

# AIPU 2016

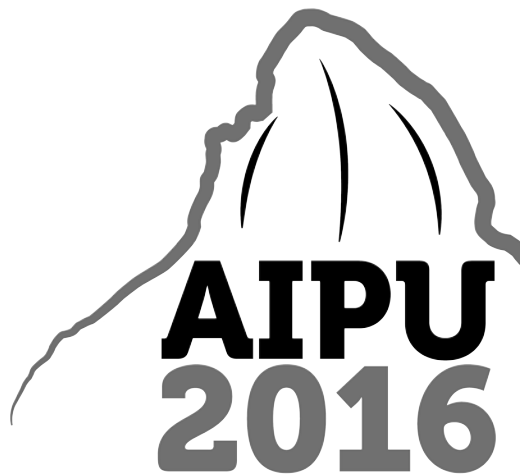
## Les valeurs dans l'enseignement supérieur

6-9 juin 2016

Actes du 29<sup>ème</sup> Congrès de l'AIPU







Le présent document regroupe les actes du 29 Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) qui s'est tenu à l'Université de Lausanne du 6 au 9 juin 2016.

Le format des contributions pour les actes est un résumé long de 7000 caractères (sans compter le titre ni les références bibliographiques) pour chaque contribution. Les participant-e-s étaient libres de déposer leur texte pour les actes. De ce fait, pour accéder au programme contenant les résumés courts tel qu'il a été présenté lors du congrès, voir le lien : [https://aipu2016.files.wordpress.com/2016/05/prog\\_complet\\_aipu2016\\_tr.pdf](https://aipu2016.files.wordpress.com/2016/05/prog_complet_aipu2016_tr.pdf)

**Emmanuel SYLVESTRE**  
*Président du Comité d'Organisation*

**Jacques LANARÈS**  
*Président du Comité Scientifique*

# Table des matières

---

<b>Thématique du congrès</b>	<b>9</b>
<b>Comités</b>	<b>11</b>
<b>Ateliers</b>	<b>12</b>
<b>« Les Maîtres de la Caverne » : Vers l'apprentissage profond par l'encouragement de l'autonomie estudiantine dans le choix du medium d'expression et de partage.</b>	<b>13</b>
Michael GRONEBERG	13
<b>L'appropriation des écrits postsecondaires : pourquoi et comment accompagner les élèves dans la production d'écrits propres aux genres de texte en usage dans sa discipline</b>	<b>15</b>
Stéphanie LANCTOT	15
Christiane BLASER	15
<b>Communications individuelles</b>	<b>17</b>
<b>Accompagner l'innovation pédagogique à l'Université d'Antananarivo dans le cadre du système LMD (Licence-Master-Doctorat)</b>	<b>18</b>
Louisa Njara RAMIANDRISOA	18
Julie HELLENBOSCH	18
Volatiana RATSIMBA	18
Miarintsoa Neilla ANDRIANASOLO	18
<b>Apprendre à apprendre au département GEA de l'IUT de Rennes</b>	<b>19</b>
Pascaline DELALANDE	19
Cécile KISSIN	19
<b>Approche compétences et enjeux pédagogiques : l'exemple du Master Tourisme de l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée (France)</b>	<b>21</b>
Nathalie FABRY	21
Sylvain ZEGHNI	21
<b>Approche réflexive de deux enseignants-chercheurs en science juridique</b>	<b>23</b>
Céline LARONDE-CLÉRAC	23
Agnès DE LUGET	23
<b>Classe renversée et évaluation par les pairs : un retour d'expérience</b>	<b>26</b>
Edouard LAROCHE	26
Simon ZINGARETTI	26
Stella VONIE	26
<b>Des défis pour l'implantation de la classe inversée enrichie dans un cours en génie</b>	<b>28</b>
Vahé NERGUIZIAN	28
Radhi MHIRI	28
Catherine MOUNIER	28
Daniel LEMIEUX	28
Adel-Omar DAHMANE	28
Maarouf SAAD	28
<b>Des valeurs politiques aux valeurs de terrain : actions et outils pour les services d'aide à la réussite</b>	<b>30</b>
Sylviane BACHY	30
<b>Développement des compétences relationnelles des étudiants en médecine par les jeux de rôle : s'affranchir des savoirs et savoir-faire pour travailler le savoir-être</b>	<b>32</b>
Sophie PELLOUX	32
Céline DOUZET	32
Nicolas LECHOPIER	32
Jérôme GOFFETTE	32

<b>Dispositif d'apprentissage hybride : quels impacts sur l'engagement et les stratégies d'auto-régulation des apprenants ?</b>	<b>34</b>
Pierre DALZOTTO	34
Emmanuelle VILLIOT-LECLERCQ	34
Sylvie BLANCO	34
<b>Education aux langues à l'université : évaluer en formant</b>	<b>36</b>
Victoria BEGUELIN-ARGIMON	36
Thérèse JEANNERET	36
<b>Etat des lieux des pratiques pédagogiques en cours d'amphithéâtre en France</b>	<b>38</b>
Ines DI LORETO	38
Paula CATERINO	38
Yann VERCHIER	38
<b>Étudiants universitaires ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H : Pourquoi soutenir le développement de l'autodétermination ?</b>	<b>40</b>
Josianne ROBERT	40
Godelieve DEBEURME	40
Jacques JOLY	40
<b>Former des professeurs polyvalents à la notion de culture humaniste à l'université</b>	<b>43</b>
Pascal TERRIEN	43
Nathalie REZZI	43
<b>Homophobie en contexte scolaire: quand les expériences vécues par le personnel soulignent l'urgence de l'insertion d'une formation appropriée dans les programmes de Bachelier destinés aux futurs enseignants</b>	<b>45</b>
Marielle BRUYNINCKX	45
Dimitri CAUCHIE	45
Caroline LEDUC	45
<b>Innovation pédagogique en parcours Grande Ecole « Parcours Ulysse » : étude des impacts sur l'évolution du dispositif de formation et la perception des étudiants sur les compétences transversales</b>	<b>48</b>
Pierre-Yves SANSEAU	48
Charline ALLIBE	48
Emmanuelle VILLIOT-LECLERCQ	48
Caroline CUNY	48
Marc HUMBERT	48
<b>L'ancrage et l'opérationnalisation des valeurs universitaires chez les étudiants : quels dispositifs actuels à l'EST-Salé ?</b>	<b>50</b>
Noura ETTAHIR	50
Abderrazzak KHOHMIMIDI	50
Abdelaziz BAHOUSSA	50
Aziz ETTAHIR	50
<b>L'environnement d'apprentissage influence-t-il la façon dont les étudiants apprennent ? Une étude comparative multi-site d'étudiants en médecine de 1ère année</b>	<b>52</b>
Anne BAROFFIO	52
Marie-Paule GUSTIN	52
Raphaël BONVIN	52
Milena ABBIATI	52
Margaret W GERBASE	52
<b>L'intelligence collective comme valeur pour former à l'innovation dans un groupe d'écoles d'ingénieurs</b>	<b>55</b>
Chrystelle GAUJARD	55
Nicolas GOUVY	55
<b>L'observation de l'enseignement par les pairs : Retour sur une expérience développée au sein de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)</b>	<b>56</b>
Murielle MARTIN	56
Saskia PFLEGHARD	56
Denis BERTHIAUME	56
<b>Le carnet de bord étudiant : traces discursives d'une réflexivité constructive</b>	<b>58</b>
Chantal CHARNET	58
<b>Le poster exposé - la valorisation extra-universitaire du travail étudiant</b>	<b>60</b>
Daniel FINK	60
Léa KOLOPP	60
<b>Le PPT à l'heure des bilans - Etude comparative des usages en ingénierie à l'ETS Montréal et à l'Université d'Artois</b>	<b>62</b>
Catherine COUTURIER	62
Jules RICHARD	62
Johanne MASCLET	62
Viviane BOUTIN	62
<b>Les cas en Bande Dessinée, une approche pour favoriser l'acquisition de concepts</b>	<b>64</b>
Séverine LE LOARNE-LEMAIRE	64

Emmanuelle VILLIOT-LECLERCQ	64
<b>Les difficultés d'apprentissage en milieu universitaire : cas des étudiants de la filière des sciences économiques et de gestion de l'Université Mohammed V de Rabat</b>	<b>66</b>
Salwa BAHYAOUI	66
Said RADI	66
<b>Les effets d'une démarche d'approche-programme sur les équipes de formation : 1ers retours sur l'expérimentation menée au sein de la Faculté des Sciences et des Techniques de l'Université de Nantes</b>	<b>70</b>
Claire FLANDRIN	70
<b>Les enjeux de la formation professionnelle supérieure des enseignants en vue de promouvoir des valeurs de respect à l'égard de la diversité des orientations sexuelles en contexte scolaire</b>	<b>72</b>
Dimitri CAUCHIE	72
Marielle BRUYNINCKX	72
Virginie HAMYS	72
<b>Les enseignants mauriciens en formation face aux tensions axiologiques induites par les réformes des politiques économiques et éducatives : développer l'excellence individuelle ou des valeurs de cohésion sociale et culturelle ?</b>	<b>74</b>
Dimitri CAUCHIE	74
<b>Les valeurs au coeur de l'innovation, pour une ouverture vers le monde de la communication</b>	<b>76</b>
Anne-Sophie COLLARD	76
Annabelle KLEIN	76
Anne-Catherine LAHAYE	76
Natalie RIGAUX	76
Johan TIRTIAUX	76
<b>Les valeurs d'un dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience : le cas de l'Université de Lausanne</b>	<b>78</b>
Sophie SERRY	78
Emmanuel SYLVESTRE	78
<b>Mesure du gain d'apprentissage et des perceptions étudiantes en inversion partielle de classe</b>	<b>80</b>
Jean-Louis FERRARINI	80
<b>Métamorphoser une classe de sciences en lieu d'apprentissage actif par l'expérimentation à l'aide d'une calculatrice symbolique</b>	<b>83</b>
Dominique PIOTTE	83
<b>Outils d'aide à la réussite dans le cadre du cours de Biologie en premier bachelier de la Faculté des Sciences à l'Université de Liège : présentation et analyse</b>	<b>84</b>
Corentin POFFÉ	84
Pierre RIGO	84
Marie-Noëlle HINDRYCKX	84
Marc THIRY	84
<b>Pratiques de la réflexivité, compétences de communication et insertion professionnelle</b>	<b>87</b>
Elise FORESTIER	87
Gilles MERMINOD	87
<b>Pratiques évaluatives des enseignants et « feedback » aux/des étudiants</b>	<b>89</b>
Martine PONS-DESOUTTER	89
<b>Prise en compte de l'inconscient dans le choix pédagogique</b>	<b>92</b>
Besma AMAMOU	92
Chokri BEJAOU	92
<b>Quelles sont les valeurs de Schwartz et les motivations aux études à la base du projet professionnel d'étudiants scientifiques ?</b>	<b>95</b>
Hervé LEYRIT	95
<b>Quels sont les conceptions d'épistémologie personnelle des étudiants d'ingénierie ? Et quelles influences sur leurs activités d'apprentissage pendant les cours ?</b>	<b>97</b>
Siara ISAAC	97
Paul ASHWIN	97
<b>Réflexion épistémologique sur les transferts Nord-Sud des programmes de formation à l'esprit d'entreprendre : Cas du transfert CEFE à l'Université marocaine</b>	<b>98</b>
Latifa HERR	98
<b>Réussir son doctorat, une question de direction de recherche ?</b>	<b>100</b>
Christelle LISON	100
<b>Un effet miroir fidèle ou déformé ? Mise en relation des aspects valorisés dans l'enseignement reçu par des étudiants en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke et les éléments qu'ils voudraient que leurs propres élèves valorisent</b>	<b>102</b>
Chantale BEAUCHER	102
<b>Une meilleure orientation des étudiants dans l'enseignement supérieur. Analyse des causes, des conséquences et pistes de solution pour limiter la réorientation en Fédération Wallonie Bruxelles</b>	<b>104</b>

Michel COUPREMANNE	104
Isabelle ALEN	104
<b>Varié les activités d'apprentissage : un chemin vers l'autonomie et la responsabilité ?</b>	<b>107</b>
Basile SAUVAGE	107
Simon ZINGARETTI	107
<b>Végé-LAB : une pépinière d'étudiants-chercheurs en Sciences du Végétal</b>	<b>109</b>
Laurence GONDET	109
Marina INGREMEAU	109
Saretta PARAMITA	109
François BERNIER	109
Rozenn MENARD	109
Pascaline ULLMANN	109
<b>Les dynamiques d'appropriation des connaissances, de créativité et d'apprentissage à l'ère 2.0 : questionner la valeur de gestion des savoirs chez les étudiants de licence professionnelle à l'EST Salé</b>	<b>112</b>
Abderrazzak KHOHMIMIDI	112
Noura ETTAHIR	112
Aziz ETTAHIR	112
Nadia MOTII	112
<b>Le Mentorat par les pairs pour soutenir la persévérance et la réussite d'étudiantes en sciences infirmières à la formation intégrée Baccalauréat</b>	<b>DEC-120</b>
Kathleen LECHASSEUR	120
Ginette MBOUROU AZIZAH	120
<b>Posters</b>	<b>122</b>
<b>Les modèles d'apprentissage en jeu dans la construction des compétences d'enseignement des universitaires novices en France</b>	<b>123</b>
Sacha KIFFER	123
<b>Modélisation de l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs en contexte nord-américain francophone</b>	<b>125</b>
Constance DENIS	125
<b>Symposiums</b>	<b>127</b>
<b>Améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiant(e)s par la gamification</b>	<b>128</b>
Maëlle CROSSE	128
<i>La créativité pédagogique pour transformer ses cours en des expériences uniques pour les étudiants</i>	128
Javier LOZANO DELMAR	128
<i>Révisions de mécanique des fluides via la gamification en DUT Génie Thermique et Energie</i>	129
Cécile RAILLARD	129
<i>Stimulation des apprentissages par le jeu en biologie végétale</i>	131
Mickaël AIRAUD	131
<i>Une guerre de robots pour développer les compétences en algorithmique et en programmation de futurs ingénieurs</i>	132
Amandine DUFFOUX	132
<b>Valeurs dans l'enseignement ou valeurs de l'enseignement ?</b>	<b>134</b>
François COPPENS	134
David JANSSENS	134
Denis LEMAÎTRE	134
<i>Enseigner n'est pas fabriquer. La formation des professionnels de la relation d'aide et de soin comme praxis</i>	135
François COPPENS	135
<i>Comment sauver son esprit? Modération et connaissance de soi en Arts Libéraux</i>	137
David JANSSENS	137
<i>Quelles valeurs inspirent les pédagogies de l'innovation ? Le cas des formations d'ingénieurs</i>	138
Denis LEMAITRE	138
<b>Le e-portfolio comme dispositif d'évaluation et d'autorégulation : quelles valeurs sous-tendent l'implantation d'un tel dispositif ?</b>	<b>140</b>
Nicole MONNEY	140
Christophe GREMION	140
Matthieu PETIT	140
<i>Développement d'un dispositif d'« e-évaluation formatrice interactive »</i>	140
Christophe GREMION	140

Aude VAUDAN MÉRESSE	140
<i>L'intégration du portfolio électronique dans le cadre des stages : un dispositif d'accompagnement et d'évaluation</i>	141
Nicole MONNEY	141
Nadia CODY	141
Roxanne LABRECQUE	141
Caroline BOISVERT	141
<b>Le e-portfolio comme dispositif d'apprentissage : quelles valeurs sous-tendent son implantation?</b>	<b>144</b>
Nicole MONNEY	144
Matthieu PETIT	144
Christophe GREMION	144
<i>E-portfolio et innovation curriculaire en enseignement supérieur : démarches d'implantation d'une nouvelle plateforme</i>	144
Matthieu PETIT	144
Marilou BÉLISLE	145
<i>Masters « enseignement » et portfolio numérique : valeurs en tension et évolution des pratiques dans l'accompagnement et l'évaluation des compétences professionnelles. L'exemple du CBI à l'ESPE-Université de Reims.</i>	147
Pierre-Yves CONNAN	147
<b>Les valeurs de la didactique professionnelle dans l'enseignement supérieur : activité &amp; développement</b>	<b>149</b>
Olivier VILLERET	149
Grégory MUNOZ	149
<i>Exploration du développement d'activités pédagogique d'enseignant-chercheurs</i>	150
Grégory MUNOZ	150
Emmanuel SYLVESTRE	150
Simon ZINGARETTI	150
<b>Les valeurs de l'alternance et les valeurs de l'enseignement supérieur : une fertilisation croisée ?</b>	<b>153</b>
Grégory MUNOZ	153
Olivier VILLERET	153
<i>Les valeurs de l'alternance dans différentes institutions d'enseignement supérieur : de la réglementation à la prescription</i>	154
Marion ROUSSEAU	154
Evelyne MÉTAIS-SOULARD	155
Grégory MUNOZ	155
Carole HERCOUET	155
<b>Réinventer l'enseignement supérieur : les journées de l'innovation dans les universités françaises</b>	<b>158</b>
Nicole REGÉ COLET	158
<i>Vivre le décroisement ! L'université d'été de l'innovation pédagogique de l'Idip</i>	159
Marion GAUDENZI	159
Stella VONIE	159
<i>Des cours interactifs et dynamiques à l'université : une journée d'immersion pour vivre des expériences innovantes</i>	160
Maëlle CROSSE	160
<i>Innovations pédagogiques ? Partager et mettre en lumière nos initiatives pédagogiques</i>	161
Sarah LEMARCHAND	161
Alain FINKEL	161

## Index des auteurs

164



# Thématique du congrès

---

## Les valeurs dans l'enseignement supérieur

A l'aube des années 2000, l'[UNESCO](#) a rédigé sa vision de l'enseignement supérieur pour le XXI<sup>e</sup> siècle. Cette déclaration faisait mention d'une "grave crise des valeurs" de nos sociétés et du besoin essentiel pour nos établissements d'enseignement supérieur de se développer et d'innover pour faire face à ces changements. Près de 20 ans plus tard, les points soulevés par l'UNESCO sont toujours d'actualité (p.ex. voir les [propositions](#) effectuées pour une Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur en France en septembre 2015) :

- la tension entre les besoins de la société, et notamment des employeurs qui souhaitent le développement de certaines compétences professionnelles spécifiques, et l'offre de formation qui met un accent important sur des éléments plus génériques comme la réflexivité, la créativité, etc.
- l'accès aux études supérieures et l'enseignement de certains champs théoriques remis en cause par les politiques (p.ex. les [débats](#) actuels concernant l'instauration d'un *numerus clausus* dans les filières SHS)
- la prise en compte de la diversité
- le développement de l'esprit critique chez les étudiant·e·s
- le développement professionnel des enseignant·e·s

Même si les valeurs sont des préférences personnelles, les enseignant·e·s ou l'institution contribuent (explicitement ou non) à transmettre des valeurs qui leur paraissent importantes. Les étudiant·e·s auront bien entendu le choix d'y adhérer ou non. Mais dans certains cas, le choix peut être quelque peu forcé, lorsque l'institution propose à son personnel et à ses étudiant·e·s de signer une charte leur demandant de respecter certaines valeurs (p. ex. charte d'intégrité académique, etc.).

Le précédent congrès de l'AIPU a contribué à réfléchir sur certains aspects concernant les valeurs dans l'enseignement supérieur en mettant le *focus* sur la dynamique forte existant entre l'enseignement et la recherche. Ce congrès propose de questionner directement la notion de valeurs dans l'enseignement supérieur: Quelles sont les valeurs qui sous-tendent les actions de nos institutions d'enseignement supérieur ? Quelle est la place des membres de l'institution (étudiant·e·s, enseignant·e·s, personnel administratif et technique, direction, etc.) dans la définition de ces valeurs ? Quelles sont les valeurs que nous souhaitons diffuser auprès de nos étudiant·e·s ? Comment accompagner les enseignant·e·s dans la définition de ces valeurs ? Comment intégrer ses valeurs dans son enseignement ? De ce questionnement, nous pouvons faire émerger trois axes de discussions.

Le premier axe sera orienté sur l'institution et ce qu'elle propose à sa communauté comme espace de réflexion et comme cadre de travail au sujet des valeurs dans l'enseignement supérieur.

Le deuxième axe sera orienté sur les enseignant·e·s en mettant l'accent sur leur développement professionnel. Il s'agira notamment d'envisager différentes pistes pour leur permettre de clarifier leur philosophie d'enseignement et de la mettre en acte.

Enfin, le troisième axe sera orienté sur les apprenants·e·s et plus précisément sur les actions qui peuvent être mise en place pour améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiant·e·s à partir des valeurs définies.

### Axe 1 – L'institution comme espace de réflexion et d'orientation

Les institutions d'enseignement supérieur sont en tension permanente avec leurs communautés pour (1) offrir un espace de discussion autour des valeurs dans l'enseignement supérieur et (2) proposer un cadre de travail prenant en compte les besoins de la société et les demandes des instances supérieures (politique locale, nationale et internationale). A ce propos, nous pouvons nous poser une question principale : Comment et par qui sont définies les valeurs de l'enseignement supérieur dans nos institutions ? Plusieurs questions secondaires liées à l'ingérence des politiques dans l'élaboration d'une offre de formation peuvent être posées : Devons-nous ou non restreindre l'accès à certaines filières ? La formation tout au long de la vie, qui s'est beaucoup développée dans nos institutions, vise à offrir aux citoyen·ne·s l'accès à l'enseignement supérieur pour son développement personnel, mais ne s'agit-il pas également d'augmenter sa performance dans son poste de travail par des pressions externes (employeur, société, etc.) ? L'offre de formation doit-elle alors être élaborée pour les partenaires externes, avec les partenaires externes ou sans eux ? Les enseignant·e·s doivent-ils/peuvent-ils avoir l'entière responsabilité de cette offre de formation ? Mais dans ce cas-là, toutes les formations sont-elles viables ? N'y a-t-il pas un risque qu'il n'y ait aucune perspective d'employabilité après la formation et du coup qu'aucun·e étudiant·e ne s'inscrive ? Quelle est la place des étudiant·e·s et des autres membres de l'institution dans la définition et l'organisation des curriculums ?

**Axe 2 – Le développement professionnel des enseignant·e·s**

La notion de valeurs dans l'enseignement supérieur est souvent quelque chose que l'on relègue à l'institution. Cependant, chaque enseignant a sa propre philosophie d'enseignement (*teaching philosophy*), ses propres valeurs, même si celles-ci restent implicite. Force est de constater que ses valeurs propres peuvent être au coeur de tensions terribles, cela peut-être le cas dans la notation. D'ailleurs les étudiant·e·s ne s'y trompent pas, il/elle-s modulent leurs résultats en fonction de l'enseignant·e : "J'ai fait un D mais c'était avec le professeur D. Barras !".

Expliciter cette philosophie d'enseignement et ces valeurs peut permettre aux enseignant·e·s de clarifier leurs attentes auprès de leurs étudiant·e·s mais également d'analyser leur dispositif d'enseignement et le faire évoluer en fonction des attentes institutionnelles. Comment alors accompagner les enseignant·e·s dans l'explicitation de ces valeurs ou dans l'intégration des valeurs institutionnelles dans ses activités d'enseignement ? Ces accompagnements ne risquent-ils pas d'imposer un modèle unique, une norme, de ce que l'institution (ou les actrices et acteurs de l'accompagnement) aura défini comme étant un "bon" enseignement ?

**Axe 3 – L'expérience d'apprentissage des étudiant·e·s**

Les valeurs définies au sein d'une institution peuvent permettre de proposer un cadre de travail aux différent·e·s membres de la communauté. Au niveau des étudiant·e·s, le *focus* peut être porté sur les actions mises en place pour améliorer leur expérience d'apprentissage mais également pour les préparer à être de futur·e·s représentant·e·s de leur institution en dehors de celle-ci. Comme indiqué dans l'introduction, les valeurs sont des préférences personnelles et, dans ce cadre, les étudiant·e·s pourront ou non adhérer à celles proposées par leur institution. Que fait l'institution pour permettre à ses étudiant·e·s d'adhérer à ses valeurs ? Que font les enseignant·e·s pour permettre à leurs étudiant·e·s d'adhérer à leurs valeurs ?

# Comités

---

## Comité d'organisation

**Président : Dr. Emmanuel SYLVESTRE, UNIL – Lausanne**

Dr. Hervé BARRAS, HEP VS – St Maurice

Etienne DAYER, HEdS HES SO Valais – Sion

Dr. Marie LAMBERT, UNIFr – Fribourg

Ariane DUMONT, HEIG VD – Yverdon

Sara VADOT, UNIL – Lausanne

## Comité scientifique

**Président : Dr. Jacques LANARES, UNIL – Lausanne**

Pr. Emmanuelle Annot

Mme Frederique Artus

M. Basile Bailly

Dr. Hervé Barras

Dr. Denis Bédard

Pr. Marilou Bélisle

M. Steve Bennoun

Mme Besma Ben Salah

M. Marc Blondeau

Pr. Aoued Boukelif

Pr. Bernadette Charlier

Pr. Abdellatif Chiadli

Dr. Pierre-François Coen

Dr. Amaury Daele

M. Etienne Dayer

Pr. Bruno De Lièvre

M. Arnaud Dehon

M. Xavier Dejemeppe

Dr. Joelle Demougeot-Lebel

Pr. Brigitte Denis

Dr. Antoine Derobertmasure

Pr. Jean-François Desbiens

Pr. Pascal Detroz

Mme Marie-Claire Dieu

Mme Joanna Domingos

Dr. Julien Douady

Pr. Mohammed El Mahi

Pr. Aziz Ettahir

Mme Lina Forest

Dr. Laetitia Gerard

Pr. Jean-François Giret

Dr. Jean Alain Goudiaby

Pr. Germain Gourène

Mr. Philippe Haeberli

Mme Siara Isaac

Mr. Anastassis Kozanitis

Mme Dorothee Kozlowski

Dr. Marie Lambert

Pr. Geneviève Lameul

Pr. Marcel Lebrun

Mme Ingrid Leduc

Pr. Francisco Antonio Loiola

Pr. Mohamed Maiga

Pr. Louise Ménard

Pr. Sophie Morlaix

Pr. Cécile Moucheron

Pr. Bernadette Noël

Pr. Philippe Parmentier

M. Yvan Pigeonnat

Pr. Jim Plumet

Dr. Nadine Postiaux

Pr. Marianne Poumay

Pr. Elie Rafidinarivo

Pr. Nicole Rege Colet

Dr. Paola Ricciardi Joos

M. Jean-Moïse Rochat

M. Nicolas Roland

Pr. Marc Romainville

Mme Irène Rotondi

Dr. Mallory Schaub

Mme Sophie Serry

Dr. Emmanuel Sylvestre

M. Roland Tormay

Mme Sara Vadot

Mme Catherine Van Nieuwenhoven

Dr. Nathalie Younès

# Ateliers

---

## « Les Maîtres de la Caverne » : Vers l'apprentissage profond par l'encouragement de l'autonomie estudiantine dans le choix du medium d'expression et de partage.

**Michael GRONEBERG**

Université de Lausanne, Section de philosophie, Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne, Suisse, michael.groneberg@unil.ch

Si les travaux des étudiant-e-s sont accompagné d'images, l'illustration vise d'habitude à supporter le propos théorique, dans une relation avouée d'infériorité. C'est cette réalité que le livre « Unflattening » de Nick Sousanis nous invite à dépasser aussi bien par son propos que par la forme : cette thèse de doctorat est entièrement rédigée en bande dessinée. Acceptée à Columbia Teachers' College en 2014, elle fut publiée aux Presses Universitaires d'Harvard (« Le déploiement. Ode à la pensée visuelle. », Actes Sud, 2016).

Sousanis argumente pour « l'importance de la pensée visuelle dans l'enseignement et l'apprentissage » en réclamant que l'image ne doit pas être réduite à une simple illustration d'idées théoriques que l'écrit exprime : image et texte doivent « créer le sens à titre égal ». L'image allégorique au cœur du propos de l'auteur est celle de la vue : seulement deux yeux nous offrent une vision en profondeur, en trois dimensions. De même, notre pensée devrait appliquer une double perspective, en joignant au texte l'image, « autre moyen » de penser une chose, afin d'arriver à la cerner en profondeur et de sortir de la « platitude ». Ce propos n'est évidemment pas sans rappeler l'allégorie platonicienne de la Caverne selon laquelle nous ne pouvons sortir de l'illusion, piégés par les ombres des vrais objets projetés sur le mur devant nous, que par un acte de libération sur un long chemin d'apprentissage complet (Rép. livre VII).

« Les Maîtres de la Caverne » est le nom d'une approche pédagogique, soutenue à l'Université de Lausanne depuis 2010, qui est portée par le même esprit (voir [www.asso-unil.ch/caverne](http://www.asso-unil.ch/caverne)). Elle propose aux étudiant-e-s un apprentissage profond qui peut passer par l'usage du texte et de l'image dans un rapport non-hiérarchisé. Mais plus encore, elle part de l'idée qu'une multitude de médias ont leurs rôles à jouer dans l'interprétation et l'appropriation d'œuvres philosophiques, littéraires et scientifiques. L'expression textuelle se voit ainsi combinée à l'utilisation de dessins, de peintures, de photographies, mais aussi de compositions musicales, de vidéos ou de créations scéniques. Cette approche permet aux étudiant-e-s d'utiliser et de mettre en valeur leurs talents préexistants et de les développer, ou d'acquérir de nouvelles compétences tout en approfondissant leur connaissance théorique. L'approche tient compte du fait que la plupart des étudiant-e-s ne resteront pas cadrés dans le système scientifique et sa production corollaire de textes. Elle leur propose un accès au contenu de leurs études par la création, une mise en médias divers d'un savoir empirique ou conceptuel et une interprétation de textes adaptée à l'individualité de l'étudiant. Ce travail leur permet l'appropriation personnelle d'un savoir avec une motivation profonde et un ancrage inoubliable dans leur vécu, développant de nombreuses compétences transversales et renforçant l'intégralité de l'apprentissage et la formation du caractère.

Or, cette approche soulève la question si le propos de Sousanis n'est pas trop restreint. La profondeur de la compréhension est-elle accessible que par l'écrit en combinaison avec l'image visuelle ? Il s'avère en fait que le propos de l'auteur est plus large : s'il est vrai qu'il reste, dans le fond comme dans la forme – l'expression par la BD – lié à sa métaphore de la vision, Sousanis constate clairement qu'il ne s'agit que d'un exemple spécifique de la libération possible de notre pensée par l'emploi complémentaire d'un média alternatif (p.3). D'autres modes sont donc possibles, selon l'auteur, et c'est exactement cela qu'il importe de souligner : la profondeur s'ouvre en trois dimensions, voire en quatre – pour élargir l'imagerie spatiale par le temporel – en permettant la complémentation du texte non seulement par l'image mais aussi par le son, à savoir par la voix, par les bruits et par la musique.

Pour en revenir à l'approche proposée par Les Maîtres de la Caverne, les valeurs qu'elle porte se situent aussi autour de la notion de liberté avec ses deux côtés de l'autonomie et de responsabilité. Utilisant dans son apprentissage le medium de son choix, l'étudiant-e entre dans le jeu d'interactions complexes de sa liberté de choix avec les contraintes objectives (adéquation au contenu) et personnelles (capacités) et sera tenu-e d'une part à l'expression du contenu, mais également à une prise de conscience des effets que ses travaux produiront sur les destinataires du travail : en d'autres mots, il ou elle sera tenu au partage (compréhensibilité ; clarté ; aspects affectifs).

Dans le but de nourrir l'apprentissage et la pensée autonome des étudiant-e-s de cette manière, l'enseignant-e peut employer divers formats. La classification suivante se base sur l'évaluation de séminaires ayant utilisé l'approche en question à l'Unil : les étudiant-e-s qui préparent un travail avec un certain média alternatif, peuvent le faire de manière obligatoire (o) ou facultative (f) et le medium peut être choisi soit par l'enseignant-e (1) soit par l'étudiant-e (2). Parmi les quatre modèles qui résultent du croisement de ces options, les suivants fonctionnent bien : l'enseignant-e choisit le medium alternatif et le rend obligatoire pour toute la classe (1-o) ou bien chaque étudiant-e choisit individuellement parmi une diversité de médias (2-f) (restant tout de même libre de préparer un travail écrit classique).

Il est évident que si les étudiant-e-s sont obligé-e-s d'utiliser un medium alternatif (cas 1-o ; podcast, vidéo etc.), il faut aussi leur donner l'encadrement nécessaire pour son utilisation en tant que support de validation académique. Cet encadrement commun qui

cible les exigences formelles permet de créer une dynamique à l'intérieur de la classe, avec des discussions supplémentaires qui approfondissent l'apprentissage par les réflexions sur l'articulation du contenu avec les formes d'expression et de transmission.

Si par contre les étudiant-e-s restent libres soit de préparer un travail écrit standard soit de s'exprimer par d'autres médias (cas 2-f), une combinaison des avantages de l'autonomie avec ceux d'un travail en commun reste possible, si une production commune superpose les travaux individuels : une mise en scène ou une vidéo peut lier les travaux individuels préparés avec une pluralité de médias choisis individuellement par les étudiant-e-s.

## L'appropriation des écrits postsecondaires : pourquoi et comment accompagner les élèves dans la production d'écrits propres aux genres de texte en usage dans sa discipline

**Stéphanie LANCTOT**

Université de Sherbrooke

**Christiane BLASER**

Université de Sherbrooke

La lecture et l'écriture sont les piliers de la réussite scolaire, à tous les niveaux de la scolarité et dans toutes les disciplines. Dans une société lettrée, c'est en effet à travers l'écrit que s'effectuent les apprentissages (Goody, 1979, 2007) puisqu'il est au cœur de la plupart des activités pédagogiques préparées par les enseignants à l'intention des étudiants : travaux à rédiger, textes à lire, à analyser, à synthétiser, etc. Dans les institutions d'enseignement de niveau postsecondaire (collège, université, école spécialisée, etc.), de nombreux étudiants font face à des difficultés sur le plan de la lecture et de la production d'écrits (Delcambre, 2004; Lafont-Terranova et Niwese, 2012; Pollet, 2001). Pour tenter d'aider ces étudiants, diverses mesures sont prises (création de centre d'aide en français, cours de mise à nouveau, etc.) le plus souvent axées sur l'amélioration des habiletés langagières de base. Ces initiatives de soutien à l'apprentissage de l'écrit sont conçues dans une perspective de remédiation. Pourtant, on sait que, indépendamment de la maîtrise des règles, l'apprentissage de l'écrit n'est pas terminé après le cours secondaire (Dezutter, 2006; Reuter, 2004). Il s'avère toutefois que ce n'est pas seulement à ce niveau que se situent les difficultés des étudiants quand ils entreprennent un nouveau cycle d'études, car chaque nouvelle discipline scolaire, à chaque nouveau palier de la scolarité, présente de nouveaux écrits à lire et à produire spécifiques à la discipline (Barré-De Miniac et Reuter, 2006; Blaser et Erpelding-Dupuis, 2010). Ces écrits appartiennent à des genres textuels (Bronckart, 1996; Chartrand et Émery-Bruneau, 2015; Libersan, Claing et Foucambert, 2010; Schnewly et Dolz, 1997), c'est-à-dire un « ensemble de productions langagières orales ou écrites qui, dans une culture donnée, possèdent des caractéristiques communes d'ordres communicationnel, textuel, sémantique, grammatical, graphique ou visuel et/ou d'oralité, souples mais relativement stables dans le temps » (Chartrand et Émery-Bruneau, 2015, p. 3). Pour l'étudiant, le défi est double : il doit, d'une part, apprendre à communiquer efficacement par écrit dans les différentes disciplines d'étude, et surtout, d'autre part, s'approprier les caractéristiques de ces nouveaux genres textuels, ce qui est facilité lorsque les enseignants reconnaissent eux-mêmes ces caractéristiques et peuvent les expliciter, par exemple sous forme de consignes de rédaction. Or, bien que les enseignants soient familiers avec les genres d'écrits de leur discipline, ils ne sont pas toujours à l'aise d'en expliciter les caractéristiques. Il est donc nécessaire de fournir des moyens aux enseignants de collèges et d'universités d'encadrer les écrits dans leur discipline.

Financé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) du Québec, le projet Écrits en chantier a été lancé à l'automne 2012. Dans le cadre de ce projet de collaboration université-cégep, une équipe constituée d'experts universitaires et d'autres intervenants du milieu de l'éducation a mis sur pied une formation visant précisément à outiller les enseignants d'établissements collégiaux et universitaires non spécialistes de la langue à mieux encadrer et soutenir leurs étudiants dans la production des genres textuels propres à leur discipline (Blaser, 2013; Blaser, Libersan, Boudreau, Lampron, à paraître). Plusieurs conférences dans des congrès professionnels et ateliers de formation sur le sujet ont été donnés depuis 2013. De plus, la pérennisation de la formation est maintenant assurée par le biais d'ateliers « clés en main » offerts par l'Association Québécoise de Pédagogie Collégiale (AQPC) et, principalement, grâce au cours DID875 – Accompagner l'écriture des genres de texte dans sa discipline, dont le premier cours a été offert en janvier 2016 dans le cadre du programme de formation des enseignants du collégial auprès de PERFORMA (Université de Sherbrooke). Dans ce cours, quatre éléments de compétence sont poursuivis :

Comprendre l'importance de son rôle auprès de ses étudiants dans l'appropriation des écrits propres à sa discipline;

Reconnaître et dégager les caractéristiques d'un genre de texte propre à sa discipline;

Connaître les principes didactiques d'accompagnement des tâches d'écriture;

Concevoir du matériel pédagogique qui favorise l'accompagnement des étudiantes et des étudiants et oriente l'évaluation de productions écrites en fonction du genre de texte propre à sa discipline.

De plus, les huit genres suivants peuvent être abordés selon les besoins des participants : l'argumentaire de projet, le compte rendu critique, le document d'information technique, la lettre professionnelle, le rapport de laboratoire, le rapport de stage, le rapport d'intervention et le résumé. Cette sélection s'appuie sur le matériel *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique* (Libersan, Claing et Foucambert, 2010).

- Barré-De Miniac, C. et Reuter, Y. (2006). *Apprendre au collège dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.
- Blaser, C. (2013). Un « Chantier 3 » pour soutenir le développement des compétences en lecture et en écriture dans toutes les disciplines au collège et à l'université. *Correspondance*, 18(3).
- Blaser, C. & Erpelding-Dupuis, P. (2010). Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre. In C. Blaser & M.-C. Pollet (Ed.), *L'appropriation des écrits universitaires* (pp. 127-152). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Blaser, C., Libersan, L., Boudreau, J.-P. & Lampron, R. (à paraître). Écrits en chantier : soutenir le développement des compétences scripturales dans les études postsecondaires. In *Les genres dans l'enseignement du français : un objet ou/et un outil didactique?* (Vol. 7).
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chartrand, S.-G., Émery-Bruneau, J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_ens\\_francais/modules/document\\_section\\_fichier/fichier\\_\\_a0567d2e5539\\_\\_Caracteristiques\\_50\\_genres.pdf](http://www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca/fichiers/site_ens_francais/modules/document_section_fichier/fichier__a0567d2e5539__Caracteristiques_50_genres.pdf)>, consulté le 27 octobre 2016.
- Delcambre, I. (2004). Cadre et cadrage discursifs : problèmes d'écriture théorique. *Pratiques*, 121/122, 45-57.
- Dezutter, O. (2006). Lecture et lecteurs en évolution. *Vie pédagogique*, 139, 10-12.
- Goody, J. (1979). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (J. B. A. Bensa, trad.). Paris : Éditions de Minuit.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit* (C. Maniez, trad.). Paris : La Dispute.
- Libersan, L. Claing, R. & Foucambert, D. (2010). *Stratégies d'écriture dans la formation spécifique. Rapport 2009-2010*. Montréal : CCDMD, Collège Ahuntsic. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.ccdmd.qc.ca/media/doc\\_theo\\_div\\_Rapport\\_Formation\\_specifique.pdf](http://www.ccdmd.qc.ca/media/doc_theo_div_Rapport_Formation_specifique.pdf)>, consulté le 27 octobre 2016.
- Lafont-Terranova, J. et Niwese, M. (2012). Acculturation à l'écriture de recherche et formation à la didactique de l'écriture. *Pratiques*, 153-154, 115-128.
- Pollet, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121/122, 9-27.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, (15), 27-41.



# Communications individuelles

---

## Accompagner l'innovation pédagogique à l'Université d'Antananarivo dans le cadre du système LMD (Licence-Master-Doctorat)

---

### Louisa Njara RAMIANDRISOA

Université d'Antananarivo, Cellule d'Appui Pédagogique et TIC pour l'enseignement, Madagascar, lnjara14@gmail.com

### Julie HELLENBOSCH

Université Libre de Bruxelles, Belgique, Julie.Hellenbosch@ulb.ac.be

### Volatiana RATSIMBA

Université d'Antananarivo, Cellule d'Appui Pédagogique et TIC pour l'enseignement, Madagascar

### Miarintsoa Neilla ANDRIANASOLO

Université d'Antananarivo, Cellule d'Appui Pédagogique et TIC pour l'enseignement, Madagascar

L'Université d'Antananarivo connaît un accroissement des effectifs étudiants et un besoin d'adapter ses formations aux évolutions sociales et économiques locales et internationales, telle une demande de professionnalisation. Pour y faire face, comme la plupart des pays africains, Madagascar se voit tenu d'adopter le système LMD (Licence-Master-Doctorat). Celui-ci entraîne, dès 2014, des changements importants auxquels les enseignants ne sont pas préparés. Ainsi, le fait que les séances présentielles d'enseignement soient réduites au tiers du temps attribué à un cours, implique non seulement de nouveaux supports de contenus mais aussi des modifications de démarches pédagogiques. La même année, la coopération universitaire belge francophone apporte un « appui institutionnel » à l'Université, dont un des résultats visés est : « Les méthodes et approches pédagogiques sont rendues plus efficaces ». Une Cellule d'Appui Pédagogique & TICE est créée à cette fin. Un plan d'équipement en matériel de diffusion pédagogique est mis en œuvre. En 2015, trois séries de séances de sensibilisation et de formation sont organisées pour les enseignants. Un premier bilan en forme de questionnaire est mené.

Quels enseignants participent aux séances de sensibilisation et de formation ? Quelles sont leurs attentes et leurs questions ? Comment les acteurs concernés (personnes relais par établissement, enseignants, autorités académiques) se représentent-ils l'innovation pédagogique attendue ? Quels sont les facteurs favorables et les entraves à ce travail d'adaptation ? Comment comprennent-ils par exemple les changements qu'implique le « tiers présentiel » pour l'enseignement et l'apprentissage ?

Pour répondre à ces questions et permettre une orientation des actions futures, des entretiens et prises d'information sont menés. Un questionnaire réflexif des conseillers pédagogiques complète ce premier bilan.

Bédard, D., Béchar, J.-P. (Eds.) (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: PUF, Apprendre, 139-150. Paris: PUF.

Berthiaume, D., Rege Colet, N. (Eds.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques (Vol. 1)*. Berne: Peter Lang.

Berthiaume, D., Rege Colet, N. (Eds.) (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques Tome 2: Se développer au titre d'enseignant*. Berne: Peter Lang.

Frenay, M., Jorro, A., Poumay, M. (2011). *Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement des enseignants-chercheurs*.

Rege Colet, N., Romainville M. (Sous la dir. de) (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles-Paris : de Boeck.

## Apprendre à apprendre au département GEA de l'IUT de Rennes

---

### Pascaline DELALANDE

Université de Rennes1, SUPTICE, Bâtiment du PNRB , 263 Avenue Général Leclerc, 35700 Rennes , FRANCE, pascaline.delalande@univ-rennes1.fr

### Cécile KISSIN

Université de Rennes1, IUT de Rennes, département GEA, bâtiment 8, 263 Avenue Général Leclerc, 35700 Rennes , FRANCE, cecile.kissin@univ-rennes1.fr

Les étudiants de 1<sup>ère</sup> année ne possèdent pas tous les outils méthodologiques nécessaires pour réussir à l'université. Ils ne sont pas tous capables de s'adapter aux nouvelles exigences en termes de méthode et/ou d'organisation qu'impliquent les études universitaires. Cette difficulté est reconnue par les équipes enseignantes, en particulier pour la formation en DUT GEA dont le programme pédagogique national inclut 36 heures par semestre dédiées à l'aide à la réussite. Dans ce cadre, le département GEA de l'IUT de Rennes propose un dispositif d'accompagnement à la réussite sur la base du volontariat.

Cet article présente un retour d'expérience sur ce dispositif, détaille les effets attendus sur les étudiants et sur l'enseignante en charge du dispositif.

#### 1. Retour d'expérience sur le dispositif : contenu, animation et objectifs

Le dispositif repose sur une typologie de stratégies d'apprentissage proposée par Boulet et al. qui classe en quatre catégories les stratégies d'apprentissage : les stratégies cognitives, méta-cognitives, affectives et organisationnelles. Les six ateliers mettent en réflexion et en activité les étudiants sur chacune de ces catégories de stratégies. Deux ateliers mettent l'étudiant en situation d'analyse de ses propres pratiques et représentations à l'égard de l'apprentissage, des études universitaires, des différences entre l'enseignement secondaire et supérieur. Des activités de production et de réflexion sur la mémoire, les techniques d'apprentissage et la motivation lui sont proposées. Elles constituent un premier pas vers un plan d'action individuel dont l'objectif est de donner du sens à son cursus et d'améliorer sa performance individuelle. Les 4 ateliers suivants sont des ateliers pratiques visant à fournir aux étudiants des outils de gestion du temps, de prise de notes, d'organisation du travail personnel et de préparation aux examens. Ils alimentent ainsi les actions du plan d'action individuel de l'étudiant.

L'animation proposée dans ces ateliers repose sur une implication forte des étudiants dans le dialogue entre étudiants et avec l'enseignant. Co-constructeur, l'étudiant est très réceptif aux propositions qui en émergent.

Ce dispositif vise à apporter aux étudiants les outils qui pourront leur permettre de mieux réussir leurs études. Les étudiants sont en demande d'accompagnement individualisé, et trouvent, dans ces modules d'aide à la réussite, les réponses aux questions qu'ils se posent peut être pour la première fois. En effet, les automatismes acquis depuis le début de l'enseignement secondaire sont toujours ancrés bien que souvent inadaptés aux exigences de l'enseignement supérieur. L'existence d'une offre d'accompagnement à l'apprentissage peut être alors l'occasion d'une rupture et d'une

évolution de la posture étudiante. De passif, l'étudiant devient actif, maître de son travail et de son projet. Conscient de ses besoins, il est en mesure de les satisfaire, d'enrichir sa palette de compétences et ainsi d'accroître ses chances de réussite individuelle.

#### 2. Les attendus de cette expérimentation

##### a. Les effets perçus par les étudiants

Afin de constater l'impact des ateliers sur les perceptions et les pratiques des étudiants, une enquête a été menée. Il s'agit d'une enquête a posteriori sur l'évolution des perceptions des étudiants à l'égard des stratégies d'apprentissage qui ont été abordées. Cette enquête a permis de mettre en évidence les raisons pour lesquelles les étudiants se sont inscrits au dispositif, il s'agit principalement des éléments suivants :

- Défaut de motivation
- Perception du sentiment d'auto efficacité altérée
- Besoin de progression et de réussite

L'enquête a aussi permis de constater une évolution des perceptions et des pratiques des étudiants. Les résultats sont résumés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : la synthèse des résultats

	Après les ateliers les étudiants.....	Pratiques indiquées comme mises en œuvre par les étudiants suite aux ateliers
Gestion du temps	Se sentent efficaces : 100%	Planification + Etalement des révisions dans le temps
Prise de notes	Se sentent efficaces : 67%	Structuration de la prise de note Mise en pratique des conseils
Mémoire et apprentissage	Ont le sentiment de mieux comprendre comment fonctionne leur mémoire : 100%	Accroissement de la régularité du travail personnel et modification et diversification des méthodes d'apprentissage.
Motivation/auto-efficacité	Se sentent plus motivés : 100% se sentent plus efficaces : 92%	
Acculturation aux études supérieures	Accordent une plus grande valeur à leurs études : 66% Comprennent mieux les attentes de l'enseignement supérieur : 92%	
Sensation d'isolement	Se sentent moins seuls : 84%	

#### b. Effets sur l'activité de l'enseignante

La genèse du dispositif est liée à un sentiment d'insatisfaction de l'enseignante à l'égard de l'activité d'enseignement et de ses attentes non comblées envers les étudiants. La mise en place accompagnée (par une ingénieure pédagogique) du dispositif a entraîné une remise en cause professionnelle via l'investissement du champ de la pédagogie universitaire et une prise de conscience triple : il est possible de ne pas subir, la pédagogie universitaire s'apprend, on peut intentionnaliser la manière dont on enseigne. D'une posture de transmetteur de contenus, l'enseignante a le sentiment d'avoir glissé vers une posture de facilitateur d'apprentissages.

L'accompagnement méthodologique a suscité un travail sur la scénarisation des ateliers qui est aussi facteur de valorisation et de développement professionnel. Savoir être à l'écoute, accepter de ne plus faire de cours magistraux « traditionnels », synthétiser les échanges pour rester centré sur le corpus du cours, structurer les temps de paroles et d'échanges pour satisfaire à l'exigence de contenu.... sont autant des compétences indispensables à l'enseignant pour assurer le succès de cette pédagogie.

Pour conclure, ce module d'accompagnement méthodologique a permis aux étudiants de mettre en place des stratégies d'apprentissage plus efficaces et de sortir de leur isolement de début d'année. Le choix de l'animation des ateliers fondée sur la co-construction a permis de dépasser la résistance aux changements de pratiques jugées peu efficaces et d'accroître leurs compétences. L'enseignante a également gagné en compétences qui pourront être ré investies dans les autres enseignements traditionnels qu'elle assure. Les ateliers ont été conçus avec une ingénieure pédagogique qui a apporté des ressources théoriques et méthodologiques ainsi que le questionnement réflexif nécessaire à la conception et à l'animation réussie des ateliers. La double vision enseignant-ingénieure pédagogique a été un des éléments de la réussite associée à ces ateliers.

Boulet, L. Savoie-Zajc, J. Chevrier, (1996). *Les Stratégies D'Apprentissage à L'Université*. Presses de l'Université du Québec.

Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Romainville, M., & Gentile, C. (1994). *Des méthodes pour apprendre, Method'Sup*. Les Editions d'organisation université.

Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

## Approche compétences et enjeux pédagogiques : l'exemple du Master Tourisme de l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée (France)

---

### Nathalie FABRY

Université Paris-Est Marne-la-Vallée, IFIS, Campus du Val d'Europe, Bâtiment Erasme, 6-8 cours du Danube, F-77700 Serris, France, nathalie.fabry@u-pem.fr

### Sylvain ZEGHNI

Université Paris-Est Marne-la-Vallée, IFIS, Campus du Val d'Europe, Bâtiment Erasme, 6-8 cours du Danube, F-77700 Serris, France, sylvain.zeghni@u-pem.fr

#### 1. Éléments de contexte

Le mise en « mode compétences » du Master Tourisme à partir de la rentrée 2015 est intervenue dans un contexte national et local particulier. A l'échelle nationale, elle s'inscrit dans le cadre d'une nouvelle politique d'accréditation des diplômes et dans celui de la création d'une nouvelle Mention « tourisme ». Localement le projet a bénéficié du premier appel à projets thématique « Compétences » soutenu financièrement par IDEA et pédagogiquement par Jacques TARDIF. Ce projet compétences est entré en résonance avec les attentes de l'équipe pédagogique. Celle-ci souhaitait en effet faire évoluer le dispositif de formation et d'évaluation par une meilleure intégration des savoirs afin de mieux préparer les étudiants à affronter la complexité du secteur du tourisme (transversal, complexe, concurrentiel, dynamique). L'objectif était de renforcer la professionnalisation des étudiants et de gagner en lisibilité (continuité et progression sur les 2 ans du master) et en visibilité vis-à-vis des acteurs économiques.

#### 2. Questionnement et cadre de référence

Nous nous interrogeons sur la nature des changements opérés pour les enseignant-e-s et sur les nouvelles valeurs qui leur servent de fondement. Cette nouvelle dynamique pédagogique s'apparente à un changement de paradigme au sens de Prégent et al. (2009) décomposable en trois points : (a) reconsidérer le rôle des enseignants et des professionnels intervenants au sein de la formation, (b) s'engager sur de nouvelles valeurs et de mettre l'étudiant au centre de son parcours de formation et (c) basculer en « mode compétences ».

La reconsidération du rôle des enseignants et des professionnels intervenants dans la formation passe par l'intégration dans une équipe pédagogique et l'adoption d'une vision commune et partagée du programme. Cela consiste à harmoniser les contenus, les activités d'apprentissage et les modes d'évaluation, à porter la dynamique tout au long du parcours de formation (2 ans) et à axer la formation sur le développement des compétences et les transversalités.

Les enseignants se sont engagés sur des nouvelles valeurs telles que l'autonomie des étudiants, la professionnalisation, la responsabilité, l'initiative afin de faire émerger des étudiants créateurs de valeur et de savoirs et prescripteurs pour le secteur du tourisme en perpétuelle mutation.

Pour basculer en modes compétences, il a fallu élaborer une vision commune au sein de l'équipe. Il a été nécessaire lors des réunions d'équipe avec Jacques Tardif de définir la vision de l'étudiant que nous souhaitons former, les valeurs et les attitudes que l'équipe souhaite que l'étudiant acquière pendant la formation, les compétences que doit développer l'étudiant, les contenus et les dispositifs pédagogiques nécessaires pour concrétiser les 3 éléments précédents, qui constituent le profil de sortie des étudiants.

Le cadre de l'approche-programme a conduit les enseignants à repenser leur approche pédagogique et à se poser les questions suivantes : « à la fin du cours, j'attends de mes étudiants qu'ils soient capables de faire quoi ? » et non « quels contenus vais-je leur transmettre ? » ; « Quelles activités permettront aux étudiants de s'entraîner à atteindre ces objectifs ? » ; « Quelles activités me permettront d'évaluer s'ils ont atteint ces objectifs ? »

#### 3. La méthode

La méthode déployée a consisté à formuler les compétences pour aboutir à un référentiel qui s'appuie sur un outil (le ePortfolio) et une pédagogie active.

La construction du référentiel de compétences - qui fait partie de la vie de l'étudiant dans la formation et est une référence employée par les enseignants dans les différentes activités pédagogiques et d'évaluation - a permis de communiquer non plus exclusivement sur les cours et les matières donc sur la « maquette du diplôme » mais aussi sur les réalisations et les engagements

des étudiants. L'ensemble contribue à formuler les finalités de la formation, à favoriser un apprentissage global et permet d'insister sur le parcours et sur l'acquisition progressive de la compétence (Tardif, J., Poumay, M., & Georges, F., 2014).

Le e-Portfolio, est un outil de référence qui a été introduit pour aider l'étudiant à évaluer ses compétences dans une perspective longue (acquisition, progression, développement), à valoriser le savoir-agir complexe et la présentation des preuves d'acquisition des compétences. Il favorise l'auto-évaluation et l'adoption d'une attitude réflexive sur son parcours de formation.

La pédagogie active s'appuie sur la généralisation des cours inversés, sur le e-learning, et l'apprentissage par problème, sur des situations pédagogiques complexes (projets transversaux en lien avec les compétences), sur l'intégration des stages et la généralisation des mises en situation professionnelles.

#### 4. Bilan et perspective

Sous réserve d'un recul suffisant, les contraintes liées à la démarche nous semblent être les suivantes. Le changement doit être opérationnalisé rapidement. Il demande la mobilisation de ressources (humaines et financières), la prise en compte de l'investissement et de l'implication des équipes par les établissements (politique d'établissement), impose une refondation de la maquette et la prise en compte des attentes des professionnels.

La démarche s'est avérée être structurante pour les enseignants, motivante (nouvelle pédagogie), basée sur les réalisations, les implications et les engagements des étudiants, sur la valorisation du mode projet, la valorisation des compétences par le ePortfolio et sur le fait de pouvoir apprendre en tous lieux et en toutes circonstances.

Il reste encore des marges d'action comme (a) la mise en œuvre d'un journal de bord collectif afin de faciliter le partage d'information et de bonnes pratiques, (b) le renforcement du rôle des projets intégrateurs au sein des unités d'enseignements et (c) la mise au point d'un scoring permettant d'évaluer les compétences ainsi que les différentes méthodes d'évaluation en continu des compétences (auto-évaluation). Plus généralement le partage des bonnes pratiques avec d'autres équipes engagées dans une démarche approche-programme s'avère important.

Nous avons montré comment ce projet a changé la manière d'appréhender la formation dans son ensemble. Les adaptations pédagogiques rendues nécessaires par l'approche « compétences » se résument à l'adoption de nouvelles valeurs et pratiques. Une nouvelle dynamique pédagogique a été promue grâce à l'investissement d'enseignants acceptant de reconsidérer leur rôle, de s'engager sur des valeurs (autonomie des étudiants, professionnalisation, responsabilité, initiative) et de porter une dynamique tout au long du parcours de formation. Cette expérimentation pédagogique se fait de manière adaptative et constitue une innovation renforcée par la technologie.

Ayala Rubio A. & Ngo Ngué R. (2016). *La mise en place d'une démarche compétences par neuf équipes pédagogiques des établissements partenaires de la COMUE Université Paris-Est*. URL : <http://www.innovation-pedagogique.fr/article573.html> [consulté le 4/10/2016].

Institut de Pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) de l'Université Catholique de Louvain (2011). *Les Mémos de l'IPM Enseigner en approche-programme*, n° 20, 21, 22. Consultés à l'adresse <https://www.uclouvain.be/97784.html>, [consulté le 4/10/2016].

Postiaux N., Bouillard, P. & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université, *Recherche et formation*, 64, consulté le 01 juin 2016. URL : <http://rechercheformation.revues.org/185>, [consulté le 4/10/2016].

Prégent R., Huguette B., & Anasstassis, K. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Québec : Presses internationales polytechnique.

Tardif, J., Poumay, M., & Georges, F. (2014). *Définir rigoureusement des trajectoires de développement pour chacune des compétences à la base de la formation*. Papier présenté au 28<sup>ème</sup> Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) - Entre recherche et enseignement, Mons, Belgique.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal (Québec) : Les éditions de la chènevière.

Tardif, J. (2003). Développer un programme par compétences. De l'intention à la mise en œuvre. *Pédagogie collégiale*, 16(3), pp. 36-45.

Warnier, P., Warnier, L., Parmentier, P., Leloup, G., & Petrolito, S. (2010). *Et si on commençait par les résultats ? Élaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire*. Communication présentée au 26<sup>ème</sup> congrès international de l'AIPU, 17-21 mai 2010, Rabat, Maroc. Consulté à l'adresse, URL : <http://alfresco.uclouvain.be/alfresco/service/guest/streamDownload/workspace/SpacesStore/ffc3ffaa-9c7c-4cd1-905c-1f7781496d85/WarnierWarnierParmentier-AIPU-2010.pdf?guest=true>, [consulté le 4/10/2016].

## Approche réflexive de deux enseignants-chercheurs en science juridique

---

**Céline LARONDE-CLÉRAC**

Université de La Rochelle, CEJEP, 45 rue F. de Vaux de Foletier 17024 La Rochelle cedex 1 France, celine.laronde-clerac@univ-lr.fr

**Agnès DE LUGET**

Université de La Rochelle, CEJEP, 45 rue F. de Vaux de Foletier 17024 La Rochelle cedex 1 France, adeluget@univ-lr.fr

### 1. Problématique

L'approche réflexive présentée porte sur la manière de préparer nos étudiants à deux épreuves de concours et examens professionnels : l'épreuve de Questions à réponse courte du concours d'accès à l'Ecole nationale de la magistrature (ENM) et l'épreuve de l'exposé-discussion de l'examen d'accès au Centre régional de formation professionnelle d'avocats (CRFPA). Les modifications qui affectent ou ont affecté ces voies d'accès à la vie professionnelle constituent autant de défis. Comment participer efficacement à la réussite des étudiants dans un contexte de complexification, d'évolution constante de la matière juridique et de densification des programmes des épreuves allié à des contraintes budgétaires accrues ?

### 2. Hypothèse

Fortes de nos expériences de terrain en matière pédagogique et en nous appuyant sur les travaux de Donald Schön et Philippe Perrenoud, nous avons interrogé nos pratiques pédagogiques dans l'objectif de répondre à l'enjeu poursuivi : celui de la meilleure réussite aux deux épreuves mentionnées.

L'hypothèse formulée est que la conduite à tenir doit être orientée davantage sur la formation aux savoirs être et savoirs faire que sur la transmission des savoirs. Cette hypothèse se décline alors en trois branches :

- la première consiste à considérer que le savoir ou les savoirs ne sont plus au centre de la réflexion ;
- la deuxième repose sur la possibilité de passer de l'enseignement à l'accompagnement, démarche proche du savoir raisonner des philosophes grecs. Dans la triangulation concours, étudiants, enseignants, l'enseignant s'efface ;
- la troisième est celle de la viabilité de la démarche consistant à passer de la pratique transmissive à la pratique accompagnatrice dans un contexte institutionnel contraint.

### 3. Méthodologie

Partant de nos expérimentations passées, les adaptant à la cible choisie, nous avons tenté d'analyser notre dispositif d'enseignement afin de voir de quelle manière l'adapter en fonction du contexte et de nos contraintes et le faire évoluer pour permettre la réussite de nos étudiants ; utilisant ainsi une approche réflexive.

#### 3. 1. Phase d'observation réflexive

L'observation des deux épreuves conduit au constat qu'elles présentent des difficultés identiques : l'extrême densité du programme qui, de surcroît, ne correspond pas nécessairement à la spécialité des étudiants, associée au facteur temps restreint, moins d'une année de préparation. Contraintes auxquelles s'ajoute l'obstacle que constitue l'absence d'ouvrages de référence englobant la totalité du programme. Comment avancer efficacement et les faire réussir ?

#### 3. 2. Phase de conceptualisation abstraite

La construction de la méthodologie retenue repose sur trois piliers : découpage thématico-temporel permettant d'appréhender le programme de manière progressive, entraînements réguliers et restitution des copies pour l'ENM et répétition de l'épreuve pour se l'approprier, entraînements et débriefing pour le CRFPA.

#### 3. 3. Phase d'expérimentation active

Cette phase conduit à une amélioration de la méthode proposée par une prise en compte du feed back des étudiants. Cette amélioration porte sur la durée de la préparation, les modalités de restitution, la conception des supports pédagogiques distribués.

#### 4. Résultats

##### 4.1 Méthodologie de la collecte de données

Afin de vérifier la pertinence de notre schéma méthodologique nous avons construit deux enquêtes de collecte de données :

-la première a consisté à compiler depuis 2011, les résultats obtenus par nos étudiants à l'examen d'accès au CRFPA (note obtenue à l'épreuve d'exposé-discussion et résultat terminal d'admission ou d'ajournement) ;

-la seconde prend la forme d'une enquête de satisfaction auprès des mêmes étudiants et permettant de recueillir la note obtenue à l'épreuve de QRC du concours d'accès à l'ENM.

##### 4.2 Analyse des données

L'analyse des données témoigne de la satisfaction des étudiants au regard des méthodes proposées et de leur adaptation à la finalité des épreuves. Cette satisfaction ne repose pas nécessairement sur leur propre réussite s'agissant particulièrement du concours de l'ENM où, pour différentes raisons, le taux de réussite est assez faible. La satisfaction réside dans la conviction que la méthode proposée est exactement celle qui est pertinente pour réussir.

#### 5. Bilan et valorisation

##### 5.1 Bilan

Notre inscription dans un processus maïeutique permet aux étudiants de savoir solliciter leurs savoirs. Ils prennent conscience des failles de leurs savoirs, ils sont naturellement conduits à vouloir les combler, sans que ce constat se transforme en contrainte. En adoptant cette méthodologie de la préparation au plus près des attentes des jurys de concours et en y réussissant nous validons également notre hypothèse de transformation du rôle de l'enseignant qui devient un accompagnateur éclairé, voire un coach.

##### 5.2 Valorisation

Le développement de stratégies pédagogiques parallèles pour chacune de ces épreuves nous a conduit à rédiger des ouvrages de méthodologie de préparation aux concours et examens professionnels. A l'université, l'avenir de ces méthodes de transmission est posé. En effet, dans le contexte financier contraint de l'université française, nous nous trouvons face à un choix politique de nos dirigeants de financer l'enseignement de masse au détriment de l'enseignement d'accompagnement à l'insertion dans la vie professionnelle. Ce choix politique fait l'impasse sur la nécessité de l'accompagnement presque individualisé des candidats aux concours et examens professionnels. Ce choix politique conduira, à terme, les étudiants à désertir l'université pour les préparations aux concours et examens professionnels et à se tourner vers les préparations du secteur privé, onéreuses certes, auxquelles tous ne peuvent accéder, hélas, mais qui présentent l'avantage d'assurer, parce que financés, un volume d'entraînement satisfaisant.

Si l'amélioration de notre méthode d'enseignement est ainsi devenue pour nous un objet de recherche dans une discipline – juridique – où elle est refusée comme telle, en revanche, l'absence d'accompagnement financier et l'incompréhension qu'il traduit de la réalité des enjeux ébranle notre détermination à poursuivre dans cette voie.

M. Altet (1996), « Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser, in Paquay L., Altet M., Charlier E. et Perrenoud Ph. (dir.), Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, De Boeck, pp. 27-40.

Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (2003). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Clays, T. (2016). L'examen national des avocats : une chance pour la profession et pour les universités. *La Gazette du Palais*, 2 févr. 2016, 5.

Crocq, P. (2016). Réforme des IEJ : gare à la désertification ! *La Gazette du Palais*, 12 janv. 2016, 2.

Deffains, B., & Thierry, J.-B. (2014). Faut-il ouvrir ou restreindre les conditions d'accès à la profession d'avocat ? *La Semaine Juridique - Edition Générale (Jcp G)* 13 janv. 2014 (1-2), doctr. 42.



- Dufour, O. (2016). Accès au CRFPA : l'examen unique est acté ! *La Gazette du Palais*, 5 janv. 2016, 1.
- Flores-Lonjou, M., de Luget, A., & Laronde-Clérac, C. (2008). Recherche pédagogique en science juridique. *Actes du Ve colloque Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur* (pp. 413-422). Brest, France.
- Flores-Lonjou, M., de Luget, A., & Laronde-Clérac, C. (2012). *Quelle pédagogie pour l'étudiant juriste ?* Bruxelles : De Boeck).
- Frenay, M., & Paul, C. (2006). CHAPITRE 5. Le développement de projets pédagogiques: reflet ou source de l'engagement de l'enseignant universitaire dans ses activités d'enseignement? In *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 103-127). De Boeck Supérieur.
- Hourdeau-Bodin, S., Laronde-Clérac, C., & de Luget, A. (2014). *Méthodologie des épreuves écrites et orales*. Examen d'accès au CRFPA Concours, LGDJ.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Langevin, L., & Villeneuve, L. (1997). *L'encadrement des étudiants: Un défi du XXIe siècle*. Montréal: Éditions Logiques.
- Laronde-Clérac, C., de Luget, A., & Flores-Lonjou, M. (2015). *Méthodologie des exercices juridiques*. Paris : Librairie générale de droit et de jurisprudence.
- Laronde-Clérac, C., & de Luget, A. (2016). *Entrer à l'ENM, L'épreuve de QRC, Premier, deuxième et troisième concours*. Paris : Lextenso éditions.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45.
- Portamnn, A. (2016). Un examen unique d'accès aux écoles d'avocats dès septembre 2016 ? *Dalloz actualité*, 11 janv. 2016.
- Rege Colet, N., & Romainville, M. (2006). *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Schon, D. A. (1984). *The reflective practitioner: How professionals think in action (Vol. 5126)*. Basic books.

## Classe renversée et évaluation par les pairs : un retour d'expérience

---

### Edouard LAROCHE

Université de Strasbourg, Faculté de Physique et Ingénierie, 3-5 rue de l'Université, 67084 Strasbourg, laroche@unistra.fr

### Simon ZINGARETTI

Université de Strasbourg, Institut de Développement et d'Innovation Pédagogique, 15-17 rue du maréchal Lefèbvre, 67100 Strasbourg, zingaretti@unistra.fr

### Stella VONIE

Université de Strasbourg, Institut de Développement et d'Innovation Pédagogique, 15-17 rue du maréchal Lefèbvre, 67100 Strasbourg, voni@unistra.fr

Cette communication relate une expérience de transformation d'un enseignement. Dans le but de renforcer l'investissement des étudiants et de favoriser leurs apprentissages en profondeur, nous avons eu recours au système de la classe renversée ainsi qu'à une évaluation par les pairs.

#### 1. L'enseignement

L'enseignement discuté se déroule en deuxième année de cycle ingénieur (BAC+4 ou niveau M1) à Télécom-Physique Strasbourg. Il s'agit d'un enseignement de modélisation multi-physique dont le but est de passer en revue différents domaines de la physique, avec comme objectif d'être capable de développer des modèles et de réaliser des simulations. 24 étudiants ont suivi ce cours décomposé en 7 séances de 1h45.

Lors de l'évaluation du module faite l'année précédente (2014-2015), les étudiants se plaignaient de trop de redites par rapport à ce qu'ils avaient vu lors des années antérieures et critiquaient le nombre de domaines abordés : certains auraient préféré approfondir un seul thème plutôt que de parcourir de nombreux domaines de la physique de manière plus superficielle. De notre côté, nous avons regretté le peu d'investissement des étudiants.

#### 2. Nouvelle version de l'enseignement : classe renversée et évaluation par les pairs

Pour faire évoluer cet enseignement, nous avons décidé de recourir à une situation de classe renversée (Cailliez, 2015) afin que chaque étudiant travaille plus en profondeur un seul domaine de la physique. Les étudiants étaient donc répartis par groupes, et chaque groupe avait pour mission de traiter un domaine. Les trois dernières séances étaient consacrées à la présentation des travaux de chacun des groupes. Ils avaient ainsi vu l'ensemble des différents domaines de la physique.

De plus, pour inciter les étudiants à être plus attentifs pendant le passage de leurs camarades, il leur était demandé d'évaluer la présentation de ces derniers. Pour cela, une grille critériée leur avait été distribuée. Celle-ci comprenait 17 critères d'évaluation portant sur l'exposé, la simulation et l'exercice proposé, croisés avec deux ou trois niveaux de performance. Pour chacun des critères et sur chaque niveau de performance, un descriptif a été fourni. En commentaires libres, il leur était également demandé de citer trois points forts et trois points à améliorer. Cette évaluation par les pairs, couplée avec l'utilisation d'une grille d'évaluation, avait pour objectif de favoriser l'appropriation des critères d'évaluation.

#### 3. L'évaluation du dispositif par les étudiants

##### La conception du questionnaire

Pour savoir comment ce changement a été perçu par les étudiants, un questionnaire a été administré à la fin de la dernière séance. Il comporte 20 questions fermées à choix multiple demandant de se situer sur une échelle à quatre niveaux d'accords. Les questions étaient regroupées en trois parties, selon le schéma des composantes d'une approche d'ingénierie pédagogique simplifiée (Daele et Berthiaume, 2013). Un premier groupe de questions portait sur les méthodes d'enseignement (la classe renversée et le travail en groupe), un deuxième groupe sur les contenus développés (par le groupe de travail de l'étudiant mais également par les autres groupes), et enfin, un troisième groupe de questions sur le dispositif d'évaluation (la présentation orale, l'évaluation par les pairs et l'utilisation de la grille d'évaluation critériée). Enfin, trois questions ouvertes demandaient les points appréciés, les points à améliorer et les autres remarques. 23 questionnaires ont été récoltés sur les 24 étudiants de la promotion, soit un taux de réponse supérieur à 95%.

### L'évaluation par les pairs

De manière globale, les étudiants déclarent être à l'aise avec l'idée d'être évalués par leurs camarades (taux d'accord de 90%), bien qu'ils ne se sentent pas tous capables d'évaluer les autres groupes (plus faible taux d'accord enregistré : 52%). Cela nous encourage donc à reconduire l'évaluation par les pairs, qui a été bien acceptée par les étudiants en dépit de leur manque d'habitude.

De plus, toujours pour cette modalité d'évaluation, les items ayant reçu les plus forts taux d'accord sont :

- Le fait de disposer de la grille d'évaluation m'a permis de comprendre ce qui était attendu de moi (70% des sondés sont en total accord avec cette affirmation) ;
- Evaluer les autres groupes m'a permis de comprendre ce qui était attendu de moi (taux d'accord de 91%) ;

Ces résultats nous confortent dans notre hypothèse que l'évaluation par les pairs à l'aide d'une grille d'évaluation critériée permet une meilleure appropriation des critères d'évaluation par les étudiants. En revanche, du point de vue de l'attention portée aux présentations des autres, les résultats sont plus nuancés. En effet, seulement 64% des étudiants déclarent qu'évaluer les autres groupes leur a permis de mieux comprendre leurs travaux. Pourtant, lors des présentations, nous avons remarqué une attention soutenue. Cela nous laisse penser que l'attention était davantage focalisée sur les critères d'évaluations que sur les contenus présentés par leurs camarades.

### La classe renversée et les travaux de groupes

70 % des étudiants déclarent avoir apprécié de construire le cours à la place de l'enseignant et 78% d'entre eux que cette modalité de travail leur a permis de travailler les notions en profondeur. Les étudiants déclarent de plus être satisfaits des connaissances développées au sein de leur groupe (91%) mais, selon eux, ce n'est pas forcément le fait d'être en groupe qui leur a permis ce travail en profondeur (seulement 59% d'accord).

### 4. Conclusions

Avec ces nouvelles modalités d'enseignement, nous avons donc répondu aux problématiques pédagogiques de départ qui étaient de favoriser l'apprentissage en profondeur et l'implication active des étudiants. En effet, la classe renversée a permis aux étudiants de travailler un domaine de la physique en profondeur. Le fait de travailler en groupe leur a permis de prendre du plaisir et ainsi de s'investir dans leur travail. Notez que les résultats ont montré que l'évaluation par les pairs est d'avantage utile à l'appropriation des critères d'évaluation qu'à l'intégration des notions présentées par les autres groupes.

Grâce à ces résultats, le dispositif pourra être amélioré pour l'année prochaine :

- le support de cours sera étoffé afin que les étudiants puissent suivre plus facilement les présentations des autres groupes ;
- une liste de systèmes à traiter sera proposée aux étudiants, afin de leur faire gagner du temps.

Cailliez, J.C. (2015), De la classe inversée à la classe renversée. Repéré à <http://thelearningperson.com/2015/11/de-la-classe-inversee-a-la-classe-renversee/>

Daele, A., & Berthiaume, D. (2013). Comment structurer les contenus d'un enseignement ? Dans D. Berthiaume & N. Rege Colet (dir.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques* (pp. 87-102). Berne : Peter Lang.

## Des défis pour l'implantation de la classe inversée enrichie dans un cours en génie

---

### Vahé NERGUIZIAN

École de technologie supérieure (ÉTS), Département de génie électrique, 1100 Notre Dame Ouest, Montréal, Québec, Canada, H3C 1K3, vahe.nerguizian@etsmtl.ca

### Radhi MHIRI

École de technologie supérieure (ÉTS), Département de génie électrique, 1100 Notre Dame Ouest, Montréal, Québec, Canada, H3C 1K3, radhi.mhiri@etsmtl.ca

### Catherine MOUNIER

Université du Québec À Montréal(UQÀM), Département des sciences biologiques, Pavillon des sciences biologiques (SB), 141 Avenue du Président-Kennedy, Montréal (Québec), Canada, H2X 1Y4, mounier.catherine@uqam.ca

### Daniel LEMIEUX

Université du Québec À Montréal (UQÀM), Département des sciences biologiques, Pavillon des sciences biologiques (SB), 141 Avenue du Président-Kennedy, Montréal (Québec), Canada, H2X 1Y4, lemieux.daniel@uqam.ca

### Adel-Omar DAHMANE

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Département de génie électrique, 3351, boul. des Forges, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec) G9A 5H7, Adel-Omar.Dahmane@uqtr.ca

### Maarouf SAAD

École de technologie supérieure (ÉTS), Département de génie électrique, 1100 Notre Dame Ouest, Montréal, Québec, Canada, H3C 1K3, maarouf.saad@etsmtl.ca

La classe inversée se présente aujourd'hui comme une approche attirante à tous les niveaux d'enseignement. La mise en application de cette approche active pour les enseignements en science et en génie doit tenir compte de la dimension pratique de l'enseignement et des activités de laboratoires. À l'École de technologie supérieure de Montréal, une innovation technopédagogique appelée Apprentissage Multimodal Mobile (AMM) basée sur la classe inversée et enrichie par quelques principes de l'approche par problèmes, a été introduite depuis trois ans. Le développement se fait dans le cadre d'un projet de recherche-action et nous nous plaçons dans un paradigme pragmatique-positiviste. L'expérience a connu plusieurs transformations et améliorations pour mieux répondre aux profils et attentes des étudiant(e)s.

Nous nous appuyons sur les principes de la dynamique motivationnelles pour encourager l'engagement des étudiants. Les stratégies d'évaluation formative et sommative sont mises en œuvre en exploitant les facilités offertes par les TICs. Ces stratégies sont particulièrement utilisées comme levier pour renforcer l'engagement des étudiants et valider le travail formatif préalable à la séance en classe.

Le déroulement comprend, entre autre, un travail formatif préalable à la séance en classe et introduit un travail de laboratoire à distance complémentaire. À la fin de la séance en classe, on a recours à une nouvelle évaluation formative avec les télévotants. Cette expérience a été développée dans le cadre du projet FODAR (Fonds de développement académique du réseau - Université du Québec) avec des équipes partenaires de l'UQAM et de l'UQTR.

Cette communication fait un survol de la structure de l'approche et s'attardera essentiellement sur la réaction des étudiant(e)s à différentes étapes de l'implantation de la méthode et les transformations qui ont été apportées. L'impact de cette méthode d'apprentissage active sur les étudiant(e)s ainsi que les éléments de support à l'enseignement seront présentés. Les enseignements de cette expérience avec des recommandations pratiques seront aussi discutés.

Bergmann, J., Sams, A., Nizet, I., Bernard, S., & Piette, W. (2014). *La classe inversée*. Les Éditions Reynald Goulet.

Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.

Guay, M.H., & Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3<sup>e</sup> édition (p.183-211). Saint-Laurent : ERPI.

- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation: ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, 15-49.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- « Teaching Perspectives Inventory ». Consulté le 9 mars 2016. <http://www.teachingperspectives.com/tpi/tpisurveyresult.html?surveyid=55104>.
- Nerguizian V., Mhiri R., Mounier C., Lemieux D. and Dahmane, A. O. (2014). Flipping from Flipped Classroom to Multimodal Mobile Learning (MML). *International Journal of Teaching & Education*, 2(4), 53-66.
- Mhiri, R., Saad, M., Amadou, M. D., & Nerguizian, V. (2014). Potential of ICTs and pedagogical approaches to improve remote laboratory. *International Journal of Engineering Education*, 30(5), 1130-1135.

## Des valeurs politiques aux valeurs de terrain : actions et outils pour les services d'aide à la réussite

---

**Sylviane BACHY**

Pôle académique de Bruxelles, Avenue F.D. Roosevelt 50, CP 129/09 à 1050 Bruxelles, Belgique, sylviane.bachy@ulb.ac.be

En Belgique francophone, de nouvelles lignes politiques ont récemment redessiné le paysage de l'enseignement supérieur. Les Universités, les Hautes-Ecoles, les Ecoles supérieures des arts et les Ecoles de promotion sociale ont été regroupées par région. Dans chaque région, un Pôle académique a été mis en place. Il a pour mission d'aider à la mise en œuvre d'une série d'actions touchant notamment à l'accès aux études et aux services d'aide à la réussite. L'idée de ces nouvelles structures est de placer l'étudiant au cœur des apprentissages en sortant des logiques de concurrences, pour privilégier les collaborations et les synergies des établissements à proximité les uns des autres et pour renforcer la cohérence et l'efficacité des services.

Dans le cadre de nos missions au centre de didactique du Pôle académique de Bruxelles qui regroupe 47 institutions de l'enseignement supérieur (75000 étudiants répartis sur une centaine d'implantations différentes), nous avons en charge de réfléchir au soutien des enseignants et des personnes qui portent les dispositifs d'aide à la réussite. Les rôles consistent à coordonner des activités de préparation aux études supérieures, coordonner l'offre des activités des services d'aide à la réussite, gérer l'organisation des activités de remédiation et de développer des méthodes didactiques innovantes et ciblées sur le profil du primo-étudiant.

La question des valeurs propres à chaque type d'établissement et des valeurs communes et transversales pour tous les acteurs du Pôle au regard des directives politique s'est posée lors de l'analyse des différents dispositifs nés à la base d'initiatives éclatées et parfois concurrentes.

### 1. Typologie des activités d'aide

L'objectif de notre communication vise à présenter des actions menées au niveau des services d'aide la réussite du Pôle académique de Bruxelles de manière à valoriser l'existant, à partager les pratiques et à pointer des actions complémentaires. Pour nous aider à dresser cette cartographie, nous avons élaboré une typologie des activités de prises en charge des étudiants par les services d'aide de toute la région bruxelloise. Celle-ci se base sur les travaux de Frenay, Noël, Parmentier et Romainville (1998), Berthiaume et Rege Colet (2013) et de Langevin et Cartier (2000). La typologie comprend une analyse des types d'activités, des moments clés dans le parcours de l'étudiant et une analyse du niveau de prévention pour savoir à qui s'adressent les activités.

#### 1. 1. Types d'activités

Les activités se divisent en quatre catégories ciblant :

- des connaissances disciplinaires (par exemple repérer les idées principales dans une matière)
- des connaissances pédagogiques et méthodologiques (gestion du temps, faire une synthèse),
- des connaissances métacognitives pour comprendre son propre fonctionnement (motivation, profil d'apprentissage, estime de soi).
- des connaissances langagières (linguistiques ou adaptées aux discours de l'enseignement supérieur).

#### 1. 2. Moments clés

Cette classification a été appliquée pour analyser les activités portant sur quatre moments clés : la fin du secondaire (l'élève), la transition (période entre la fin du secondaire et l'inscription dans l'enseignement supérieur), l'entrée dans l'enseignement supérieur (primo-étudiant) et l'éventuel décrochage dans chaque établissement de l'enseignement supérieur de la région.

#### 1.3. Niveau de prévention

En outre, au regard des moments clés et des quatre catégories d'activités, l'analyse portait également sur le niveau de prévention à savoir s'il s'agissait d'activités pour toute la population des étudiants (prévention primaire), ou la population à risque (prévention secondaire) ou encore la population en échec et/ou décrochage (prévention tertiaire).

## 2. Méthodologie

Nous avons constitué un questionnaire comportant les différents moments clés. Lors d'un entretien individuel avec les responsables des services d'aide de chaque institution nous avons classé les activités par type d'aide et type de prévention. Une validation a ensuite été réalisée par les acteurs de terrain.

En sortant les résultats sous la forme de tableaux par type d'institution, il est directement possible d'identifier en synthèse les points forts des services d'aide (là où il y a un grand nombre d'activités) par rapport à un moment ciblé (par exemple l'entrée dans l'enseignement supérieur) mais également à l'inverse, ceci permet d'analyser des faiblesses (peu d'établissements bruxellois proposent des activités pour les étudiants en abandon).

## 3. Application

En partant de l'existant, on a ainsi pu pointer les types d'actions en fonction des valeurs et objectifs du décret, analyser les besoins, amener à une prise de conscience des fonctionnements divers. Pour les responsables locaux il s'agit également d'une aide considérable pour choisir de nouvelles priorités dans l'adaptation des services d'aide à la réussite. Il s'agit aussi pour nous d'un outil permettant de cibler de manière plus efficace des formations possibles pour contribuer au développement professionnel des acteurs des services d'aide de manière à les guider à développer de nouvelles pistes d'action.

Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques. Collection Exploration. Recherches en sciences de l'éducation. Vol. 161

Langevin, L. & Cartier S. (2000). *Les dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire : le cas du Québec*. Actes du congrès AIPU, Université Paris X Nanterre.

Noël, B. & Romainville, M. (1998). Accompagner les étudiants. In B. Noël & M. Romainville (Ed.), *L'étudiant-apprenant. Grille de lecture pour l'enseignant universitaire* (pp.129-149). Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Romainville, M. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

## Développement des compétences relationnelles des étudiants en médecine par les jeux de rôle : s'affranchir des savoirs et savoir-faire pour travailler le savoir-être

---

### **Sophie PELLOUX**

Département de Médecine Générale, Faculté de Médecine Lyon Est, Université Claude Bernard Lyon 1, 8 avenue Rockefeller 69008 Lyon, France, sophie.pelloux@gmail.com

### **Céline DOUZET**

Service Innovation Conception et Accompagnement pour la Pédagogie, Université Claude Bernard Lyon 1, 43 bd du 11 novembre 1918, 69100 Villeurbanne, France, celine.douzet@univ-lyon1.fr

### **Nicolas LECHOPIER**

Département de Sciences Humaines et Sociales, Faculté de Médecine Lyon Est, Université Claude Bernard Lyon 1, 8 avenue Rockefeller 69008 Lyon, France, nicolas.lechopier@univ-lyon1.fr

### **Jérôme GOFFETTE**

Département de Sciences Humaines et Sociales, Faculté de Médecine Lyon Est, Université Claude Bernard Lyon 1, 8 avenue Rockefeller 69008 Lyon, France, jerome.goffette@univ-lyon1.fr

Le développement des compétences de communication et de réflexivité dans le cadre de la relation médecin-patient fait partie des objectifs pédagogiques du deuxième cycle des études médicales en France. La réforme du Certificat de Compétence Clinique (arrêté du 8 avril 2013) en demande l'évaluation sous la forme d'une mise en situation clinique auprès d'un patient ou d'une épreuve de simulation. Dans ce contexte, des séances d'enseignement dirigé ont été mises en place sous forme de jeux de rôle pour développer le savoir-être des étudiants. Les jeux de rôle ont été choisis comme modalité de pédagogie active, pour favoriser l'implication des étudiants. Il s'agit d'une méthode dans laquelle les participants apprennent en jouant un rôle et en interagissant avec les autres participants dans une situation simulée (Simpson, 1985). Pour que le travail des étudiants se concentre sur le savoir-être, des jeux de rôle d'exploration ont été mis en place, qui se distinguent des jeux de rôle procéduraux destinés à l'acquisition d'un savoir-faire (Girard, Clavet et Boulé, 2005). Cette méthode pédagogique a déjà montré son efficacité pour développer l'empathie notamment (Bosse et al., 2012). L'hypothèse que nous avons formulée est que le savoir-être dans le cadre de la relation médecin-malade peut être développé lors de séances de jeux de rôle et ce dès la fin du premier cycle. L'objectif principal de l'étude réalisée était de savoir si ce travail sur le savoir-être permettait de développer les compétences de communication et de réflexivité. L'objectif secondaire était de déterminer quelles sont les conditions favorisant le développement de ces compétences lors des séances de jeux de rôle.

Une étude observationnelle a été menée dans le cadre de l'enseignement de Sciences Humaines et Sociales auprès des étudiants en troisième année de médecine de la Faculté Lyon Est en septembre 2014 et 2015. Deux séances de jeux de rôle de 2h avec 4 synopsis de consultations de médecine générale chacune ont été conçues en tenant compte des recommandations de la Haute Autorité de Santé (HAS, 2012). Au début des séances, un exposé général des « règles du jeu » permettait d'expliquer aux étudiants leur « droit à l'erreur » en simulation, en leur précisant qu'il n'y aurait pas d'évaluation notée de leur « performance d'acteur ». Les modalités des trois phases de chaque jeu de rôle ont été expliquées : préparation pour que les deux étudiants acteurs puissent s'approprier les synopsis « médecin » et « patient » ; jeu simulant une consultation de médecine générale depuis l'entrée du patient jusqu'à la fin de la consultation mais sans examen physique ; débriefing en commun avec un retour des étudiants acteurs puis des étudiants observateurs et des enseignants. En 2014, dans une étude pilote portant sur deux groupes de 30 étudiants, des échelles visuelles analogiques ont été utilisées : les étudiants devaient auto-évaluer de 0 à 10 leur satisfaction, ainsi que leur niveau d'aisance dans la relation médecin-malade avant et après les séances d'enseignement dirigé pour évaluer leur sentiment d'efficacité personnelle (Galand et Vanlede, 2004). En 2015 un questionnaire d'évaluation quantitatif et qualitatif a été utilisé pour recueillir la satisfaction et le ressenti de l'ensemble des 360 étudiants de la promotion et identifier les conditions favorisant le développement des compétences relationnelles. Les commentaires ont été analysés avec les cadres théoriques du « constructive alignment » (alignement des objectifs, des méthodes de formation et d'évaluation selon Biggs, 1996) et de la simulation relationnelle (Boet, Granry et Savoldelli, 2013).

L'étude pilote a montré que le niveau d'aisance ressenti par les étudiants est significativement différent avant et après les jeux de rôle : la médiane est de 5/10 [4/10 - 7/10] avant versus 7/10 [6/10 - 8/10] après les jeux de rôle ( $p < 0,0001$ ). En analysant les résultats de façon individuelle on constate que la variation du niveau d'aisance entre avant et après les jeux de rôle est positive pour 70% des étudiants mais négative pour 12% d'entre eux, sans qu'il y ait de corrélation entre la variation du niveau d'aisance ressenti



par l'étudiant et le niveau de satisfaction ( $p = 0,657$ ). Autrement dit, des étudiants peuvent se montrer satisfaits même en se sentant moins à l'aise à l'issue des jeux de rôles. Dans la seconde phase de l'étude, 268 réponses ont été collectées et ont permis de constater qu'en majorité les étudiants ont le sentiment d'avoir progressé vis-à-vis des objectifs d'apprentissage, sont satisfaits des séances de jeux de rôle et ont trouvé le nombre de jeux de rôle adapté. Parmi les étudiants ayant répondu, 86% ont trouvé les jeux de rôle formateurs, mais 35% des étudiants ne les ont pas trouvés utiles pour se préparer aux stages hospitaliers et 16% ne se sont pas sentis à l'aise pour participer. Les verbatims des étudiants mentionnaient des difficultés à rendre les jeux de rôle crédibles, ainsi qu'un manque de savoirs et de savoir-faire (conduites à tenir médicales, conduite d'un entretien).

La progression du niveau d'aisance pourrait correspondre au développement de la communication tandis que le fait que certains étudiants se sentent moins à l'aise tout en étant satisfaits des séances de jeux de rôle pourrait correspondre au développement de la réflexivité. Dans cette hypothèse les critères d'évaluation de la progression de ces deux compétences sont donc à distinguer dans de prochaines évaluations. Pour optimiser les conditions favorisant le développement de ces compétences lors des séances de jeux de rôle, les pistes suivantes ont été identifiées à partir d'une analyse de contenu des verbatims des étudiants : les synopsis devraient être adaptés aux connaissances biomédicales des étudiants à ce stade de leur cursus, et apporter le cas échéant les savoirs biomédicaux nécessaires à la simulation de la consultation par l'étudiant qui joue le rôle de médecin ; une formation préalable à la conduite d'un entretien pourrait favoriser la participation des étudiants qui ne se sont pas sentis à l'aise pour participer ; les étudiants pourraient être sollicités pour participer à la rédaction de synopsis pour favoriser leur implication et rendre les jeux de rôle plus réalistes ; les synopsis pourraient être rédigés pour être plus proches du vécu quotidien essentiellement hospitalier des étudiants ; le débriefing par les enseignants devrait davantage souligner les messages à retenir ; des étudiants et des patients pourraient être impliqués dans la rédaction des synopsis et/ou dans l'encadrement des séances de jeux de rôle pour en améliorer le caractère réaliste. L'analyse de ces résultats a été l'occasion d'une redéfinition et d'une clarification des objectifs pédagogiques ainsi que d'une réflexion sur la cohérence des objectifs, des méthodes de formation et d'évaluation concernant le savoir-être des étudiants en médecine dans le cadre d'une approche par compétences.

Arrêté du 8 avril 2013 relatif au régime des études en vue du premier et du deuxième cycle des études médicales, Bulletin officiel du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche en date du 16 mai 2013 ([http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?cid\\_bo=71544&cbo=1](http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel.html?cid_bo=71544&cbo=1))

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.

Boet, S., Granry, J. C., & Savoldelli, G. (2013). *La simulation en santé: de la théorie à la pratique*. Springer Science & Business Media.

Bosse, H. M., Schultz, J. H., Nickel, M., Lutz, T., Möltner, A., Jünger, J., ... & Nikendei, C. (2012). The effect of using standardized patients or peer role play on ratings of undergraduate communication training: a randomized controlled trial. *Patient education and counseling*, 87(3), 300-306.

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation: quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir?. *Savoirs*, 5, 91-116.

Girard, G., Clavet, D., & Boulé, R. (2005). Planifier et animer un jeu de rôle profitable pour l'apprentissage. *Pédagogie médicale*, 6(3), 178-185.

Haute Autorité de Santé, Guide de bonnes pratiques en matière de simulation en santé, décembre 2012 ([http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide\\_bonnes\\_pratiques\\_simulation\\_sante\\_guide.pdf](http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-01/guide_bonnes_pratiques_simulation_sante_guide.pdf))

Simpson, M. A. (1985). How to use role-play in medical teaching. *Medical Teacher*, 7(1), 75-82.

## Dispositif d'apprentissage hybride : quels impacts sur l'engagement et les stratégies d'auto-régulation des apprenants ?

---

### Pierre DALZOTTO

Grenoble Ecole de Management, 12 rue Pierre Sépard, 38000 Grenoble, pierre.dalzotto@grenoble-em.com

### Emmanuelle VILLIOT-LECLERCQ

Grenoble Ecole de Management, 12 rue Pierre Sépard, 38000 Grenoble, emmanuelle.villiot-leclercq@grenoble-em.com

### Sylvie BLANCO

Grenoble Ecole de Management, 12 rue Pierre Sépard, 38000 Grenoble, sylvie.blanco@grenoble-em.com

Cet article porte sur un dispositif d'apprentissage hybride mis en place à Grenoble Ecole de Management dans le cadre du cours Gestion de l'information appliqué au management de la Technologie (GIAMT). Ce dispositif articule présentiel et distanciel et intègre une démarche de classe inversée. Il rompt avec l'enseignement traditionnel de ce module joué exclusivement en présentiel. Il répond aussi à un processus institutionnel de soutien à la mise en place d'une pédagogie active qui sollicite l'engagement des apprenants dans leurs apprentissages, le GEM Learning Model.

Cette étude exploratoire a pour objectifs, d'une part, de comprendre l'expérience d'apprentissage des étudiants dans les dispositifs hybrides et plus particulièrement les stratégies de volition mises en œuvre sur les temps à distance et, d'autre part, de questionner le lien entre la scénarisation pédagogique du dispositif, relevant du processus de design pédagogique, et les stratégies d'auto-régulation des étudiants. Ces objectifs se situent dans la perspective d'optimiser la boucle d'ingénierie/réingénierie des dispositifs hybrides en tenant compte des stratégies d'apprentissage des étudiants et d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche sur ces questions dans le prolongement des recherches existantes.

Nos travaux s'appuient sur les recherches en design pédagogique issues notamment du courant de l'ingénierie pédagogique (Paquette, 02, Basque et al. 10, Henri et Maina, 07) et des recherches sur les dispositifs hybrides (Deschryver et Charlier, 12, 14). Un dispositif hybride est « un dispositif de formation qui s'appuie sur un environnement numérique. Ce dispositif propose aux étudiants des ressources à utiliser ou des activités à réaliser à distance et en présence. La proportion des activités à distance et en présence peut varier selon les dispositifs. » (Pera et al.14)

Le processus de design pédagogique qui s'exprime à travers un scénario d'apprentissage ne prend pas en compte l'expérience d'apprentissage (Deschryver, 08), ni les stratégies d'apprentissage des étudiants, telles que les stratégies d'auto-régulation en situation d'apprentissage à distance (Cosnefroy, 11, 12; Baillet et al. 15). Ces dernières constituent cependant des paramètres essentiels de réussite des apprentissages dans la mesure où elles recouvrent les stratégies cognitives et métacognitives que l'étudiant peut mettre en œuvre pour réaliser une activité, mais également les stratégies volitionnelles dont les fonctions sont de protéger l'intention d'apprendre, mais aussi l'engagement et le maintien dans la tâche d'apprentissage (Cosnefroy, 11). Elles sont particulièrement importantes à comprendre et à prendre en compte dans les phases d'apprentissage distanciel.

Le cours de GIAMT, sur lequel porte cette étude, a été adapté en format hybride sous l'impulsion de l'équipe enseignante et de la dynamique institutionnelle-le GEM LM- dans une configuration telle que définit par Ladage (16). Ce dispositif hybride est organisé autour de quatre grands temps; temps de présentation en présentiel grand groupe; temps de travail à distance; temps en présentiel en mode projet avec tutorat ; temps de publication sur blog et une soutenance orale qui donne lieu à une soutenance réflexive.

La partie du travail à distance se déroule sur quatre semaines avec mise à disposition des ressources, de quiz formatifs et un espace de discussion synchrone et asynchrone. Des tuteurs sont joignables sur le forum / chat ou en cas de besoin en présentiel. GIAMT a été construit autour d'un scénario « pas à pas ». Un thème et des ressources avec quiz ouverts juste le temps d'une semaine. Dans ce contexte à distance, l'objectif est que les étudiants mobilisent des stratégies cognitives leur permettant de mémoriser et de comprendre les concepts abordés, et qui seront réinvestis en projet dans la phase en présentiel.

L'observation des pratiques étudiantes sur cette phase à distance a révélé deux difficultés dans l'atteinte de cet objectif :

- difficulté à se mettre au travail et à maintenir son engagement dans la tâche
- difficulté à percevoir l'intérêt de ce cours pour un futur manager.

Ces constatations en cours de processus ont été à l'origine de la recherche exploratoire pour comprendre l'expérience des étudiants au contact du scénario pédagogique proposé et tenter d'identifier les stratégies d'auto-régulation qu'ils avaient mise en place. La collecte des données s'est faite à la fois sur les données d'analyses de la plate-forme et au travers d'un questionnaire qui visait à

identifier les perceptions des étudiants par rapport aux conditions motivationnelles mises en place et aux stratégies de volition externes déployées (quelle stratégie d'accroissement des ressources disponibles ? quelle stratégie de structuration du temps ?).

Concernant les conditions motivationnelles, les étudiants ont rencontré des problèmes liés à la valeur de la tâche et au sentiment de contrôlabilité tels que définis par Viau (09). Concernant les stratégies volitionnelles externes (perception de l'accroissement des ressources disponibles) nous notons de faibles recherches de ressources externes à la plate-forme et une forte consultation des ressources disponibles. De même, alors que les ressources à disposition sur les premières semaines sont sources d'interrogation et de désengagement nous avons constaté peu de demandes d'aides directes aux tuteurs dans les forums mais une consultation forte des fils de discussion. Enfin, concernant les stratégies volitionnelles externes (perception sur structuration du temps) une irrégularité de l'organisation temporelle du travail à distance apparaît clairement.

Nous l'expliquons par trois éléments dans la mise en place des stratégies d'autorégulation :

- problème d'allocation de ressources de temps et priorités entre les tâches, en lien avec la valeur que l'étudiant accorde à la tâche ;
- problème d'occasions favorables, les étudiants disent manquer d'opportunités d'agir - consulter les ressources, faire le quiz - qu'ils expliquent par l'absence du professeur qui rythme les activités, absence de vision claire des buts et des échéances, scénario trop contraignant temporellement notamment par la fermeture du thème en fin de semaine ;
- problème de procrastination qui peut être expliqué par l'absence du sentiment de compétence face aux ressources proposées et de contrôlabilité sur le scénario, moteur de motivation.

Ces résultats tracent des prescriptions pour la réingénierie :

- amélioration des conditions motivationnelles,
- alignement des ressources sur les activités d'évaluation formative,
- révision du rythme du scénario pédagogique et de l'accompagnement des étudiants à distance.

Ils ouvrent des pistes de recherche pour croiser plus finement ingénierie pédagogique, expérience d'apprentissage de l'étudiant et utilisation des données d'utilisation de la plateforme d'apprentissage en ligne, notamment en vue d'optimiser l'accompagnement à distance.

Baillet, D., Dony, M., Houart, M., Poncin, C., & Slosse, P. (2015). Les stratégies volitionnelles dans l'enseignement supérieur: Se mettre au travail et s'y maintenir. In S. Cartier, & B. Noël (Ed.), *L'apprentissage autorégulé*. Bruxelles: De Boeck.

Basque, J., Contamines, J. et Maina, M. (2010). Approches de design des environnements d'apprentissage. In B. Charlier et F. Henri (Ed.) *Apprendre avec les technologies* (pp. 109-119). Paris : PUF.

Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche et Formation*, 69, 111-118.

Deschryver N. et Charlier B. (2014). Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques. *Revue Education & Formation.e-301*.

Deschryver N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride*. Thèse. Université de Genève, FAPSE, section Sciences de l'Education. repéré à [http://tecfu.unige.ch/perso/deschryv/doc/these\\_deschryver.pdf](http://tecfu.unige.ch/perso/deschryv/doc/these_deschryver.pdf)

Doyle, W (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York : McMillan.

Henri, F. et Maina, M. (2007). Pratique de design pédagogique et instrumentation du concepteur. In M. Baron, D. Guin et L. Trouche (Ed.), *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage : conception et usages, regards croisés* (p. 229-254). Paris : Hermès.

Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 32-2.

Paquette, G. (2002). *L'ingénierie du téléapprentissage : pour construire l'apprentissage en réseaux*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. Étudier les dispositifs hybrides de formation. Pourquoi ? Comment ? *Éducation & Formation, e-301*, 15-34.

## Education aux langues à l'université : évaluer en formant

---

### Victoria BEGUELIN-ARGIMON

Université de Lausanne, Faculté des lettres, Section d'espagnol, Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne, Suisse, Victoria.Beguelin@unil.ch

### Thérèse JEANNERET

Université de Lausanne, Faculté des lettres, Ecole de français langue étrangère, Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne, Suisse, Therese.Jeanneret@unil.ch

#### 1. Contexte

En Suisse, les hautes écoles pédagogiques exigent des candidats aux formations d'enseignant-e-s au secondaire en langues étrangères (allemand, français, italien, anglais, espagnol) une certification d'un niveau C1, dans les termes du Cadre européen commun pour les langues (CECR). Les Facultés des lettres ont ainsi à se positionner quant à cette exigence et ont le choix entre trois attitudes : considérer qu'il s'agit de la responsabilité de l'étudiant-e en laissant leurs étudiant-e-s se débrouiller et payer un examen de langue accessible sur le marché (idéologie du néo-libéralisme); définir a priori la formation donnée dans le Bachelor comme satisfaisant cette exigence de niveau ; élaborer leur propre programme d'évaluation et le fonder sur les enseignements effectivement délivrés dans la formation. A Lausanne, la faculté a choisi cette troisième voie, propre à articuler les exigences de la formation pédagogique et ses propres objectifs de développer chez les étudiant-e-s des capacités d'apprentissage autonome et de réflexivité. Elle a décidé ainsi d'élaborer un processus de certification parallèle aux trois années de Bachelor, qui est proposé facultativement aux étudiant-e-s et qui évalue deux niveaux, B2 à la fin de la première année et C1 au terme du Bachelor.

#### 2. Problématique

Les étudiant-e-s fréquentant les disciplines linguistiques en question ont appris la langue dans des contextes très divers: scolaires (avec des durées et des méthodologies très différentes), migratoires (première, deuxième, troisième génération), etc. En conséquence, leur acculturation aux littératies et notamment aux littératies académiques est très hétérogène.

Dans ces conditions, les questions centrales qui se posent sont les suivantes:

- Comment concevoir une évaluation qui rende compte de ce qui est effectivement enseigné à l'université?
- Comment combiner évaluation formative et certificative?
- Comment améliorer ainsi les conditions d'études des étudiant-e-s en langue(s) étrangère(s)?
- Comment proposer une évaluation formative qui se poursuive sur les trois années du Bachelor?
- Comment rendre les étudiant-e-s partie prenante de ce processus?
- Comment faire pour que l'évaluation soit la plus équitable possible, qu'elle reflète le mieux possible les capacités effectives dans la/les langue(s) évaluée(s)?
- Comment généraliser cette évaluation aux différentes langues étudiées en Faculté des lettres: l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien et le français langue étrangère?

La certification mise en place se base sur l'évaluation d'un minimum de sept travaux que l'étudiant-e dépose au fil de ses études sur une plateforme informatique, développée à dessein. Ces travaux ne sont pas réalisés spécifiquement, ils répondent aux exigences des différents enseignements que les étudiant-e-s suivent dans leur formation académique et peuvent ainsi représenter différents genres académiques : synthèse d'articles scientifiques, analyse de textes ou d'images, dissertation, élaboration de problématique, etc.

Les étudiant-e-s ont la responsabilité de choisir parmi tous les travaux effectués ceux qu'ils veulent soumettre à l'évaluation, ce qui les pousse à réfléchir à leur niveau dans la langue et à la manière dont leurs travaux en témoignent. Ils sont ainsi amenés à corriger, réécrire leurs travaux en vue de les améliorer. Ils doivent également réfléchir au genre académique des textes qu'ils déposent.

Ces travaux sont évalués par des enseignant-e-s spécialistes de l'enseignement de la langue, au moyen d'une vingtaine de descripteurs qui paramètrent les caractéristiques différentielles des genres retenus et les spécificités plus proprement linguistiques des différents textes (micro- et macrosyntaxe, ponctuation, orthographe, etc.). Ces descripteurs fonctionnent sur une échelle de trois positions, selon qu'ils sont complètement, partiellement ou pas du tout vérifiés et validés pour le texte évalué.

L'étudiant-e obtient ainsi une évaluation de chacun des textes soumis qui lui indique les zones où son texte présente des insuffisances tant génériques que plus spécifiquement linguistiques. La démarche proposée est de type portfolio: sur trois années

de Bachelor, l'évaluation sera effectuée à partir de (au minimum) cinq travaux écrits et deux travaux oraux – ou parties de travaux – produits dans le cadre de la discipline langue. L'évaluation est conçue pour que les étudiant-e-s puissent tirer parti des corrections effectuées par leur enseignant-e et améliorer ainsi leur maîtrise des genres académiques écrits et oraux.

### 3. Conditions d'apprentissage et équité du dispositif

Le dispositif d'évaluation par descripteurs offre l'avantage de réduire les différences d'objectifs de formation éventuels dans les différentes disciplines linguistiques. Il permet ainsi aux différentes traditions linguistiques de trouver un consensus au sujet de leurs critères d'évaluation. Cet aspect est particulièrement crucial en Suisse parce que les étudiant-e-s immatriculés dans un Bachelor ès lettres suivent deux ou trois disciplines et sont ainsi susceptibles d'être évalués pour deux (éventuellement trois) langues différentes.

Par ailleurs, la plateforme met à la disposition des étudiant-e-s toutes les informations pratiques et administratives concernant le processus d'évaluation certificative, ce qui leur permet de:

- connaître les genres académiques retenus et les descripteurs qui les caractérisent;
- avoir recours à une banque de ressources comportant des exemples de textes-modèles des différents genres académiques (niveaux B2 et C1) ainsi que des exemples de séquences textuelles illustrant chaque descripteur (niveaux B2 et C1);
- prendre connaissance de l'évaluation de leurs travaux au moyen des descripteurs et, le cas échéant, de commentaires de l'enseignant-e dans un espace ouvert prévu à cet effet;
- déposer des objectifs de progression qui leur sont demandés pour baliser le passage de B2 à C1;
- stocker la totalité des productions soumises à l'évaluation ainsi que les documents qui s'y rapportent.

Ce dispositif d'évaluation offre ainsi des ressources quant aux formes discursives attendues et représente donc pour les étudiant-e-s un répertoire d'outils leur permettant de mieux calibrer leurs textes. Il propose également des conditions d'appropriation favorables des différents genres académiques pratiqués.

### 4. Evaluation du dispositif

En place depuis trois ans, ce dispositif permettra, en se penchant sur la trajectoire d'appropriation de différents étudiant-e-s dans différentes langues, d'examiner comment l'utilisation de la plateforme induit des progrès dans la langue étudiée, par l'examen des capacités d'autoévaluation, de correction et plus globalement par l'étude de commentaires récoltés auprès d'étudiant-e-s témoignant de leur réflexivité au sujet de leurs pratiques langagières à l'écrit et à l'oral.

## Etat des lieux des pratiques pédagogiques en cours d'amphithéâtre en France

---

### Ines DI LORETO

Université de technologie de Troyes, 12 rue Marie Curie, CS 42060, 10004 TROYES CEDEX, ines.di\_loreto@utt.fr

### Paula CATERINO

Université de technologie de Troyes, 12 rue Marie Curie, CS 42060, 10004 TROYES CEDEX, paula.caterino@utt.fr

### Yann VERCHIER

Université de technologie de Troyes, 12 rue Marie Curie, CS 42060, 10004 TROYES CEDEX, yann.verchier@utt.fr

Format de transmission très utilisé dans le supérieur, les cours dispensés en amphithéâtre ne sont pas animés de la même façon selon la discipline, la structure du supérieur, le niveau de formation, etc. Sur la base d'un questionnaire, nous nous sommes intéressés à la pédagogie pratiquée en cours d'amphithéâtre dans la cadre d'un enseignement de masse. Quels sont les outils utilisés par les enseignants ? leurs impacts sur la démarche d'apprentissage sont-ils évalués ? Quel est le ressenti des enseignants vis-à-vis des cours pratiqués en amphithéâtre ? Nous avons aussi cherché à estimer le niveau de réflexion des enseignants sur leurs pratiques en les questionnant sur les raisons qui les incitent à modifier leurs contenus, leurs supports, leur façon d'animer ...

Les quelques éléments que nous présentons ici font partie d'une démarche globale destinée à établir un état des lieux des pratiques pédagogiques en cours d'amphithéâtre en France et susciter une discussion sur ce mode de transmission parfois décrié. Les informations recueillies pourront servir de base à une étude plus spécifique sur les différentes innovations pédagogiques testées en amphithéâtre.

#### 2) Contexte et motivation de l'étude

Régulièrement, l'efficacité des cours dispensés en amphithéâtre est discutée en raison de la massification de certaines structures de formation, mais aussi quant à la pertinence d'un enseignement uniquement transmissif. En effet, le public actuel d'apprenants est très connecté (tablettes, téléphones ...) et dispose donc de sources d'informations multiples. Le professeur comme unique source de savoir spécialisé ne correspond plus alors au schéma traditionnel. De plus, les réformes successives des programmes et approches pédagogiques dans le secondaire ont privilégié la mise en activité des élèves pour apprendre, ce qui est loin d'être le cas dans un cours d'amphithéâtre classique.

Nous avons donc cherché à connaître les pratiques pédagogiques des enseignants du supérieur utilisées dans le cadre de cours dispensés à de gros effectifs (supérieur à 80).

#### 3) Méthode et organisation de l'étude

Un questionnaire a été diffusé à toutes les structures du supérieur possédant un service de soutien à la pédagogie relié au réseau ANSTIA. Sur 129 questionnaires complétés, nous en avons retenu une centaine qui étaient exploitables. Les profils des répondants étaient très divers de part leurs structures d'exercices, le champ disciplinaire enseigné ou encore le statut professionnel. Les questions étaient de type QCM ou ouvertes et portaient sur les pratiques mais aussi sur le ressenti des enseignants.

#### 4) résultats

Dans un premier temps, nous avons cherché à savoir quels types de ressources ou d'activités étaient utilisées lors d'un cours magistral. Il apparaît clairement que les dispositifs d'apprentissages actifs ne sont que peu investis par les enseignants. En effet, moins de 5% des enseignants interrogés affirment mettre en place des débats, des tables rondes ou de la pédagogie inversée.

Nous avons aussi souhaité savoir dans quelle mesure l'impact de l'utilisation de certains dispositifs ou approches avait été évaluée par les enseignants. Il apparaît que plus de 60% des répondants n'ont pas mis en place de procédure d'évaluation de l'impact des ressources utilisées. Ceux qui ont répondu positivement à cette question ont évalué l'impact de leurs dispositifs à l'aide du taux de réussite à l'UV, via leur ressenti personnel, ou à l'aide de questionnaires d'évaluation.

Nous nous sommes ensuite penchés sur les évolutions des pratiques enseignants en termes de modification des contenus disciplinaires, des ressources utilisées ainsi que de leurs techniques d'animation. Il en ressort que plus de 50% des personnes interrogées disent avoir modifié 50% ou plus du contenu disciplinaire de leur enseignement sur les 3 dernières années. Sur la même période, 40% des enseignants affirment avoir modifié 50% ou plus des ressources ou outils utilisés. Enfin, un peu plus de 30% des sondés affirment avoir modifié 50% ou plus leur technique d'animation ou approche pédagogique. Il apparaît donc que les évolutions pédagogiques portent plus sur les contenus disciplinaires que sur le mode de transmission.

Nous nous sommes ensuite intéressés à l'articulation entre les dispositifs d'enseignements présentsiels ou à distance. En effet, la vidéo étant de plus en plus utilisée dans les formations en alternance ou en classe inversée, nous avons questionné les enseignants sur le fait de s'être déjà filmés durant un cours afin de mettre la vidéo à disposition des étudiants. Plus de 85% des enseignants répondent n'avoir jamais filmé leurs cours. Les raisons évoquées ne sont pas du registre de la technique (manque de matériel, formation à l'utilisation des outils d'enregistrement ...) mais plutôt d'ordre personnel ou pédagogique : "je ne servirai plus rien", "je ne veux pas finir sur Youtube", ou encore "l'apprentissage à distance ne marche pas sinon on aurait depuis longtemps supprimé les CM".

Nous nous sommes aussi intéressés aux sur les temps d'échanges pédagogiques entre collègues : leurs teneurs ainsi que les périodes de ces échanges. Plus de 80% affirment participer à des temps d'échanges qui semblent cependant être peu fréquents (majoritairement quelques fois par semestre voire encore plus ponctuellement) et avoir souvent lieu lors de temps informels (hors réunion pédagogique). Les thèmes qui reviennent le plus souvent concernent la motivation des apprenants ainsi que la manière de limiter l'absentéisme en cours magistral.

Enfin, nous avons souhaité savoir si les enseignants allaient assister aux cours magistraux de collègues. Nous constatons une répartition égale des réponses avec des réponses variées : "je n'oserais pas", "c'est tabou, cela ne se fait pas" ou encore "j'y suis allé pour le plaisir" et plus rarement "pour aller voir des innovations".

### Conclusion

Nous avons été surpris de la teneur des réponses obtenues. A mesure que les questions traitaient du ressenti des enseignants ainsi que de leurs motivations pour certaines pratiques, certains répondants ont utilisé le registre de l'ironie ou de la dérision. Un grand nombre d'enseignants semblent méfiants quant aux dispositifs pédagogiques innovants (numériques ou non) tandis que d'autres semblent mettre en place une révolution pédagogique chaque année. Notre enquête, non exhaustive, fait clairement ressortir deux populations : l'une très investie et l'autre bien moins engagée, sans profils intermédiaires. Cette répartition pourrait faire l'objet d'une étude plus approfondie.

Nos résultats font clairement ressortir le fait que les enseignants ne sont pas satisfaits du format d'enseignement "cours d'amphithéâtre" et soulignent le manque de motivation et d'investissement des étudiants. Dans le même temps, il semble apparaître une réticence certaines quant à l'utilisation de pratiques pédagogiques innovantes via l'utilisation du numérique ou d'approches actives.

## Étudiants universitaires ayant un trouble d'apprentissage ou un TDA/H : Pourquoi soutenir le développement de l'autodétermination ?

---

### Josianne ROBERT

Université de Sherbrooke, 2500, boulevard de l'Université, Sherbrooke, Qc. Canada, J1K 2R1, josianne.robert2@usherbrooke.ca

### Godelieve DEBEURME

Université de Sherbrooke, 2500, boulevard de l'Université, Sherbrooke, Qc. Canada, J1K 2R1, Godeliva.Debeurme@USherbrooke.ca

### Jacques JOLY

Université de Sherbrooke, 2500, boulevard de l'Université, Sherbrooke, Qc. Canada, J1K 2R1, jacques.joly@USherbrooke.ca

De plus en plus d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (ci-après nommés ÉTAA) accèdent maintenant à des études postsecondaires. Au Québec, en 2014-2015, 45 % de la clientèle fréquentant les bureaux d'aide destinés aux étudiants en situation de handicap des établissements universitaires québécois présentait un de ces deux troubles (Association Québécoise Interuniversitaire des Conseillers aux Étudiants en Situation de Handicap, 2015).

De plus, les établissements postsecondaires ont, au fil des années, multiplié l'offre de services à leurs étudiants en plus de proposer un bureau d'aide destiné aux étudiants en situation de handicap et des mesures d'accommodement. Cependant, certains rapportent ne pas les utiliser, et ce, pour diverses raisons, notamment l'absence d'un diagnostic ou le désir de ne pas divulguer sa situation de handicap (Getzel et Thoma, 2008; Herbert et al., 2014).

S'il est maintenant reconnu que ces étudiants accèdent à des études universitaires, leur persévérance et leur réussite scolaire sont peu documentées et quantifiées, particulièrement au Québec. La réussite à l'université pour ces étudiants s'avère complexe et multifactorielle. De ce nombre, un élément s'est révélé particulièrement intéressant à étudier soit le manque d'autodétermination identifié par différents auteurs comme la principale barrière à la réussite au postsecondaire (Getzel, 2008; Trammell, 2003; Webb et al., 2008). Soutenu par la législation et les organismes promouvant l'intégration des personnes en situation de handicap, l'autodétermination d'ÉTAA universitaires s'avère peu explorée par la communauté scientifique (Getzel, 2008; Jameson, 2007), particulièrement au Québec.

En vue d'étayer la réflexion entourant le soutien à offrir aux ÉTAA, une étude mixte (Creswell et Plano Clark, 2011) a été retenue afin de répondre à la question suivante : Quelle est la contribution de l'autodétermination à la réussite scolaire d'ÉTAA de 1er cycle d'université québécoise?

Dans le but de décrire et de comprendre la contribution de l'autodétermination à la réussite scolaire d'étudiants de 1er cycle universitaire ayant un trouble d'attention ou d'apprentissage, un devis séquentiel explicatif a été privilégié. Lors de la phase quantitative, 128 ÉTAA (échantillon non probabiliste accidentel) ont répondu au questionnaire en ligne «Autodétermination et réussite scolaire d'étudiants de 1er cycle universitaire». Cet instrument de mesure comprenait une section (10 questions) traitant de leur réussite incluant l'accès à l'université (trimestre et année d'admission, programme à l'admission) et le cheminement (programme actuel, régime d'étude, crédits accumulés, réussis, échoués, repris et échoués et moyenne générale), l'Échelle d'AutoDétermination (ÉAD), version traduite et validée du Self-Determination Student Scale - SF issue du modèle de l'autodétermination de Field et Hoffman (1994; 2014) comprenant 43 énoncés avec une échelle de Likert à 5 niveaux (ce n'est presque jamais moi à c'est presque toujours moi) ainsi que quatre questions au regard de ces caractéristiques personnelles (genre, âge, diagnostic, année du diagnostic) et trois questions liées aux mesures d'accommodement reçues et à l'utilisation des services (bureau d'aide destiné aux ÉSH et autres services à la vie étudiante). Par la suite, huit étudiants (méthode d'échantillonnage par cas extrêmes) ont été invités à approfondir leurs réponses lors d'une entrevue semi-dirigée.

Les résultats quantitatifs ont permis de démontrer que les ÉTAA réussissent à l'université. Terminant, en général, leur deuxième année, les ÉTAA sondés détenaient une moyenne de 3,06, et ce, en obtenant un faible score d'autodétermination (164). La connaissance et la valorisation de soi sont particulièrement peu développées par plus de 50% de notre échantillon.

Par la suite, les résultats ont confirmé un lien possible entre l'autodétermination et la réussite scolaire d'ÉTAA universitaires. Plus spécifiquement, les analyses bivariées ont démontré une relation significative entre la sous-échelle «agir» et la moyenne générale ( $r_{119} = 0,181, p < 0,05$ ). Plus spécifiquement, pour réussir à l'université, il faut mettre en place des actions, prendre des moyens afin d'atteindre un objectif fixé, habiletés incluses dans l'autodétermination. Quant à elles, les analyses multivariées ont déterminé que couplé au fait d'avoir un TA et d'étudier dans un certain domaine (en génie), le score global d'autodétermination permettait



d'expliquer une portion significative ( $p < 0,05$ ) de la variance (12 %) de la moyenne générale. Ce pourcentage étant somme toute faible, d'autres facteurs doivent être pris en compte.

À ce sujet, le type de trouble et le domaine d'étude se sont avérés significatifs au regard de la réussite scolaire. Les ÉTA sondés ont obtenu une moyenne significativement plus faible que les ÉTDA ( $t_{118} = 0,670$ ,  $p < 0,05$ ). Ainsi, les ÉTA auraient plus de difficultés que les ÉTDA/H à réussir. Ces derniers arrivant peut-être à compenser leur trouble par leur médication. Qui plus est, la moyenne de ces étudiants est modulée en fonction du domaine d'étude. Les ÉTAA inscrits dans des programmes liés aux sciences humaines détiennent une moyenne significativement plus élevée ( $t_{118} = ,198$ ,  $p < 0,05$ ) et ont échoué moins de cours ( $t_{126} = ,005$ ,  $p < 0,01$ ) alors que les étudiants de génie obtiennent une moyenne significativement plus faible ( $t_{118} = ,111$ ,  $p < 0,05$ ) que leurs pairs inscrits dans les autres programmes. Qui plus est, les étudiants inscrits en sciences humaines ( $t_{126} = ,152$ ,  $p < 0,05$ ) ou en éducation ( $t_{126} = ,145$ ,  $p < 0,05$ ) ont un score d'autodétermination significativement plus élevé que leurs pairs issus des autres programmes. Aucune différence ne s'est révélée significative au regard de la réussite scolaire ou de l'autodétermination en ce qui a trait au genre, à l'âge et au nombre d'années depuis le diagnostic. Enfin, les résultats n'ont établi aucune relation significative entre le fait de fréquenter le bureau d'aide (avoir des accommodements) ou d'autres services à la vie étudiante de même que le nombre d'accommodements et la réussite scolaire ou le score d'autodétermination. S'il n'a pas été démontré statistiquement, les ÉTAA rencontrés ont indiqué que les mesures d'accommodement en place étaient essentielles à leur réussite soit qu'ils ont vu leur moyenne augmenter depuis qu'ils en bénéficiaient ou qu'elles diminuaient leur stress en général. Enfin, les ÉTAA sondés, ont indiqué que le soutien social et familial était essentiel à leur réussite à cet ordre d'enseignement.

Ainsi, en vue de mieux soutenir les ÉTAA dans leur réussite, le développement de l'autodétermination ainsi que la prise en compte de divers facteurs s'avèrent des pistes d'intervention intéressantes.

De plus en plus d'étudiants ayant un trouble d'apprentissage ou un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (ci-après nommés ÉTAA) accèdent maintenant à des études postsecondaires. Au Québec, en 2014-2015, 45 % de la clientèle fréquentant les bureaux d'aide destinés aux étudiants en situation de handicap des établissements universitaires québécois présentait un de ces deux troubles (Association Québécoise Interuniversitaire des Conseillers aux Étudiants en Situation de Handicap, 2015).

De plus, les établissements postsecondaires ont, au fil des années, multiplié l'offre de services à leurs étudiants en plus de proposer un bureau d'aide destiné aux étudiants en situation de handicap et des mesures d'accommodement. Cependant, certains rapportent ne pas les utiliser, et ce, pour diverses raisons, notamment l'absence d'un diagnostic ou le désir de ne pas divulguer sa situation de handicap (Getzel et Thoma, 2008; Herbert et al., 2014).

S'il est maintenant reconnu que ces étudiants accèdent à des études universitaires, leur persévérance et leur réussite scolaire sont peu documentées et quantifiées, particulièrement au Québec. La réussite à l'université pour ces étudiants s'avère complexe et multifactorielle. De ce nombre, un élément s'est révélé particulièrement intéressant à étudier soit le manque d'autodétermination identifié par différents auteurs comme la principale barrière à la réussite au postsecondaire (Getzel, 2008; Trammell, 2003; Webb et al., 2008). Soutenu par la législation et les organismes promouvant l'intégration des personnes en situation de handicap, l'autodétermination d'ÉTAA universitaires s'avère peu explorée par la communauté scientifique (Getzel, 2008; Jameson, 2007), particulièrement au Québec.

En vue d'étayer la réflexion entourant le soutien à offrir aux ÉTAA, une étude mixte (Creswell et Plano Clark, 2011) a été retenue afin de répondre à la question suivante : Quelle est la contribution de l'autodétermination à la réussite scolaire d'ÉTAA de 1er cycle d'université québécoise?

Dans le but de décrire et de comprendre la contribution de l'autodétermination à la réussite scolaire d'étudiants de 1er cycle universitaire ayant un trouble d'attention ou d'apprentissage, un devis séquentiel explicatif a été privilégié. Lors de la phase quantitative, 128 ÉTAA (échantillon non probabiliste accidentel) ont répondu au questionnaire en ligne «Autodétermination et réussite scolaire d'étudiants de 1er cycle universitaire». Cet instrument de mesure comprenait une section (10 questions) traitant de leur réussite incluant l'accès à l'université (trimestre et année d'admission, programme à l'admission) et le cheminement (programme actuel, régime d'étude, crédits accumulés, réussis, échoués, repris et échoués et moyenne générale), l'Échelle d'AutoDétermination (ÉAD), version traduite et validée du Self-Determination Student Scale - SF issue du modèle de l'autodétermination de Field et Hoffman (1994; 2014) comprenant 43 énoncés avec une échelle de Likert à 5 niveaux (ce n'est presque jamais moi à c'est presque toujours moi) ainsi que quatre questions au regard de ces caractéristiques personnelles (genre, âge, diagnostic, année du diagnostic) et trois questions liées aux mesures d'accommodement reçues et à l'utilisation des services (bureau d'aide destiné aux ÉSH et autres services à la vie étudiante). Par la suite, huit étudiants (méthode d'échantillonnage par cas extrêmes) ont été invités à approfondir leurs réponses lors d'une entrevue semi-dirigée.

Les résultats quantitatifs ont permis de démontrer que les ÉTAA réussissent à l'université. Terminant, en général, leur deuxième année, les ÉTAA sondés détenaient une moyenne de 3,06, et ce, en obtenant un faible score d'autodétermination (164). La connaissance et la valorisation de soi sont particulièrement peu développées par plus de 50% de notre échantillon.

Par la suite, les résultats ont confirmé un lien possible entre l'autodétermination et la réussite scolaire d'ÉTAA universitaires. Plus spécifiquement, les analyses bivariées ont démontré une relation significative entre la sous-échelle «agir» et la moyenne générale ( $r_{119} = 0,181$ ,  $p < 0,05$ ). Plus spécifiquement, pour réussir à l'université, il faut mettre en place des actions, prendre des moyens afin d'atteindre un objectif fixé, habiletés incluses dans l'autodétermination. Quant à elles, les analyses multivariées ont déterminé que couplé au fait d'avoir un TA et d'étudier dans un certain domaine (en génie), le score global d'autodétermination permettait d'expliquer une portion significative ( $p < 0,05$ ) de la variance (12 %) de la moyenne générale. Ce pourcentage étant somme toute faible, d'autres facteurs doivent être pris en compte.

À ce sujet, le type de trouble et le domaine d'étude se sont avérés significatifs au regard de la réussite scolaire. Les ÉTA sondés ont obtenu une moyenne significativement plus faible que les ÉTDA ( $t_{118} = 0,670$ ,  $p < 0,05$ ). Ainsi, les ÉTA auraient plus de difficultés que les ÉTDA/H à réussir. Ces derniers arrivant peut-être à compenser leur trouble par leur médication. Qui plus est, la moyenne de ces étudiants est modulée en fonction du domaine d'étude. Les ÉTAA inscrits dans des programmes liés aux sciences humaines détiennent une moyenne significativement plus élevée ( $t_{118} = ,198$ ,  $p < 0,05$ ) et ont échoué moins de cours ( $t_{126} = ,005$ ,  $p < 0,01$ ) alors que les étudiants de génie obtiennent une moyenne significativement plus faible ( $t_{118} = ,111$ ,  $p < 0,05$ ) que leurs pairs inscrits dans les autres programmes. Qui plus est, les étudiants inscrits en sciences humaines ( $t_{126} = ,152$ ,  $p < 0,05$ ) ou en éducation ( $t_{126} = ,145$ ,  $p < 0,05$ ) ont un score d'autodétermination significativement plus élevé que leurs pairs issus des autres programmes. Aucune différence ne s'est révélée significative au regard de la réussite scolaire ou de l'autodétermination en ce qui a trait au genre, à l'âge et au nombre d'années depuis le diagnostic. Enfin, les résultats n'ont établi aucune relation significative entre le fait de fréquenter le bureau d'aide (avoir des accommodements) ou d'autres services à la vie étudiante de même que le nombre d'accommodements et la réussite scolaire ou le score d'autodétermination. S'il n'a pas été démontré statistiquement, les ÉTAA rencontrés ont indiqué que les mesures d'accommodement en place étaient essentielles à leur réussite soit qu'ils ont vu leur moyenne augmenter depuis qu'ils en bénéficiaient ou qu'elles diminuaient leur stress en général. Enfin, les ÉTAA sondés, ont indiqué que le soutien social et familial était essentiel à leur réussite à cet ordre d'enseignement.

Ainsi, en vue de mieux soutenir les ÉTAA dans leur réussite, le développement de l'autodétermination ainsi que la prise en compte de divers facteurs s'avèrent des pistes d'intervention intéressantes.

## Former des professeurs polyvalents à la notion de culture humaniste à l'université

---

### Pascal TERRIEN

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) , Aix Marseille Université – ADEF 4671 – ERGAPE, France, pascal.terrien@univ-amu.fr

### Nathalie REZZI

École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) Aix Marseille Université – ADEF 4671 – ERGAPE, France, nathalie.rezzi@univ-amu.fr

Depuis 2013, a été mis en place, au sein de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation d'Aix-Marseille Université (France) un dispositif de formation universitaire inter et transdisciplinaire (Musique et Histoire) s'appuyant sur la culture humaniste. Ce dispositif nommé « regards croisés » s'adresse aux étudiant(e)s inscrit(e)s en Master 1re année des Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) se destinant au professorat des écoles (enseignement du premier degré). Les prescriptions émanant de l'Éducation nationale insistent sur « la nécessaire polyvalence » du professeur des écoles (« Une charte pour bâtir l'école du XXI<sup>e</sup> siècle », Bulletin officiel n° 13 du 26 novembre 1998) afin de « tirer parti de la polyvalence pour construire les apprentissages » (Bulletin officiel du 3 septembre 2009, « Instructions pédagogiques aux enseignants du premier degré exerçant en classes et écoles maternelles ») et ainsi « assurer la cohésion du parcours d'apprentissage (Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, 1er juillet 2013) en favorisant « la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements » (ibid.). L'objectif du module « regards croisés » est donc d'outiller aux mieux les étudiants en formation à l'ESPE afin de leur permettre de créer du lien entre les disciplines pour qu'ils deviennent les maîtres d'œuvre d'une polyvalence réelle (Baillat, Espinoza, Vincent, 2001) développant les valeurs de la culture humaniste.

Encadrés et accompagnés par deux enseignants de disciplines différentes, les étudiant(e)s doivent élaborer sur un temps assez court (18 heures de travaux dirigés) un projet pluridisciplinaire destiné à pouvoir être mis en place avec des élèves de l'école primaire (maternelle et élémentaire) de manière collaborative (travail en trinômes) et autonome. La présentation orale d'évaluation de chaque projet reprenant les principales étapes présentées par Perrenoud (1992) met en avant les liens entre les enseignements convoqués, les objectifs de connaissances, de capacités et d'attitude travaillés et les mises en activité amenant à une production concrète.

Notre méthodologie s'appuie sur une analyse réflexive (Desgagné, 1997 ; Perrenoud, 2001 ; Voz & Cornet, 2010) du dispositif « Regards croisés » et sa mise en œuvre. Une enquête exploratoire anonyme mêlant questions ouvertes et fermées a été aussi menée auprès des étudiant(e)s pour recueillir leurs impressions sur la portée de cet enseignement et leur regard sur les valeurs abordées (Houssaye, 1992 ; Reboul, 1992 ; Prost, 2013), ainsi que sur l'évolution possible du dispositif au sein de l'institution. L'analyse qualitative des premiers résultats de ce dispositif, tant sur le plan de la formation que de celui des valeurs déclarées par les étudiant(e)s, met en lumière les apports du module dans le développement personnel des étudiant(e)s de futur(e)s ainsi que dans leur manière d'appréhender leur future mission d'enseignement.

L'ensemble du travail mené en 2015-2016 s'est appuyé sur les valeurs déclarées de la culture humaniste, palier 5 du Socle commun de connaissances et de compétences de 2006 encore en vigueur au moment de l'étude. La culture humaniste y était définie au travers de douze finalités permettant la construction de l'individu et son ouverture sur l'Autre et sur le monde.

La majorité des sondés se retrouvent dans des items relevant de la construction de l'individu (« aider à la formation d'opinions raisonnées » ; « préparer chacun à la construction de sa propre culture » ; « former le jugement, le goût, la sensibilité » ; « réfléchir sur ses propres opinions et sentiments »). A priori, pour ces futurs enseignants, le rôle de la culture humaniste est de former un futur citoyen, une personne libre et raisonnable construisant sa propre culture. Parallèlement, 81.25% des étudiants plébiscitent la culture humaniste comme « conditionnant son ouverture sur le monde » et 43.75% de l'échantillon se retrouvent dans les items « ouvrir l'esprit à la diversité du monde » et « contribuer à la construction d'un sentiment d'appartenance à une communauté de citoyens ».

Les questions ouvertes demandent aux sondé(e)s de définir la culture humaniste pour mettre en lumière les représentations de ces dernier(e)s qui en font avant tout un ensemble disciplinaire composé principalement de l'histoire, de la géographie et de l'enseignement moral et civique et dans lequel les composantes artistiques sont très rarement citées. L'ensemble de ces enseignements participent, selon les réponses des étudiant(e)s à la formation de citoyens à l'esprit critique et capables d'exercer leur jugement et d'ouverture sur le monde.

Interrogés sur la pertinence du dispositif des « regards croisés », l'ensemble des sondé(e)s se prononcent favorablement mettant en avant la mise en situation professionnelle, le passage de la théorie à la pratique et le travail collaboratif tout en affirmant avoir mieux vu les principales difficultés ainsi que les avantages de la polyvalence telle qu'elle est attendue par l'institution. Cette

formation a également permis aux étudiant(e)s de développer des valeurs ayant en commun une dimension sensible voire esthétique puisque la majorité déclarent s'être formé « le jugement, le goût, la sensibilité ; d'avoir ressenti des émotions esthétiques tout en réfléchissant sur leurs propres opinions et sentiments ».

Les étudiant(e)s ayant suivi ce dispositif ont semble-t-il évolué dans leur perception de la culture humaniste. L'étude menée montre en effet que ces futur(e)s enseignant(e)s appréhenderaient leur mission non plus comme de simples transmetteurs de savoirs mais comme des passeurs culturels (Zakhartchouk, 1999).

Baillat, G., Espinoza, O. & Vincent, J. (2001) De la polyvalence formelle à la polyvalence réelle : une enquête nationale sur les pratiques professionnelles des enseignants du premier degré. *Revue française de pédagogie*, 134.

Blanchet, A. & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Collection 128, Paris : Nathan.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393.

Houssaye, J. (1992). *Les valeurs à l'école. L'éducation au temps de la sécularisation*. Paris : PUF.

Kaufmann, J.-C. (1996/2008). *L'entretien compréhensif*. Paris : Editions Armand Colin.

Perrenoud, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

Zakhartchouk, J-M, (1999). *L'enseignant, un passeur culturel*. Paris : ESF.

## Homophobie en contexte scolaire: quand les expériences vécues par le personnel soulignent l'urgence de l'insertion d'une formation appropriée dans les programmes de Bachelier destinés aux futurs enseignants

---

### Marielle BRUYNINCKX

Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Service de Développement humain et traitement des données, place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique, Marielle.Bruyninckx@umons.ac.be

### Dimitri CAUCHIE

Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Service de Développement humain et traitement des données, place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique, Dimitri.Cauchie@umons.ac.be

### Caroline LEDUC

Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Service de Développement humain et traitement des données, place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique, Caroline.Leduc@alumni.umons.ac.be

#### 1. Problématique de la recherche

Après le Royaume-Uni, la Belgique est considérée comme le pays le plus « gay-friendly » d'Europe. De nombreuses avancées législatives y ont été réalisées pour lutter contre les discriminations fondées sur l'orientation sexuelle qui sont strictement interdites par la loi anti-discrimination de 2007. Depuis 2003, la législation n'exclut plus les couples homosexuels du mariage et, depuis 2006, le recours à l'adoption leur a été rendu possible. La Belgique est ainsi reconnue pour être l'un des pays les plus progressistes en termes d'égalité de droits et de traitement des personnes homosexuelles, bisexuelles et transgenres (LGBT). La dernière enquête du Centre interfédéral pour l'égalité des chances (Unia, 2016) indique toutefois que la persistance des discriminations homophobes dans l'enseignement reste particulièrement problématique.

A l'école, l'homophobie se manifeste essentiellement au sein de groupes d'adolescents en s'orientant vers ceux encore peu à l'aise avec leur développement identitaire. Elle se limite souvent aux insultes, à la médisance ou au cyber harcèlement.

Généralement, les jeunes victimes d'homophobie se sentent déprimés et rejetés, ils ont tendance à s'isoler et sont très anxieux, ils ressentent souvent de la culpabilité et de la honte. De leur côté, les enseignants victimes d'homophobie peuvent voir leur estime d'eux-mêmes et leur potentiel de travail affectés: ils sont inquiets quant aux conséquences de la découverte de leur homosexualité, ils craignent que cela affecte leur crédibilité en tant qu'enseignants et de ne pas pouvoir gérer l'impact de cette information sur leur environnement professionnel. L'homophobie en contexte scolaire peut donc avoir des conséquences graves: stress, homophobie intériorisée, comportements dépressifs, altération de la crédibilité professionnelle perçue par les élèves, etc. (Chamberland, 2008; Charlebois, 2008; Graydon, 2011) qu'il convient de prévenir et de vaincre.

#### 2. Objectifs et synthèse des résultats

La recherche que nous avons menée avait pour objectif de mieux comprendre l'homophobie en contexte scolaire en analysant les expériences des victimes et des témoins. Nous avons interrogé 170 membres du personnel scolaire d'institutions d'enseignement secondaire parmi lesquels on trouve 68.24% de femmes et 31.76% d'hommes, 85.29% d'enseignants, 7.06% d'éducateurs, 5.88% de membres du personnel administratif et 1.76% de membres des équipes de maintenance. 82.35% des sujets se déclarent hétéro-, 10.59% homo- et 7.06% bisexuels.

Les résultats de l'enquête montrent que plus de la moitié des sujets (55.88%) ont déjà vécu des actes homophobes au sein de leur école en tant que témoins, voire victimes (23 cas parmi les témoignages mentionnés, soit 24.21%). Ces actes sont généralement orientés vers les élèves (88.42%) mais aussi vers les membres de l'équipe éducative; parmi ceux-ci, ce sont les enseignants qui en sont le plus souvent victimes (35.79%). Les actes d'homophobie à l'école ne semble donc pas relever d'un phénomène rare, marginal ou ignoré par le personnel scolaire. Majoritairement, les auteurs des faits sont les élèves (87.37%) mais il arrive que le personnel présente ce genre de comportements également (58.95%); les enseignants sont auteurs d'actes homophobes dans 35,79% des cas relatés. La plupart de ces actes homophobes consistent en des moqueries (64.21%) ou des insultes (34.74%). Les quelques actes de violence physique mentionnés concerneraient essentiellement les victimes élèves, pas les enseignants.

La plupart du temps, les témoins d'actes homophobes disent se confronter à leur auteur (49.47%) et/ou apporter leur soutien aux victimes (davantage de manière individuelle - 43.16% - qu'en concertation avec des collègues - 30.53%). La direction des établissements semble n'être que plus rarement impliquée (15.79%). Pour diverses raisons, 17 sujets (17.89%) reconnaissent n'avoir rien fait. Les témoins affichent des réactions diverses selon leur orientation sexuelle: les hétéro- et bi- semblent plus enclins à faire

face aux auteurs alors que les homosexuels apportent prioritairement leur soutien à la victime. Parmi les 23 sujets ayant été victimes d'homophobie (dont 8 hétérosexuels), 6 n'ont bénéficié d'aucun soutien (26.09%); l'environnement social (amis - 47.83% et famille - 39.13%) semble être la source principale de soutien pour les victimes homosexuelles; les victimes semblent avoir été aidées par leurs collègues dans 8 cas (34.78%) et par la direction dans 3 cas seulement (13.04%). Aucun n'aurait subi d'acte de violence physique ou d'homophobie institutionnelle. Les enseignants ayant été victimes d'homophobie expriment cependant leur inquiétude de perdre leur réputation professionnelle dans ce genre de situations où leur identité semble être réduite à leur homosexualité.

Globalement, il apparaît donc que le milieu scolaire ne semble pas être soutenant envers les victimes d'homophobie. D'ailleurs, que ce soit de manière générale ou face aux actes d'homophobie dont ils ont pu être victimes ou témoins, 57.06% des sujets considèrent qu'aucune disposition de lutte contre l'homophobie n'est prise dans leur établissement; 27.06% reconnaissent toutefois n'avoir jamais vraiment cherché à savoir si une politique éducative de cet ordre existait ou était mise en œuvre. Le manque d'initiatives des écoles et de procédures formelles destinées à lutter contre l'homophobie ou, si elles existent, leur méconnaissance par le personnel scolaire, apparaît nettement dans nos résultats.

### 3. Conclusions

Combattre les discriminations est l'une des tâches centrales de l'école et permettre aux individus aux orientations sexuelles différentes de vivre ensemble requiert l'engagement de tous les intervenants du système éducatif. Il est indispensable d'éduquer les élèves et de leur inculquer des comportements non discriminants. Le personnel scolaire devrait être formé pour aborder la diversité des orientations sexuelles avec les adolescents afin de pouvoir leur apporter le soutien nécessaire au moment opportun. En tant que modèles d'identification, les membres de l'équipe éducative peuvent avoir un effet positif sur le développement des adolescents qui doivent donc se sentir accueillis et soutenus dans les structures scolaires. La littérature et nos résultats confirment que l'environnement scolaire n'est pas encore favorable à la prévention des discriminations homophobes (Grenier, 2005; Vavrus, 2008). Pour l'instant, cette action est essentiellement menée par des associations d'aide et de soutien LGBT dont les enseignants devraient être informés du travail et des opportunités de collaboration. Nos résultats mettent clairement en évidence les nécessités de professionnalisation du personnel scolaire en la matière, et d'inclusion dans les programmes de formation des enseignants et des éducateurs, d'une stratégie globale de sensibilisation à la diversité des orientations sexuelles.

#### 1. Problématique de la recherche

Après le Royaume-Uni, la Belgique est considérée comme le pays le plus « gay-friendly » d'Europe. De nombreuses avancées législatives y ont été réalisées pour lutter contre les discriminations fondées sur l'orientation sexuelle qui sont strictement interdites par la loi anti-discrimination de 2007. Depuis 2003, la législation n'exclut plus les couples homosexuels du mariage et, depuis 2006, le recours à l'adoption leur a été rendu possible. La Belgique est ainsi reconnue pour être l'un des pays les plus progressistes en termes d'égalité de droits et de traitement des personnes homosexuelles, bissexuelles et transgenres (LGBT). La dernière enquête du Centre interfédéral pour l'égalité des chances (Unia, 2016) indique toutefois que la persistance des discriminations homophobes dans l'enseignement reste particulièrement problématique.

A l'école, l'homophobie se manifeste essentiellement au sein de groupes d'adolescents en s'orientant vers ceux encore peu à l'aise avec leur développement identitaire. Elle se limite souvent aux insultes, à la médisance ou au cyber harcèlement.

Généralement, les jeunes victimes d'homophobie se sentent déprimés et rejetés, ils ont tendance à s'isoler et sont très anxieux, ils ressentent souvent de la culpabilité et de la honte. De leur côté, les enseignants victimes d'homophobie peuvent voir leur estime d'eux-mêmes et leur potentiel de travail affectés: ils sont inquiets quant aux conséquences de la découverte de leur homosexualité, ils craignent que cela affecte leur crédibilité en tant qu'enseignants et de ne pas pouvoir gérer l'impact de cette information sur leur environnement professionnel. L'homophobie en contexte scolaire peut donc avoir des conséquences graves: stress, homophobie intériorisée, comportements dépressifs, altération de la crédibilité professionnelle perçue par les élèves, etc. (Chamberland, 2008; Charlebois, 2008; Graydon, 2011) qu'il convient de prévenir et de vaincre.

#### 2. Objectifs et synthèse des résultats

La recherche que nous avons menée avait pour objectif de mieux comprendre l'homophobie en contexte scolaire en analysant les expériences des victimes et des témoins. Nous avons interrogé 170 membres du personnel scolaire d'institutions d'enseignement secondaire parmi lesquels on trouve 68.24% de femmes et 31.76% d'hommes, 85.29% d'enseignants, 7.06% d'éducateurs, 5.88% de membres du personnel administratif et 1.76% de membres des équipes de maintenance. 82.35% des sujets se déclarent hétéro-, 10.59% homo- et 7.06% bissexuels.

Les résultats de l'enquête montrent que plus de la moitié des sujets (55.88%) ont déjà vécu des actes homophobes au sein de leur école en tant que témoins, voire victimes (23 cas parmi les témoignages mentionnés, soit 24.21%). Ces actes sont généralement orientés vers les élèves (88.42%) mais aussi vers les membres de l'équipe éducative; parmi ceux-ci, ce sont les enseignants qui en sont le plus souvent victimes (35.79%). Les actes d'homophobie à l'école ne semble donc pas relever d'un phénomène rare, marginal ou ignoré par le personnel scolaire. Majoritairement, les auteurs des faits sont les élèves (87.37%) mais il arrive que le personnel présente ce genre de comportements également (58.95%); les enseignants sont auteurs d'actes homophobes dans

35,79% des cas relatés. La plupart de ces actes homophobes consistent en des moqueries (64.21%) ou des insultes (34.74%). Les quelques actes de violence physique mentionnés concerneraient essentiellement les victimes élèves, pas les enseignants.

La plupart du temps, les témoins d'actes homophobes disent se confronter à leur auteur (49.47%) et/ou apporter leur soutien aux victimes (davantage de manière individuelle - 43.16% - qu'en concertation avec des collègues - 30.53%). La direction des établissements semble n'être que plus rarement impliquée (15.79%). Pour diverses raisons, 17 sujets (17.89%) reconnaissent n'avoir rien fait. Les témoins affichent des réactions diverses selon leur orientation sexuelle: les hétéro- et bi- semblent plus enclins à faire face aux auteurs alors que les homosexuels apportent prioritairement leur soutien à la victime. Parmi les 23 sujets ayant été victimes d'homophobie (dont 8 hétérosexuels), 6 n'ont bénéficié d'aucun soutien (26.09%); l'environnement social (amis - 47.83% et famille - 39.13%) semble être la source principale de soutien pour les victimes homosexuelles; les victimes semblent avoir été aidées par leurs collègues dans 8 cas (34.78%) et par la direction dans 3 cas seulement (13.04%). Aucun n'aurait subi d'acte de violence physique ou d'homophobie institutionnelle. Les enseignants ayant été victimes d'homophobie expriment cependant leur inquiétude de perdre leur réputation professionnelle dans ce genre de situations où leur identité semble être réduite à leur homosexualité.

Globalement, il apparaît donc que le milieu scolaire ne semble pas être soutenant envers les victimes d'homophobie. D'ailleurs, que ce soit de manière générale ou face aux actes d'homophobie dont ils ont pu être victimes ou témoins, 57.06% des sujets considèrent qu'aucune disposition de lutte contre l'homophobie n'est prise dans leur établissement; 27.06% reconnaissent toutefois n'avoir jamais vraiment cherché à savoir si une politique éducative de cet ordre existait ou était mise en œuvre. Le manque d'initiatives des écoles et de procédures formelles destinées à lutter contre l'homophobie ou, si elles existent, leur méconnaissance par le personnel scolaire, apparaît nettement dans nos résultats.

### 3. Conclusions

Combattre les discriminations est l'une des tâches centrales de l'école et permettre aux individus aux orientations sexuelles différentes de vivre ensemble requiert l'engagement de tous les intervenants du système éducatif. Il est indispensable d'éduquer les élèves et de leur inculquer des comportements non discriminants. Le personnel scolaire devrait être formé pour aborder la diversité des orientations sexuelles avec les adolescents afin de pouvoir leur apporter le soutien nécessaire au moment opportun. En tant que modèles d'identification, les membres de l'équipe éducative peuvent avoir un effet positif sur le développement des adolescents qui doivent donc se sentir accueillis et soutenus dans les structures scolaires. La littérature et nos résultats confirment que l'environnement scolaire n'est pas encore favorable à la prévention des discriminations homophobes (Grenier, 2005; Vavrus, 2008). Pour l'instant, cette action est essentiellement menée par des associations d'aide et de soutien LGBT dont les enseignants devraient être informés du travail et des opportunités de collaboration. Nos résultats mettent clairement en évidence les nécessités de professionnalisation du personnel scolaire en la matière, et d'inclusion dans les programmes de formation des enseignants et des éducateurs, d'une stratégie globale de sensibilisation à la diversité des orientations sexuelles.

## Innovation pédagogique en parcours Grande Ecole « Parcours Ulysse » : étude des impacts sur l'évolution du dispositif de formation et la perception des étudiants sur les compétences transversales

---

### **Pierre-Yves SANSEAU**

Grenoble Ecole de Management, 12, rue Pierre Sépard, 38000 Grenoble, France, pierre-yves.sanseau@grenoble-em.com

### **Charline ALLIBE**

Université Grenoble Alpes, campus SMH, allibec@etu.upmf-grenoble.fr

### **Emmanuelle VILLIOT-LECLERCQ**

Grenoble Ecole de Management, 12, rue Pierre Sépard, 38000 Grenoble, France, emmanuelle.villiot-leclercq@grenoble-em.com

### **Caroline CUNY**

Grenoble Ecole de Management, 12, rue Pierre Sépard, 38000 Grenoble, France, caroline.cuny@grenoble-em.com

### **Marc HUMBERT**

Grenoble Ecole de Management, 12, rue Pierre Sépard, 38000 Grenoble, France, marc.humbert@grenoble-em.com

"Grenoble Ecole de Management (GEM) s'inscrit dans une démarche institutionnelle de soutien à l'innovation pédagogique. Dans le cadre du programme Grande Ecole, Grenoble Ecole de Management a mis en place un parcours spécifique de 1<sup>ère</sup> année, le parcours Ulysse, qui vise à expérimenter une multiplicité d'approches pédagogiques.

L'objet de cette étude porte sur la perception du développement des compétences transversales par les étudiants du parcours Ulysse mais également l'identification de contextes d'apprentissage perçus comme propices au développement de ces mêmes compétences.

L'école accueille des étudiants qui ont été jusqu'à présent exposés un enseignement essentiellement centré sur les contenus et les connaissances. Le parcours Ulysse rompt avec ce modèle d'enseignement. Il rassemble les caractéristiques d'un dispositif innovant tel que défini par Lison et al. (2014) : enseignement centré sur l'étudiant, contextualisation des apprentissages, réduction du cloisonnement disciplinaire, évaluation cohérente avec l'esprit d'innovation, accent curriculaire sur les transferts d'apprentissage, collégialité entre les professeurs.

Il se caractérise par la combinaison de méthodes d'enseignement au sein d'un dispositif « mixte » de formation (Kozanitis, 2010) : mises en situation réelle, stage d'immersion en entreprise, live business cases, apprentissage expérientiel- expérience concrète et personnelle (socle de l'observation et de la réflexion), apprentissage par résolution de problème.

Il se différencie également des autres parcours de l'école par le renforcement du lien avec le monde professionnel dès la première année, l'importance accordée au développement des compétences transversales en termes de savoir-faire et savoir-être, l'attention particulière portée à l'intégration du processus réflexif dans le développement des compétences (Vacher, 2015).

Pour les enseignants, en accord avec la vision et la stratégie de l'école, il s'agit de former des futurs managers créatifs, inspirés, novateurs, impliqués, capables d'entreprendre et de décider, et les compétences de savoir-être jouent un rôle essentiel dans cette formation (apprendre à se connaître (histoire personnelle, type de personnalité, aspirations, attentes), apprendre à connaître les autres, savoir écouter » activement avec vos différents sens, communiquer « réellement » avec le verbal et le non verbal, exprimer une émotion et un ressenti, gérer la différence, être synthétique, être proactif, exprimer ses idées et savoir tisser une collaboration constructive, gérer la relation avec les acteurs de votre environnement, etc.)

Ce parcours repose ainsi sur des valeurs fortes qui impactent le scénario pédagogique global du parcours, les postures de l'étudiant, les postures de l'enseignant et de l'équipe pédagogique dans son ensemble, les interactions entre ces derniers. En place depuis trois années, il était important de mener une étude sur la perception que les étudiants de la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> promotion d'Ulysse avaient des compétences construites au cours de cette formation et d'identifier quels contextes d'apprentissage avaient été les plus marquants et propices au développement des compétences qu'ils ont pu mobiliser ensuite dans des contextes professionnels (stage, etc.).

Ce travail a été mené dans le cadre d'un mémoire de master en sciences de l'éducation à Université Grenoble Alpes, et l'étudiante est co-signataire de cet article. Une enquête qualitative a été engagée au travers d'entretiens auprès des étudiants Ulysse. Elle a



donné lieu à une analyse du contenu selon la méthodologie de Bardin (2013). Une proposition d'entretiens a été lancée auprès des deux promotions Ulysse : vingt étudiants ont répondu volontaires ainsi que quatorze enseignants impliqués dans le parcours.

Lors des entretiens, les étudiants du parcours Ulysse ont cité un ensemble de compétences qu'ils pensent avoir développées. Les étudiants du parcours Ulysse n'énoncent pas de compétences dans la catégorie des « savoirs » mais en majorité des compétences de la catégorie des savoir-être et des savoir-faire. Elles sont énoncées par ordre croissant de citation par les étudiants : travail d'équipe, communication, responsabilisation, maturité professionnelle, relationnel, adaptation, organisation, présentation, gestion de projets, entrepreneuriat, compétences techniques, compétences personnelles comme la confiance en soi.

L'intérêt de l'étude a été alors d'identifier les contextes d'apprentissage associés aux différentes compétences citées et ceux qui ont été perçus comme les plus à même de soutenir le développement de ces compétences.

Lors des entretiens, les étudiants ont relevé sept contextes d'apprentissage dans lesquels ils ont pu développer des compétences lors de leur première année en parcours Ulysse (par ordre décroissant selon le nombre d'items) et qu'ils ont mobilisé ensuite dans leur expérience professionnelle : les live business cases, les travaux de groupe, la combinaison de contextes, les cours, l'APP, le séminaire d'intégration et le stage.

Le contexte des live business cases est perçu comme le contexte le plus propice au développement des compétences, essentiellement des compétences de savoir-être : il a été cité soixante-douze fois par les étudiants comme un contexte ayant favorisé le développement de certaines compétences. Les live Business cases, très pratiqués en école de gestion, s'organisent en trois grands temps : présentation d'une problématique réelle d'entreprise aux groupes d'étudiants, un temps de rencontre avec les professionnels, puis six semaines de projets en autonomie. Une série est réalisée en français, une autre en anglais.

La perception positive de cette approche s'explique par sa capacité à aborder des problématiques présentées en personne par les entreprises et auxquelles les étudiants doivent apporter des solutions dans un laps de temps assez court. Elle constitue un contexte de challenge et de défi pour les étudiants également. Les entretiens ont montré qu'elle rassemble l'ensemble des conditions motivationnelles de Viau (2009). L'étude a montré également que cette approche pédagogique favorise chez les étudiants plus particulièrement la perception de développement des compétences suivantes, essentielles dans les contextes professionnels actuels : travail en équipe, responsabilisation, maturité professionnelle, communication, relationnelle, capacité d'adaptation.

Cette étude a permis à l'équipe enseignante d'avancer et de proposer de nouvelles modalités de développement des compétences, les live business cases ayant été évidemment maintenus dans le processus de réingénierie du parcours. Une nouvelle approche a été introduite reposant sur la démarche de Design Thinking permettant de travailler sur les compétences liées à la créativité notamment et d'expérimenter un nouveau contexte d'apprentissage."

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26-1. réperé à : <http://rechercheisidore.fr/search/resource/?uri=10670/1.t0cucd>

Lison C., Bédard, D., Beaucher, C & Trudelle D., (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-1.

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

Vacher, Y. (2015). *Construire une pratique réflexive : comprendre et agir*. Bruxelles : De Boeck.

## L'ancrage et l'opérationnalisation des valeurs universitaires chez les étudiants : quels dispositifs actuels à l'EST-Salé ?

---

### **Noura ETTAHIR**

Doctorante en Sciences de Gestion, Ecole Supérieure de Technologie de Salé, Mohammed V University in Rabat, Avenue Le Prince Héritier, BP 227,11060 Salé - Maroc, nourettahir@yahoo.fr

### **Abderrazzak KHOHMIMIDI**

Doctorant en Sciences de Gestion, Ecole Supérieure de Technologie de Salé, Mohammed V University in Rabat, , Avenue Le Prince Héritier, BP 227,11060 Salé - Maroc, akhohmidi@gmail.com

### **Abdelaziz BAHOUSSA**

Enseignant chercheur, Ecole Supérieure de Technologie de Salé, Mohammed V University in Rabat, , Avenue Le Prince Héritier, BP 227,11060 Salé - Maroc, abahoussa@yahoo.fr

### **Aziz ETTAHIR**

Enseignant chercheurs, Ecole Supérieure de Technologie de Salé, Mohammed V University in Rabat, , Avenue Le Prince Héritier, BP 227,11060 Salé - Maroc, ettahiraziz@hotmail.com

Plaisir, stimulation, bienveillance sont des valeurs difficiles à développer chez les étudiants. En effet, les enseignants rencontrent beaucoup de difficultés à trouver des moyens pédagogiques appropriés à leur transmission, sachant que le parcours académique des étudiants doit être accompagné par des méthodes d'apprentissage actives et dynamiques qui leur permettront d'acquérir des valeurs positives comme la créativité et l'intégrité...

Dans la littérature, les valeurs représentent des croyances durables qui peuvent avoir des composantes cognitives, affectives et comportementales. Il existe deux sortes de valeurs : instrumentales (mode de comportement ou de conduite (manières d'être ou d'agir)) et terminales (état final de l'existence (objectifs individuels)) (Rokeach (1973). Dufour (1982) souligne que la valeur implique une dimension affective et sociale; elle constitue un élément stable servant de guide au comportement pour aider l'individu à s'ajuster à son milieu. Schwartz et Bilsky (1987), définissent les valeurs comme des concepts ou des croyances, liées aux affects, qui motivent l'action et permettent l'évaluation des actions des autres, des politiques, des personnes et même des événements.

En 2006, Schwartz annonce que « Les individus ne peuvent pas réussir seuls à répondre aux trois nécessités de l'existence humaine. Bien plus, ils doivent exprimer des objectifs permettant tout à la fois d'y faire face, de communiquer avec les autres à leur propos, et d'obtenir la collaboration des autres dans leur démarche. Les valeurs sont les concepts, socialement désirables, que l'on utilise pour représenter ces objectifs au niveau mental, et, en même temps, le lexique utilisé pour parler de ces objectifs dans les interactions sociales ».

La théorie des valeurs de Schwartz définit dix grands groupes de valeurs (autonomie, bienveillance, pouvoir, réussite, hédonisme, stimulation, universalisme, tradition, conformité, sécurité) selon la motivation qui sous-tend chacune d'entre elles. Ce qui distingue une valeur d'une autre est le type d'objectif ou de motivation que cette valeur exprime. Donc, acquérir des valeurs est un effort collectif qui associe aussi bien les étudiants que les enseignants et les institutions d'enseignement supérieur.

A cet effet, la population estudiantine est une catégorie jeune, dynamique et représente le noyau du développement socio-économique du Maroc. Les étudiants connaissent, appliquent et adhèrent à certaines valeurs qui lui sont transmises dans les cours, TP, TD, activités para-universitaires, et qui représentent un grand avantage dans leur vie sociale et professionnelle.

C'est dans ce contexte que l'Ecole Supérieure de Technologie de Salé-Maroc (ESTS), depuis son démarrage, et suite aux initiatives formulées par les enseignants et le personnel administratif, a créé des espaces dédiés aux activités para universitaires. Cette initiative est menée pour permettre aux étudiants d'acquérir certaines valeurs telles que la créativité, autonomie, leadership et de développer des habilités de réflexivité. En plus, la direction de l'EST de Salé a mis à la disposition de ses étudiants des ressources humaines et matérielles afin de favoriser la persévérance et la réussite dans leurs parcours de formation ainsi que leurs développements personnels. Ces activités se présentent sous forme d'activités culturelles, sportives, ..., conçu spécialement pour stimuler les étudiants et leur permettre de réfléchir à leurs propres valeurs ainsi qu'à celles de leur futur métier.

L'objet de cette communication est l'étude de la panoplie des valeurs acquises par les étudiants de l'EST-Salé. Nous examinerons aussi le degré et les modalités de l'implication effective des enseignants dans la transmission de valeurs particulières à leurs étudiants.

Pour réaliser notre recherche, deux questionnaires sont administrés, le 1er est destiné aux étudiants membres et non-membres des différents espaces para universitaires, dont l'objectif est d'identifier les valeurs acquises chez les deux groupes d'étudiants ; le 2ème a été administré aux enseignants responsables de ces espaces. L'enquête se fonde sur ces deux cohortes pour considérer les valeurs dans les rangs d'étudiants selon une vision comparative et connaître le classement, selon l'importance, des dix valeurs de Schwartz transmises aux étudiants.

L'ESTS a privilégié des activités diversifiées pour permettre à ses étudiants de s'imprégner des valeurs fondamentales en l'occurrence l'autonomie, la citoyenneté, et la tolérance. Effectivement, ces activités permettent de créer des conditions très proches de celle du monde professionnel. C'est aussi un enrichissement personnel, les étudiants se découvrent, identifient leurs points forts et leurs axes d'amélioration, apprennent à travailler en groupe au service d'objectifs communs et orientent mieux leur projet professionnel. Donc, les activités para universitaires représentent un appui pédagogique, culturel et social. C'est un levier de l'enseignement moderne.

La gestion de ces espaces demande un effort et une disponibilité, pour cela la direction de l'ESTS, en plus de l'enseignant responsable de l'espace, a affecté un fonctionnaire qui assure l'ouverture de l'espace toute la journée en plus de l'animation d'ateliers.

Selon les enseignants responsables des espaces, ces activités ont d'ailleurs plusieurs effets positifs pour l'étudiant qui y participe. Il s'agit d'une adaptation scolaire et sociale, du développement de son réseau social, de meilleurs résultats universitaires, du développement de ses talents et de la consolidation de ses aspirations universitaires.

En conclusion, les activités para universitaires ont un but pédagogique. Qu'il s'agisse d'une discipline individuelle ou collective, elle récompense les qualités physiques et morales des participants en désignant des gagnants. Elles permettent, donc, aux étudiants d'intégrer un certain nombre de normes et de valeurs comme le respect de l'adversaire, la persévérance dans l'adversité, la compétition, la concurrence et le plaisir.

En outre, les activités encouragent et donnent le goût de l'effort et du dépassement de soi, pour cela, les étudiants qui y participent, entrainement pendant chaque mercredi après-midi et samedi matin pour être prêts pour des compétitions qui leurs permettront d'augmenter leurs capacités physiques et d'améliorer leur santé.

Les espaces para universitaires sont, donc, des lieux de socialisation, qui permettent aux étudiants et lauréats (considérés comme étudiants actuels), d'échanger sur leurs passions, leurs expériences et de partager des succès ou des défaites. C'est l'occasion de vivre des émotions uniques et de grands moments, mais également de renforcer un réseau de relations et d'amitiés. De plus, ces espaces aident les étudiants de décharger une part des tensions accumulées au cours d'années d'études exigeante et de canaliser leurs énergies à travers le sport et les activités culturelles.

Brée J. (1994). *Le comportement du consommateur*. Paris : PUF.

Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Alcan.

Dufour, G. (1982). *Valeurs et Représentation sociale : Étude du rôle des valeurs dans la Formation de la Représentation sociale d'un Mass-Média : La télévision*. Aix-en-Provence : Université de Provence.

Hitlin, S., & Piliavin, J. A. (2004). Values: reviving a dormant concept. *Annual review of sociology*, 30, 359-393.

Kahle, L.R., & Timmer, S. (1983). A Theory and Method for Studying Values. In L.R. Kahle (Ed.) *Social Values and Social Change : Adaptation to Life in America* (pp. , 43-69). New-York : Praeger

Mayton II, D. M., Ball-Rokeach, S. J., & Loges, W. E. (1994). Human Values and Social Issues: *An Introduction*. *Journal of Social Issues*, 50(4), 1-8.

Tremblay, J., & Côté, Y. (1985). La télévision et les valeurs chez les étudiants à l'université. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 11( 1), 51-65.

Rezsóhazy, R. (2006). *Sociologie des valeurs*. Paris : Armand Colin.

Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New-York : the Free Press.

Schwartz, S. H., & Bilsky, W., (1987). Toward a psychological structure of human values. *Journal of personality and social psychology*, 53(3), 550-562.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 4(47), 929-968.

Schwartz, S. H. (1991). Universals in the Content and Structure of Values : Theoretical Advance and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.

## L'environnement d'apprentissage influence-t-il la façon dont les étudiants apprennent ? Une étude comparative multi-site d'étudiants en médecine de 1ère année

---

### Anne BAROFFIO

Université de Genève, Unité de Développement et Recherche en Education Médicale, Centre Médical Universitaire, 1 rue Michel Servet, 1211 Genève-4, Suisse

### Marie-Paule GUSTIN

Université Claude Bernard Lyon 1, Faculté de Médecine Lyon-Est, 8, av Rockefeller, 69373 Lyon Cedex 08, France

### Raphaël BONVIN

Université de Lausanne, Unité Pédagogique, Faculté de Biologie et Médecine, rue du Bugnon 21, 1011 Lausanne, Suisse

### Milena ABBIATI

Université de Genève, Unité de Développement et Recherche en Education Médicale, Centre Médical Universitaire, 1 rue Michel Servet, 1211 Genève-4, Suisse

### Margaret W GERBASE

Université de Genève, Unité de Développement et Recherche en Education Médicale, Centre Médical Universitaire, 1 rue Michel Servet, 1211 Genève-4, Suisse

## 1. INTRODUCTION

Les approches d'apprentissage sont centrales dans le processus d'apprentissage des étudiants (J. B. Biggs, 1985; Marton & Säljö, 1976; Trigwell & Prosser, 2004) et elles influencent leur performance académique: plusieurs auteurs ont montré que l'utilisation par les étudiants d'approches profondes prédit leur performance académique, et aussi que les étudiants qui ont très bien réussi leurs examens utilisent des approches plus profondes que ceux qui ont moins bien réussi (Feeley & Biggerstaff, 2015; May, Chung, Elliott, & Fisher, 2012; Salamonson et al., 2013).

En 1993, (J. B. Biggs, 1993) a proposé un modèle du processus d'apprentissage, qui postule que ces approches sont influencées d'une part par les caractéristiques des étudiants et d'autre part par le contexte d'enseignement, incluant des éléments liés aux enseignants et d'autres au contexte d'apprentissage. Une revue en 2010 (Baeten, Kyndt, Struyven, & Dochy, 2010) montre que les approches d'apprentissage ne sont pas seulement influencées par le contexte mais aussi par la façon dont il est perçu par les étudiants.

Dans plusieurs pays dont la France et la Suisse, des contraintes politiques (accès libre à l'université et pas de sélection pré-universitaire) nous obligent à sélectionner les étudiants à la fin de leur 1ère année d'étude. Dû au très grand nombre d'étudiants, l'enseignement est essentiellement basé sur des cours ex-cathedra et l'évaluation des étudiants repose sur des tests de questions à choix multiples (QCM) n'évaluant que des connaissances. Le risque ainsi est de sélectionner et/ou d'induire chez les étudiants des approches d'apprentissage basées sur la mémorisation et la rétention à court-terme (Gustin, Vinciguerra, Isaac, Burillon, & Etienne, 2016), peu compatibles avec le besoin académique d'un apprentissage en profondeur, tout particulièrement nécessaire pour développer le raisonnement clinique.

## 2. QUESTION ET OBJECTIFS DE RECHERCHE

Nous avons évalué si, dans un contexte sélectif, l'organisation du curriculum peut influencer la perception qu'ont les étudiants de leur contexte de formation et leurs approches d'apprentissage.

Nos objectifs spécifiques étaient (1) de comparer la perception des étudiants en médecine de 1ère année dans 3 sites de formation ; (2) d'évaluer leurs approches d'apprentissage dans ces 3 sites ; (3) d'investiguer si et comment le contexte et sa perception influencent les approches d'apprentissage.

## 3. METHODOLOGIE

Nous avons recruté des étudiants francophones de 1<sup>ère</sup> année de médecine à Lyon (n=291), Lausanne (n=372) et Genève (n=263), formés dans un contexte de cours magistraux et d'examens par QCMs, mais bénéficiant d'une organisation de curriculum différente (cours traditionnels à Lyon vs modules thématiques intégrés à Lausanne et Genève).

Les étudiants ont répondu à 2 questionnaires, le Revised-Two-Factor-Study-Process-Questionnaire (J. B. Biggs, Kember, D., Leung, D.Y.P., 2001) pour analyser les approches d'apprentissage profonde et de surface, et le Dundee-Ready-Educational-Environment-Measure (Roff, 1997) pour évaluer la perception qu'a l'étudiant de l'enseignement, de son apprentissage, de ses compétences académiques, de l'atmosphère générale et de sa vie sociale. Nous avons comparé les scores aux questionnaires des étudiants avec des Anovas et test de Tukey HSD pour comparer 2 à 2 les 3 sites. Nous avons d'autre part testé des modèles théoriques de l'impact du contexte d'éducation et de sa perception par les étudiants sur les approches d'apprentissage par des analyses de chemin, incluant une variable « intégration » (différenciant les cursus intégrés de Genève et Lausanne du cursus traditionnel de Lyon).

#### 4. RESULTATS

##### a. Perception du contexte d'éducation par les étudiants des 3 sites de formation

La perception du contexte d'éducation est globalement meilleure ( $p < 10^{-3}$ ) à Genève ( $120 \pm 19$ ) et Lausanne ( $118 \pm 21$ ) qu'à Lyon ( $105 \pm 22$ ). Cette observation vaut pour toutes les sous-dimensions du DREEM.

##### b. Approches d'apprentissage des étudiants dans les 3 sites de formation

Comparés aux étudiants lyonnais, les étudiants genevois et lausannois utilisent plus d'approches d'apprentissage en profondeur ( $33 \pm 6$  vs  $29 \pm 6$ ;  $p < 10^{-3}$ ) et moins d'approches en surface ( $23 \pm 6$  vs  $25 \pm 6$ ;  $p < 10^{-3}$ ).

##### c. Impact du contexte d'éducation sur les approches d'apprentissage

Les modèles testés par analyse de chemin (RMSEA 0.011, CFI 1) révèlent que les étudiants qui ont une bonne perception de leur apprentissage et de leur compétence académique utilisent plus d'approches profondes. Inversement quand leur perception d'apprendre est mauvaise ainsi que leur perception sociale, ils utilisent plus d'approches de surface.

Les curricula intégrés induisent les étudiants à utiliser plus d'approches profondes et moins d'approches de surface, par un effet direct mais aussi un effet indirect via la perception du contexte.

#### 5. DISCUSSION

Nos résultats suggèrent 1) que la façon dont les étudiants perçoivent certains éléments de leur contexte de formation impacte leurs approches d'apprentissage et 2) que les cours intégrés ont une influence positive sur l'utilisation des approches profondes et négatives sur celles des approches de surface. L'effet de l'intégration est double, un chemin étant direct et l'autre passant via la perception du contexte : comme les étudiants ont une meilleure perception dans les curricula intégrés, ils sont par conséquent aussi stimulés à apprendre plus en profondeur et moins en surface. Cette étude suggère aussi que même lorsque le format d'apprentissage est basé sur des cours magistraux, le fait de coordonner et intégrer ces cours, est susceptible de contrecarrer l'effet potentiellement préjudiciable des cours magistraux. Nous faisons l'hypothèse que les mécanismes en jeu concernent le sentiment des étudiants d'apprendre des connaissances utiles, pertinentes et au bon moment ainsi que d'être au clair sur les objectifs d'apprentissage, facteurs dont on a démontré l'impact sur les approches d'apprentissage (Baeten et al., 2010).

La force de cette étude est sa modélisation sur 3 sites, permettant une potentielle généralisation. Nous ne pouvons cependant exclure que les résultats puissent être expliqués par des variables qui ne sont pas dans notre modèle. Une autre limite est la sensibilité de l'outil des approches apprentissage (R-SPQ-2F) au contexte curriculaire qui pourrait moduler nos résultats.

#### 6. CONCLUSION

Même basée sur des cours en très grands groupes et évalués par des QCM, l'organisation d'un curriculum peut influencer la façon dont les étudiants apprennent. Nos résultats suggèrent qu'un environnement d'apprentissage intégré est mieux perçu par les étudiants et qu'il pourrait au moins partiellement compenser l'influence potentiellement préjudiciable de l'enseignement magistral et des examens factuels sur les approches d'apprentissage des étudiants de 1<sup>ère</sup> année.

Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2010.06.001>

- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study process. *British Journal of Educational Psychology*, 55(3), 185-212. doi:10.1111/j.2044-8279.1985.tb02625.x
- Biggs, J. B. (1993). From Theory to Practice: A Cognitive Systems Approach. *Higher Education Research & Development*, 12(1), 73-85. doi:10.1080/0729436930120107
- Biggs, J. B., Kember, D., Leung, D.Y.P. . (2001). The revised two factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *Brit J Educ Psychol*, 71, 133-149.
- Feeley, A. M., & Biggerstaff, D. L. (2015). Exam Success at Undergraduate and Graduate-Entry Medical Schools: Is Learning Style or Learning Approach More Important? A Critical Review Exploring Links Between Academic Success, Learning Styles, and Learning Approaches Among School-Leaver Entry ("Traditional") and Graduate-Entry ("Nontraditional") Medical Students. *Teach Learn Med*, 27(3), 237-244. doi:10.1080/10401334.2015.1046734
- Gustin, M.-P., Vinciguerra, C., Isaac, S., Burillon, C., & Etienne, J. (2016). Approches d'apprentissage et réussite en première année commune des études de santé (PACES) en France. *Pédagogie Médicale*, 17(1), 23-43.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I-Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11. doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x
- May, W., Chung, E.-K., Elliott, D., & Fisher, D. (2012). The relationship between medical students' learning approaches and performance on a summative high-stakes clinical performance examination. *Medical Teacher*, 34(4), e236-e241. doi:doi:10.3109/0142159X.2012.652995
- Roff, S., McAleer, S., Harden, R.M., Alqahtani, M., Ahmed, A.U., Deza, H., Groenen, G., Primparyon, P. . (1997). Development and validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Medical Teacher*, 19(4), 295-299.
- Salamonson, Y., Weaver, R., Chang, S., Koch, J., Bhathal, R., Khoo, C., & Wilson, I. (2013). Learning approaches as predictors of academic performance in first year health and science students. *Nurse Education Today*, 33(7), 729-733. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2013.01.013
- Trigwell, K., & Prosser, M. (2004). Development and Use of the Approaches to Teaching Inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424. doi:10.1007/s10648-004-0007-9

## L'intelligence collective comme valeur pour former à l'innovation dans un groupe d'écoles d'ingénieurs

---

### Chrystelle GAUJARD

Groupe Yncréa HEI-Lille, 13 rue de Toul, 59000 Lille, FRANCE, chrystelle.gaujard@hei.fr

### Nicolas GOUVY

Groupe Yncréa HEI-Lille, 13 rue de Toul, 59000 Lille, FRANCE, nicolas.gouvy@hei.fr

Toute institution de l'enseignement supérieur a pour préoccupation majeure de concevoir des formations adaptées aux attentes du monde économique, aux exigences sociétales, aux technologies et pratiques managériales.

Actuellement, le défi à relever dans la formation d'ingénieurs est celui de l'apprentissage de l'innovation. La demande du marché de l'emploi est explicite : dans une économie tirée par l'innovation, les futurs ingénieurs doivent être capables de créer de la valeur ajoutée dans l'offre des entreprises, faire partie d'équipes transversales et innovantes –voire de les animer dans un environnement complexe où les acteurs et les technologies se multiplient.

En réponse, le groupe d'écoles d'ingénieurs HEI-ISA-ISEN a placé l'intelligence collective au centre de ses valeurs. Cette préférence prend racine dans ses vertus en cohérence avec l'innovation :

- elle dépasse les intelligences individuelles, favorise la co-construction de questions et de réponses (Zara, 2008).
- proches des concepts « d'organisation intelligente » (Bartoli, Le Moigne, 1996) ou « d'organisation apprenante » (Senge, Gauthier 1991), elle stimule donc un apprentissage permanent
- elle crée une dynamique qui améliore le management des innovations, surtout dans des situations complexes (Zaïbet-Greselle, 2007)
- elle encourage la diversité sous toutes ses formes : leadership, créativité, connaissances (Woolley, Fucks 2011 ; Sawyer, DeZutter, 2009)

Concrètement, le groupe HEI-ISA-ISEN a lancé les Ateliers de l'Innovation et du Co-Design (ADICODE) en 2009. Ils s'appuient en partie sur une activité pédagogique qui « devrait mobiliser l'intelligence collective ». Elle est centrée sur le management d'un projet innovant réel, piloté par des équipes d'étudiants issus de différentes écoles et accompagné par des enseignants-chercheurs. Afin savoir si la l'intelligence collective se manifeste sous une forme ou une autre dans ce dispositif, nous avons mis en place une recherche-action depuis 2015...

Bartoli, J.A., & le Moigne, J.L. (1996). *Organisation intelligente et système d'information stratégique*. Paris : economica.

Sawyer, R. K., & DeZutter, S., 2009. Distributed creativity: how collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 3(2), 81-92.

Senge, P., & Gauthier, A. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris : First edition.

Woolley, A. W., & Fuchs, E. (2011). Collective Intelligence in the Organization of Science. *Organization Science*, 22(5), 1359-1367.

Greselle, O. Z. (2007). Vers l'intelligence collective des équipes de travail: une étude de cas. *Management & Avenir*, (4), 41-59.

Zara, O. (2008). *Le management de l'intelligence collective. Vers une nouvelle gouvernance*. Paris : M21 éditions.

## L'observation de l'enseignement par les pairs : Retour sur une expérience développée au sein de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO)

---

### **Murielle MARTIN**

Haute école de travail social et de la santé - EESP, Chemin des Abeilles 14, CH-1010, Lausanne, Suisse, murielle.martin@eesp.ch

### **Saskia PFLEGHARD**

Haute école de travail social et de la santé - EESP, Chemin des Abeilles 14, CH-1010, Lausanne, Suisse, murielle.martin@eesp.ch

### **Denis BERTHIAUME**

Haute école spécialisée de suisse occidentale, Route de Moutier 14, CH-2800 Delémont, denis.berthiaume@hes-so.ch

Notre communication visait à présenter la méthode et le bilan intermédiaire d'un des outils actuellement développés à la Haute école de travail et de la santé de Lausanne (HETS&Sa-EESP) dans le cadre du soutien à l'enseignement : l'observation de l'enseignement par les pairs. Le développement et l'implémentation de cette démarche se font en collaboration avec le Rectorat de la HES-SO, sous forme d'un projet d'innovation pédagogique d'une année depuis août 2015.

Principalement utilisée dans les institutions de l'enseignement supérieur anglo-saxonnes, l'observation de l'enseignement par les pairs s'inscrit dans la démarche qualité. Elle consiste en une « collaboration entre deux ou plusieurs collègues pour une observation mutuelle en classe, avec un objectif de discussion et de réflexion entre pairs enseignants » (Daele & Sylvestre, 2014, p.153). Pratiquée dans un climat favorisant le soutien mutuel et la collaboration - sans fonction de contrôle ni de relation hiérarchique - elle permet l'enrichissement des pratiques pédagogiques des pairs impliqués. En observant les étudiantes et étudiants en train d'apprendre, elle contribue par ailleurs à mieux comprendre et améliorer leur expérience d'apprentissage. Ce moyen permet ainsi aux enseignantes et enseignants de parler et d'échanger au sujet de leurs pratiques (Gosling, 2005, p. 11) et de faire de l'enseignement un « bien commun » au lieu d'une expérience pédagogique solitaire à porte fermée (Shulman, 1993, p.6).

Le projet d'innovation pédagogique sur une année vise à faire entrer l'observation de l'enseignement par les pairs dans un contexte de culture institutionnelle où l'échange pédagogique est encore peu développé. Pour ce faire, une formation ainsi qu'un guide de démarrage ont été développés et sont dispensés aux 28 écoles de la HES-SO depuis janvier 2016 dans le but d'identifier et de former des binômes intéressés à mettre en œuvre la méthode. Le guide de démarrage est donné aux participantes et participants. Il comprend un ensemble d'outils liés à l'observation par les pairs : présentation de la méthode, grilles d'évaluation et d'analyse, apports pour donner un feedback de qualité notamment.

Par ailleurs, des données sont recueillies par l'entremise de questionnaires et d'entretiens semi-dirigés auprès des personnes ayant appliqué la démarche, afin de l'évaluer. Les premiers résultats sont très concluants. La méthode est globalement très appréciée par les personnes l'ayant testée. Elles relèvent généralement un grand plaisir à la pratiquer en raison des échanges riches qu'elle permet entre pairs. Il semblerait ainsi que la position d'observateur ou d'observatrice permette de faire un grand nombre d'apprentissages - parfois même plus que lorsque la personne est observée. Beaucoup de participantes et participants ont réalisé l'intérêt d'observer ce que les étudiantes et les étudiants font réellement pendant les cours : cela permet de récolter des informations précieuses auxquelles les enseignantes et enseignants ont difficilement accès lorsqu'ils ou elles enseignent. Certaines personnes se sont senties rassurées en voyant d'autres collègues en butte à des problèmes similaires - notamment en termes de gestion de classe. L'observation par les pairs a également permis de s'inspirer d'exemples qui fonctionnent bien ou moins bien ; de compléter, d'élargir ou d'affiner sa pratique ; de discuter avec des collègues au sujet de l'enseignement et de se sentir rassurée et rassuré sur ses propres compétences. Les apprentissages se sont faits dans des domaines très variés et avec des effets plus ou moins spectaculaires : du changement modeste d'un petit aspect de son enseignement au remaniement de fond en comble d'un cours.

Les premiers constats issus des entretiens semi-directifs effectués rejoignent les observations de Blackwell (1996), Daele et Sylvestre (2014), Fullerton (2003) et Race (2009) qui relèvent un certain nombre de bénéfices à la démarche : mener une réflexion au sujet de ses pratiques d'enseignement, observer l'expérience d'apprentissage des étudiantes et étudiants et prendre conscience de ce qui la favorise, observer des collègues expérimentés et apprendre de leur pratique, élargir ses compétences et outils pédagogiques, prendre conscience de son propre style et de ses habitudes, prendre conscience de ce qui fonctionne bien et moins bien, identifier les problèmes ou au contraire confirmer qu'il n'y en a pas. Bien que vécue de manière globalement très positive, nous relevons également certaines limites à la démarche : elle peut être chronophage et provoquer un certain stress. Un feedback insuffisamment préparé peut rester superficiel et ne pas répondre totalement à la demande de la personne observée, de même qu'un retour jugeant risque de provoquer une résistance contreproductive. La formation semble aider à pallier une grande partie de



ces difficultés et aider certaines enseignantes et certains enseignants à dépasser leurs réticences à ouvrir la porte de leur salle de cours à d'autres collègues.

À notre avis, il s'agit d'un moyen de développement professionnel qui mérite une place importante dans les offres de formation continue dans les établissements de l'enseignement supérieur, car il permet un réel enrichissement des pratiques pédagogiques et collaboratives des personnes impliquées. Se pose alors la question de la manière d'implémenter sur le long terme cette méthode. À notre sens, des ateliers ponctuels ne suffisent pas à en faire un outil efficace et implanté. Nous jugeons essentielle la présence de personnes relais - conseillers et conseillères pédagogiques - pour porter le projet dans les écoles sur la durée. De surcroît, il est absolument nécessaire de pouvoir compter sur l'appui des directions des écoles pour que cette démarche devienne un outil usuel au service de la qualité et du développement professionnel du personnel enseignant. Les directions, si elles souhaitent implémenter cette démarche et voir évoluer la culture professionnelle du corps enseignant vers encore plus de collaboration, devraient la soutenir par une offre de formation continue ad hoc proposée au personnel et, idéalement, par une reconnaissance de celle-ci en termes d'heures et d'attestations. Il serait même envisageable de rendre la démarche obligatoire pour l'ensemble des collaborateurs et collaboratrices, à une fréquence qui serait à discuter (semestrielle ou annuelle par exemple).

## Le carnet de bord étudiant : traces discursives d'une réflexivité constructive

---

**Chantal CHARNET**

Praxiling UMR5267 - Université de Montpellier 3 / CNRS (France) chantal.charnet@univ-montp3.fr

Différentes questions se posent pour comprendre la portée des activités d'apprentissage auprès des étudiants ainsi que leur réactivité dans des dispositifs spécifiques. C'est pourquoi, dans cette étude et pour poursuivre celle déjà entamée (Charnet, 2015), nous nous sommes demandée comment développer l'esprit critique chez les étudiants, quelle action peut être mise en place pour améliorer leur expérience d'apprentissage et comment accéder au point de vue étudiant ?

Dans le cadre d'une formation universitaire de niveau Licence proposée en modalité hybride où les cours magistraux sont proposés à distance et les travaux dirigés en présentiel, il a été demandé à des étudiants (environ 120) d'élaborer des carnets de bord lors d'un enseignement en Sciences humaines et sociales. Ceux-ci devaient expliciter leur cheminement dans l'organisation pédagogique proposée, leur gestion des ressources éducatives mises à leur disposition et leur participation au forum structuré par les questions hebdomadaires de l'enseignant, au fur et à mesure du déroulement du cours. Cette étude est issue d'un travail d'investigation sur un terrain numérique qui a utilisé les données produites par les étudiants dans la rédaction des carnets de bord. Elle a demandé une adaptation à un contexte numérique (Crabtree, 2003, Green, Harvey & Knox, 2005, Charnet et Veyrier, 2008) par un accès aux activités en ligne de la communauté des étudiants, la copie des objets numériques par un enregistrement des écrans et de la chronologie des actions en ligne. Elle s'inscrit de ce fait dans une ethnographie numérique.

Différents constats sont à formuler. Tout d'abord, les formats des carnets ont été variés dans leur présentation comme dans leur narration faisant référence soit à chaque séance, soit à des périodes d'enseignement soit à une activité précise : « la question sur le forum nous permet de faire une synthèse de ce que nous avons compris sur une notion ». De plus, les étudiants s'identifient comme une communauté équivalant à une promotion, qui s'entraide entre membres : « C'est en lisant la question d'une élève sur le forum, ainsi que votre réponse que j'ai pu comprendre un peu mieux ces deux notions. Il est également important de savoir que nous avons créé un groupe sur Facebook ayant comme participants les élèves de deuxième année en science du langage, sur lequel nous échangeons, et nous nous entraïdons. L'aide apportée par chacun a elle aussi été bénéfique à tous dans notre apprentissage ». L'appropriation progressive du dispositif à distance apparaît dans certains commentaires : « Le système de cours hybride est assez étonnant et commence à nous plaire de plus en plus ». Les carnets de bords donnent l'occasion aux étudiants de transmettre leur opinion personnelle par rapport à une thématique ou à un choix pédagogique : « Suite à la séance numéro 3, je suis restée un peu perplexe car je ne m'attendais pas à juste écouter un schéma ». Ainsi certains révèlent une perspective critique par des marques énonciatives d'opposition : « Dans le cours, il nous a dit que ... or je pense qu'il est presque impossible... » mais explicitent aussi l'évolution de leur jugement : « Première lecture et contact avec les CM hybrides et je ne suis fan du concept. L'interaction Prof : élève n'est pas présente, et personnellement je retiens moins bien (...) Changement d'avis, le concept n'est pas si mal finalement, apprendre tranquillement chez soi, pouvoir reprendre les notions, les comparer et avoir le temps d'assimiler et de "traduire" les notions en note me plaisent ». Ils expriment leur assentiment au dispositif et peuvent avancer des propositions concrètes pour améliorer le système : « Je trouve ce système vraiment bon mais je pense qu'un point avec le professeur sur un chat privé pour que les élèves posent leurs questions ou même par visioconférence ». Ils savent aussi faire connaître leurs doutes quant à leur propre plan d'étude : « Ma planification a été mauvaise, je n'ai pas vraiment su répartir mon temps de travail correctement. Je me suis ainsi vite retrouvée débordé alors qu'un peu d'organisation m'aurait permis de mieux gérer mon semestre ». Des remarques sont également transmises sur des méthodologies adoptées par les étudiants concernant une prise de notes qui s'adapte à un parcours hypertextuel qui renvoie à des sources multimodales : « j'ai repris chaque étape du cours pour me connecter sur les différents liens, articles, vidéo, photos. J'ai noté pour chaque vidéo les éléments pertinents. » L'analyse des carnets de bord permet ainsi d'énoncer divers résultats. Nous observons un positionnement des étudiants dans ce dispositif hybride en tant que membre d'une communauté mais aussi en tant qu'individu engagé dans un processus d'apprentissage. Les étudiants s'attachent à renforcer le cadrage chronologique et actionnel même s'ils n'y parviennent pas toujours. Ils assument la modalité hybride par l'énonciation de leurs pratiques méthodologiques et par la démonstration de l'acquisition des contenus. Cette appropriation est renforcée par des appréciations réflexives et auto-réflexives. Ils vont jusqu'à s'investir en tant qu'acteur d'une activité commune par des propositions pédagogiques concrètes destinées à l'enseignant. En conclusion, le carnet de note a ainsi permis de prendre connaissance des comportements étudiants face à une modalité pédagogique qui est nouvelle et d'apporter à l'enseignant des informations pertinentes sur l'appropriation d'un dispositif hybride en vue de la faire évoluer au mieux. Il s'avère un outil de médiation convainquant pour prendre connaissance des points de vue sur un système hybride, il permet aux étudiants d'exprimer leur ressenti vis à vis d'une pédagogie dans laquelle l'enseignant les a engagés ; il apporte de plus une vision de leur état émotionnel durant l'apprentissage. L'accès à cette expression toute personnelle permet à l'enseignant de mieux les comprendre, d'apprécier comment est vécu le nouveau dispositif, voire de faire naître une empathie de sa part lors qu'il prend connaissance des difficultés éventuelles.

- Aldalalah, O. A. (2014). Perceptions of Blended Learning Competencies and Obstacles among Educational Technology Students in Light of Different Anxiety Levels and Locus of Control. *Contemporary Educational Technology*, 5(3), 218–238.
- Château, A. et Zumbihl, H., (2010). Le carnet de bord, un outil permettant le cheminement vers l'autonomisation dans un dispositif d'apprentissage de l'anglais en ligne ? *Alsic*, 13, mis en ligne le 28 février 2010, Consulté le 01/10/2015. URL : <http://alsic.revues.org/1392> ; DOI : 10.4000/alsic.1392
- Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D., (2006). Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Charnet C., (2015). « *Un cours en hybride ça sort de l'ordinaire* ». *Analyse d'une pratique innovante : quand le CM est proposé à distance*. Actes du colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université <<https://sites.google.com/site/colloqueatiu/>>. <hal-01277721>. ; accessible à <https://hal.inria.fr/hal-01277721/document>
- Charnet, C., & Veyrier, C.-A. (2008). *Virtual ethnography methodology for researching networked learning*. In Proceedings of the 6th International Conference on Networked Learning (pp. 32–37). Retrieved from <http://www.networkedlearningconference.org.uk/abstracts/Veyrier.htm>
- Crabtree, A. (2003). *Designing Collaborative System. A Practical Guide to Ethnography*. Londres : Springer.
- Nissen, E. (2009). *Accompagnement dans une formation à distance et dans une formation hybride: Analyse de pratiques*. Lille : édition CEGES.
- Green, S., Harvey, P., Knox, H., Battaglia, D., Drackl, D., Ferme, M., ... & Knox, H. (2005). Scales of place and networks: An ethnography of the imperative to connect through information and communications technologies. *Current anthropology*, 46(5), 805-826.

## Le poster exposé - la valorisation extra-universitaire du travail étudiant

---

### Daniel FINK

Université de Lausanne, Criminologie et droit pénal, Bâtiment Batochimie, CH-1015 Lausanne, Daniel.Fink@unil.ch

### Léa KOLOPP

Université de Lausanne, Criminologie et droit pénal, Bâtiment Batochimie, CH-1015 Lausanne, Lea.Kolopp@unil.ch

Cette contribution présente nos efforts en matière de valorisation extra-universitaire du travail étudiant durant trois semestres, entre 2014 et 2016. Le travail des étudiant-e-s en master, réalisé en criminologie à l'Université de Lausanne et en droit à l'Université de Lucerne, a pris la forme d'une recherche historique ou statistique durant un semestre qui doit être présentée sous forme d'un poster en grand format. Tant la réalisation du travail de recherche fortement encadré que l'élaboration d'un poster répondant à des critères scientifiques font partie d'un enseignement durant le semestre. Nous souhaitons répondre ici à deux questions : Quel est le dispositif d'enseignement utilisant le poster comme support ? Quels sont les succès et les difficultés rencontrés dans ce mode d'enseignement par «projets enchâssés» (projet de recherche historique ou statistique; projet de réalisation d'un poster; projet de défense du poster) aboutissant à la valorisation extra-universitaire du poster? Sans aborder l'histoire de l'apparition et de l'usage multiforme du poster dans la pédagogie universitaire, nous décrivons notre dispositif d'enseignement et nos activités de valorisation.

#### 1. Le dispositif d'apprentissage « réalisation d'un poster »

Le dispositif d'apprentissage « réalisation d'un poster » que nous avons mis en place s'insère dans les projets pédagogiques visant à accroître l'activité des étudiant-e-s et à renforcer leurs capacités d'apprentissage autonome. Le poster est un instrument pour orienter, structurer et faciliter l'expérience pratique d'un travail de recherche et de restitution des résultats obtenus dans un cadre précis. Il contribue à la formation d'un esprit de synthèse, à conscientiser les étudiant-e-s sur la nécessité de faire un tri dans les matériaux rassemblés et dans le choix des contenus, de réfléchir au mode d'écriture des textes et à la rédaction de titres parlants. L'examen n'est pas une épreuve orale ou écrite relative à des contenus appris par cœur et retenus, mais se concentre sur l'explicitation des tris pratiqués et des choix opérés dans le travail de recherche et durant la réalisation du poster. Le poster élaboré par les étudiant-e-s est un produit finalisé, présentable, valorisable. De par leur caractère synthétique et leur brièveté, en raison de leur actualité, les posters réalisés entre 2014 et 2016 ont pu être valorisés sous forme d'expositions extra-universitaires, à diverses occasions et dans divers milieux.

#### 2. Les tâches : activité de recherche et présentation des résultats

Le thème du poster portait à l'Université de Lausanne (Faculté de droit, criminologie) sur la description d'une prison historique, sur son cycle de vie, dont il fallait décrire cinq dimensions : le contexte de son ouverture, la construction, le fonctionnement, la population et la signification de la prison dans le système pénitentiaire. A l'Université de Lucerne (Faculté de droit, droit pénal), il s'agissait d'analyser, à l'aide de statistiques, l'usage d'un type de sanction, comme l'amende ou la peine privative de liberté, sur les derniers 15 ans. Il fallait également traiter cinq dimensions : les dispositions légales, les sources, les résultats statistiques à l'aide d'un graphique et d'un tableau, un commentaire, et finalement la signification des résultats en matière de politique criminelle.

#### 3. La valorisation extra-universitaire

Dès la première année de notre enseignement, nous avons pu constater que les posters étaient dans l'ensemble de très bonne qualité et nous avons utilisé l'occasion d'un colloque à l'Université de Lausanne sur la description des prisons pour les exposer dans le cadre universitaire (Atelier scientifique Description d'une prison, UNIL, 16 et 17 octobre, 2014). Dans un second temps, nous avons saisi l'opportunité de l'organisation de la première séance de posters du congrès annuel des criminologues suisses pour présenter un choix de trois posters sur les sanctions (Interlaken, 3 mars 2016). Puis, le Centre suisse de formation du personnel pénitentiaire à Fribourg nous a offert l'occasion d'exposer les posters réalisées sur l'histoire des prisons dans le canton de Vaud, tant sous forme de cinq posters exposés que d'une projection de l'ensemble des posters réalisés dans les cours (Premier Tea-Time de la Bibliothèque du CSFPP, Fribourg, 2016). D'autres actions de valorisation plus importantes sont en préparation, telle une exposition en ligne de la grande majorité des posters sur l'histoire des prisons du canton de Vaud ou des événements de projection de posters dans des centres de justice et des lieux de détention.

Les objectifs de ces actions de valorisation extra-universitaire sont multiples : premièrement il s'agit de présenter des résultats de travaux à prétention scientifique – aussi limités qu'ils puissent paraître. Deuxièmement, on souhaite pérenniser une activité de recherche des étudiant-e-s en lui donnant une visibilité sociale et institutionnelle tout en vulgarisant et en synthétisant un savoir criminologique et de statistique judiciaire à l'attention de personnes hors du milieu académique. Troisièmement, on ambitionne de présenter l'innovation pédagogique à l'extérieur de l'université. Et finalement, les événements ainsi organisés permettent de prolonger les contacts entre (anciens) étudiant-e-s d'un cursus, voire leur permettent de nouer des contacts avec des milieux institutionnels intéressés par les sujets traités.

A côté des succès, il faut aussi évoquer les difficultés rencontrées. Tant à l'Université de Lausanne qu'à l'Université de Lucerne, les classes de près d'une quarantaine d'étudiant-e-s forment un groupe trop grand pour les motiver tous à participer à des actions extra-universitaires. L'actuelle charge de travail en master, les activités professionnelles annexes et une attitude comptable en matière de crédits ont empêché des engagements au-delà du semestre. Ainsi, en 2016, pour ne prendre qu'un exemple, il n'a pas été possible d'organiser un colloque avec des conférences de 3 minutes des étudiant-e-s de l'Université de Lucerne à partir des posters élaborés durant le semestre précédent, en nous adressant à un public intra- et extra-universitaire. Le sujet était tout simplement déjà du passé et seuls les plus motivés se sont déclarés prêts à présenter un sujet. A l'Université de Lausanne, un appel en vue d'obtenir de l'aide pour finaliser les travaux préparatifs à l'exposition des posters en ligne n'a pas été couronné de succès.

Pourtant, nous restons convaincus que les projets extra-universitaires d'exposition des posters accompagnés d'éventuelles mini-conférences constituent des moments de satisfaction tant pour les étudiant-e-s que pour les enseignant-e-s, aussi bien par la valorisation extra-universitaire du travail que par la reconnaissance sociale rencontrée.

## Le PPT à l'heure des bilans - Etude comparative des usages en ingénierie à l'ETS Montréal et à l'Université d'Artois

---

### Catherine COUTURIER

UArtois, RECIFES, EA 4520, F-62000 Arras, France

### Jules RICHARD

ETS Montréal, 1100, rue Notre-Dame Ouest, Montréal

### Johanne MASCLET

UArtois, RECIFES, EA 4520, F-62000 Arras, France

### Viviane BOUTIN

UArtois, UArtois, SUPArtois, F-62000 Arras, France

#### 1. Introduction

L'outil PowerPoint (PPT) ou équivalent a été créé en 1990 et aujourd'hui environ 50 millions de ces présentations sont utilisées chaque jour, y compris dans l'enseignement supérieur. Or, il nous semblait que cet usage était largement répandu dans nos établissements respectifs, sans faire toutefois l'objet d'un questionnement réflexif spécifique. L'Université d'Artois (UArtois) est une université multipolaire créée en 1992 qui compte 10000 étudiants. L'École de Technologie Supérieure (ETS Montréal) est une école d'ingénieurs créée en 1974, qui compte 9000 étudiants. Nous menons une étude comparative sur les usages des PPT dans les disciplines scientifiques.

#### 2. Revue de littérature

Craig et Armenic constatent que PPT s'est rapidement imposé dans l'enseignement supérieur (Craig & Amernic, 2006) et de nombreuses études s'intéressent à ses modalités d'utilisation (Karsenti, 2015). Certaines encensent quand d'autres diabolisent cet outil (Tufté, 2009; Van Jole, 2000). Craig et Amernic s'étonnent cependant du faible nombre d'études empiriques visant à s'interroger sur la capacité de cet outil à contribuer à un enseignement plus efficace. Il semble qu'il y ait eu dans les premiers temps une forte demande des étudiants (Parolia, Mohan, Kundabala, & Shenoy R., 2012) qui s'est émoussée au fil du temps (Trevelen, Penlesky, Watts, & Bragg, 2014). D'ailleurs, l'impact avéré sur les résultats aux examens n'est pas prouvé (Jordan & Papp, 2014). PPT semble être avant tout un outil apprécié par les enseignants (Hopper & Waugh, 2014). Notre enquête questionne les usages des PPT dans les enseignements ainsi que les modalités de conception des PPT par nos collègues.

#### 3. Méthodologie

Notre étude est exploratoire et comparative. Une méthodologie quantitative a été mise en œuvre, sous la forme d'un questionnaire anonyme en ligne identique pour les deux établissements. Celui-ci conçu avec LimeSurvey®, comprend 12 questions fermées et 4 questions ouvertes. Nous ne nous intéressons pas aux effets de genre. Le taux de participation global est de 28%. Toutes les tranches d'âge sont représentées, avec une prépondérance de personnes expérimentées (plus de 32% ont plus de 16 ans d'expérience). 2,7% des répondants à UArtois ont moins de 5 ans d'expérience, alors qu'ils sont 30% à ETS. Les réponses au questionnaire ont été analysées avec Sphinx®.

#### 4. Résultats et analyses

##### 4.1. Du point de vue des usages

A quelle fréquence utilisez-vous les diaporamas dans vos enseignements ?

79% des répondants utilisent systématiquement ou souvent PPT. Plus les répondants ont d'années d'expérience en enseignement (ce que nous appelons « ancienneté »), moins ils utilisent PPT. Les répondants de ETS utilisent plutôt systématiquement PPT, tandis que les répondants UArtois l'utilisent souvent.

Pour vous un diaporama, c'est ...

Si je communique mon PPT avant mon cours, je crains que les étudiants n'y viennent pas

Pour 27,6% des répondants existe la peur de l'absentéisme si le PPT est communiqué avant le cours. Cette crainte est corrélée avec l'ancienneté, et les répondants de UArtois sont majoritairement complètement en accord avec cette affirmation.

#### 4.2. Du point de vue des modalités de conception

Pour vous, concevoir un diaporama pour enseigner c'est ...

Pour 76.8%, la conception des diaporamas est facile ou très facile.

Vous sentez-vous formé à la conception d'un diaporama qui facilite l'enseignement ?

Une grande majorité des répondants (70%) se sent formé à la conception d'un diaporama qui facilite l'enseignement. Les répondants de UArtois répondent majoritairement négativement.

D'une façon générale, diriez-vous que vos diaporamas sont adaptés / satisfaisants...

41 % des répondants considèrent que leurs diaporamas sont adaptés. 45% des répondants considèrent que leurs diaporamas sont satisfaisants. Seuls 10% des répondants les pensent adaptés et satisfaisants, et 24% pensent qu'ils ne sont ni l'un ni l'autre.

#### 5. Discussion

Le taux de réponse, d'environ 33%, est similaire pour les deux établissements et 80% des répondants déclarent utiliser largement PPT. La majorité des enseignants se sent formée à la conception d'un PPT qui facilite les enseignements. La préoccupation centrale pour les répondants qui utilisent PPT souvent ou systématiquement est bien l'étudiant, ce qui apparaît dans le choix de réponses telles que « PPT est un outil qui aide les étudiants » ou encore « PPT est un outil qui permet de leur laisser une trace écrite fiable ». Les répondants qui ont le plus d'ancienneté utilisent le moins PPT, ne communiquent jamais leur PPT après le cours, expriment la crainte que les étudiants ne viennent plus en cours s'ils le communiquent, et sont les moins satisfaits de leur PPT. Par contre, ceux qui ont le moins d'ancienneté voient en PPT un outil pour eux-mêmes et pour les étudiants. Nous pouvons supposer une forme de résistance pour les plus anciens qui s'en sont longtemps passé, et qui n'y voient pas de réelle plus-value. Pour autant, PPT représente-t-il un outil qui va de soi pour les plus jeunes ? Les répondants d'ETS déclarent utiliser systématiquement cet outil, pensent que c'est un outil qui aide à réfléchir aux contenus, que c'est le cours lui-même, que cela représente une trace écrite fiable pour les étudiants, et que c'est un outil qui aide les étudiants. Les répondants d'UArtois ont majoritairement plus d'ancienneté, déclarent utiliser PPT souvent ou rarement, le communiquent parfois ou jamais, expriment la crainte que les étudiants ne viennent plus à leurs cours si le PPT est communiqué au préalable, et se sentent peu formés à la conception d'un PPT qui facilite les enseignements. Il existe sans doute des différences culturelles, une culture de la pédagogie universitaire et de la formation historiquement plus ancrée à ETS, tandis qu'il apparaît un besoin certain de formation à UArtois. Enfin, nos observations montrent que seuls 10% des répondants pensent leurs PPT adaptés et satisfaisants, perception qui mérite d'être interrogée.

#### 6. Conclusion et perspectives

Cette recherche s'inscrit dans une démarche plus globale qui vise à comprendre comment les PPT s'inscrivent dans les apprentissages des étudiants. De nombreuses questions ont surgi telles que la place de la trace écrite de l'enseignant et de l'étudiant pour faciliter les apprentissages, la place du PPT dans les interactions pendant le cours... Elles méritent d'être explorées, ce qui sera fait au moyen d'entretiens complémentaires d'une part, mais aussi au moyen d'un questionnaire puis d'entretiens avec des étudiants récepteurs et émetteurs de PPT.

Craig, R. J., & Amernic, J. H. (2006). PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching. *Innovation in Higher Education*, 31, 147-160.

Hopper, K. B., & Waugh, J. B. (2014). Powerpoint: An Overused Technology Deserving of Criticism, but Indispensable. *Educational Technology*, 54(5), 29-34.

Jordan, L. A., & Papp, R. (2014). Powerpoint®: It's Not « Yes » or « No »--It's « When » and « How ». *Research in Higher Education*, 22.

Karsenti, T. (2015). *21 conseils pour un usage réfléchi et efficace de PowerPoint et cie*. Chaire de recherche du Canada sur les technologies en éducation. Consulté à l'adresse [www.karsenti.ca/21ppt.pdf](http://www.karsenti.ca/21ppt.pdf)

Parolia, A., Mohan, M., Kundabala, M., & Shenoy R. (2012). Indian dental students' preferences regarding lecturers courses. *Journal of Dental Education*, 76(3).

Trevelen, M. D., Penlesky, T. E., Watts, C. A., & Bragg, D. J. (2014). Using PowerPoint animations to teach operations management techniques and concepts. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 12(1).

Tufte, E. (2009). *PowerPoint is evil*. Consulté à l'adresse <http://www.wired.com/2003/09/ppt2/>

Van Jole, F. (2000). *Het PowerPoint denken*. FEM Ide Week. Consulté à l'adresse <http://www.2525.com/archive2/020928.html>

## Les cas en Bande Dessinée, une approche pour favoriser l'acquisition de concepts

### Séverine LE LOARNE-LEMAIRE

Grenoble Ecole de Management, DFR MTS, 12, rue Pierre Sémard, 38000 Grenoble, France, severine.le-loarne@grenoble-em.com

### Emmanuelle VILLIOT-LECLERCQ

Grenoble Ecole de Management, Cellule Développement des compétences pédagogiques du Corps professoral, 12, rue Pierre Sémard, 38000 Grenoble, France,

La communication porte sur l'évaluation d'un cas pédagogique sous la forme d'une Bande Dessinée et plus précisément, sur la pertinence d'un tel support pour favoriser l'acquisition des concepts clés dans un cours sur « les fondamentaux de l'Innovation » proposé à des étudiants en formation continue aux métiers de l'ingénieur et de chef de projet, futurs dirigeants de services. La mémorisation et la compréhension des concepts constituent un objectif d'apprentissage central et une étape essentielle du programme. Invitée à former un public de formation continue, aux contraintes multiples (nécessité d'acquérir un très grand nombre de concepts en un minimum de temps, impératif d'utilisation de ces concepts de manière quasi immédiate en pratique, difficulté d'apprentissage en dehors de la salle de cours), Grenoble Ecole de Management a souhaité proposer une approche d'apprentissage revisitée par le choix d'un médium encore peu exploité dans les Business Schools, l'approche par cas en BD. L'approche pédagogique par cas habituelle est l'utilisation de situations professionnelles et issues du monde socio-économique (problèmes réels, faits, opinions, nécessitant des prises de décisions, etc.). L'approche pédagogique par cas relève d'une structuration et d'une présentation normées avec des étapes et des modalités individuelles/collectives. Présenté sous format narratif, il est souvent long et difficile d'accès pour certains publics.

Dans cette étude exploratoire, nous cherchons à comprendre quels sont les apports pour l'apprenant de travailler sur un cas sous format Bande Dessinée (BD) et dans quelle mesure la BD joue le rôle d'objet frontière et impacte les stratégies d'apprentissage et de mémorisation des étudiants.

#### 1. Des cas en BD pour favoriser la mémorisation et la compréhension de concepts

Un ensemble de travaux remettent en cause la capacité des cas pédagogiques à favoriser l'apprentissage de théories ou de concepts (Christensen & Carlile, 2009 ; Shugan, 2006), cet apprentissage nécessitant une contextualisation du concept et son ancrage dans des situations authentiques. La BD par son format multimodal (Acioly-Regnier et al., 2012 ; Enonciat, 2011), séquencé en fonction d'une narration les obligeant à situer les concepts clés au sein d'une histoire issue de situations en entreprise propose un scénario d'apprentissage propice à la rétention et à la compréhension des concepts présentés (Decortis, 13).

#### 2. Des cas narratifs au cas en BD – descriptif de l'objet et du contexte de l'étude

Le contexte de l'étude est l'animation d'un cours de 15 heures de management de l'innovation pour des participants d'une formation générale en management de niveau Bachelor. Ces derniers rencontrent de réelles difficultés à appréhender les concepts en managements jugés parfois théoriques et peu utiles. Traditionnellement, le cours est animé avec le text book « Manager l'Innovation » (Le Loarne & Blanco, 2012) et les participants sont invités à montrer leur compréhension et la mise en œuvre des concepts à partir de la résolution de mini-cas pédagogiques. L'intégralité des concepts abordés dans le manuel ont été intégrés dans une histoire racontée en 14 planche de BD : « Innover en Nanolie » (Brunel & Le Loarne, 2015). On y raconte l'histoire de Hérédé, un chercheur - intrapreneur qui a découvert une technologie issue du monde de la nanotechnologie et cherche à transformer son invention en innovation.

Le support BD peut être considéré comme innovant car il est rupture par rapport aux autres supports de cours proposés ; il met en contexte des concepts dans un récit narratif, imaginaire, il permet un décloisonnement des supports médiatiques en introduisant de la multimodalité. Il favorise une proximité avec la situation professionnelle au travers des dialogues et des images en instaurant un rapport aux concepts familier et immédiat.

Le cas en BD a été introduit au début du cours et en fin de cours au moment de l'évaluation, où les étudiants doivent identifier les concepts disséminés au sein des textes et des images, et les commenter.

#### 3. Les cas en BD : Ceux qui maîtrisent le mieux les concepts sont ceux qui jouent le mieux avec la BD



Une analyse de contenu (nombre de concepts identifiés, capacité à définir le concept, qualité de l'analyse) portant sur les rendus de l'intégralité d'une promotion de 22 participants montre que les stratégies de présentation par les participants vont au-delà des stratégies de mémorisation et de compréhension. Sans que des consignes soient données sur la façon d'utiliser la BD, on observe que les participants qui semblent mieux avoir assimilé le cours (70% d'entre eux) utilisent le support en BD comme un objet frontière (c'est-à-dire qu'il est un objet de communication entre l'enseignant et l'étudiant) et comme un objet manipulable que l'on peut construire/déconstruire/enrichir :

- la BD va illustrer le commentaire de l'étudiant ou apporter un support visuel ou écrit au commentaire de l'étudiant (on copie la BD pour y apposer les commentaires)
- La BD va venir en appui d'une illustration de concepts. (on découpe la BD, on la surligne, on l'enrichit).

A contrario, on constate que les 30 % des participants qui retrouvent le moins de concept ou proposent une description erronée du concept ne mobilisent pas le support BD dans leur rendu qui est également beaucoup plus court en longueur.

De par sa forte réutilisation non prescrite, le cas pédagogique BD semblerait avoir la vertu de motiver le participant dans son étude (au final, il rend en moyenne un travail qui implique un temps de travail largement supérieur à ce qui est attendu) mais aussi à initier un dialogue qui va au-delà des mots entre ces mêmes participants et l'enseignant : la BD devient ressource de créativité pour la production finale de l'étudiant, le concept est non seulement identifié, compris mais aussi re-contextualisable ailleurs.

Acioly-Regnier, N. M., De Andrade, V. L. V. X., & Régnier, J. C. (2012). Changements socio-historiques et nouvelles formes d'activités dans des situations de formation universitaire: approche ASI pour l'étude d'un dispositif pédagogique basé sur la construction de Bandes Dessinées à l'aide d'un logiciel. L'analyse statistique implicite: de l'exploratoire au confirmatoire, 335-363.

Blouet, N., & Marin, B. (2010). Des effets d'une pédagogie explicite sur l'élaboration d'inférences par des élèves faibles lecteurs. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 52(4), 31-46.

Brunel, R., & Le Loarne, S. (2014). *Innover en Nanolie*. Grenoble : Glénat Concept.

Decortis, F. (2013). L'activité narrative dans ses dimensions multi instrumentée et créative en situation pédagogique. *Revue Activités*, 10(1), repéré à : <https://activites.revues.org/520>

Deniston-Trochta, G. M. (1998). The Meaning of Storytelling as Pedagogy. *Visual Arts Research*, 27-32.

Le Loarne, S., & Blanco, S. (2012). *Management de l'innovation*. Pearson Education France.

Renonciat, A. (2011). *Voir-savoir: la pédagogie par l'image aux temps de l'imprimé, du XVIe au XXe siècle*. SCÉRÉN-CNDP-CRDP.

## Les difficultés d'apprentissage en milieu universitaire : cas des étudiants de la filière des sciences économiques et de gestion de l'Université Mohammed V de Rabat

**Salwa BAHYAOUI**

Mohammed V University in Rabat, FSJES Agdal, Département des sciences de gestion, Avenue des Nations Unies, B.P. 721 Agdal - Rabat - Maroc, sbahyaoui@yahoo.fr

**Said RADI**

Mohammed V University in Rabat, FSJES Souissi, Département des sciences économiques et de gestion, Avenue Mohammed Ben Abdellah Ragraoui, B.P. 6430 Al Irfane Rabat Instituts- Rabat- Maroc, radi\_said@yahoo.fr

### 1. Contexte de la recherche : massification et difficultés d'apprentissage

Conscient du rôle assigné à l'université dans la préparation de jeunes actifs à même de contribuer au développement du pays, le Maroc s'est doté en 2003 d'une réforme de l'enseignement supérieur.

Après six années de mise à l'épreuve, les rapports d'évaluation de ladite réforme sont plutôt négatifs. Ce qui a poussé le Maroc à adopter en 2009 « un plan d'urgence » pour remettre le système sur les rails, sans pour autant y parvenir.

En effet, les filières à accès ouvert connaissent les taux d'échec et d'abandon les plus élevés. La filière des sciences économiques et gestion est particulièrement concernée. Elle connaît les taux de massification et d'abandon les plus élevés, mais aussi les taux de diplomation les plus bas, comparés aux moyennes nationales.

Ce qui témoigne d'énormes difficultés d'apprentissage chez les étudiants de cette filière, raison pour laquelle ils ont été choisis comme objet d'étude.

Face à ces constats préoccupants, nous nous sommes posés les questions de savoir :

- Quelles sont les principales difficultés ressenties par les étudiants lors de leur processus d'apprentissage ?
- Quelles sont les variables explicatives de ces difficultés ?

### 2. Cadrage théorique

Les problèmes d'abandon et d'échec à l'université interpellent par leur ampleur et leur universalité. Par ailleurs, le caractère structurel du phénomène de massification dans les universités contribue à l'amplification de ces problèmes, qui se trouvent décuplés par l'hétérogénéité des étudiants en termes de capital social, culturel et économique, mais aussi sur le plan de l'âge et de la nationalité.

Dans la littérature, les termes d'échec, d'abandon, de décrochage ou de difficultés sont souvent utilisés indistinctement. Or, les sorties sans diplôme de l'enseignement peuvent être un choix, comme ils peuvent résulter d'un échec ou d'un abandon (Gury, 2007). La définition du concept d'abandon n'est pas simple car il peut prendre diverses formes (Tinto, 2005). L'échec dans l'enseignement supérieur est une notion « attrape-tout » qui renvoie souvent à des situations et des réalités hétérogènes (Millet, 2012 ; Roland et al. 2015). La notion de «difficultés d'apprentissage» revêt une dimension beaucoup moins définitive et conclusive que celle d'échec qui stigmatise l'apprenant et l'enferme dans un « état » définitif (Talbot, 2005).

C'est la raison pour laquelle, nous nous sommes intéressés aux sources de ces difficultés et à la nature de leurs manifestations chez les apprenants. Celles-ci ont fait l'objet de plusieurs champs d'analyse : social, cognitif, psychanalytique, psychopédagogique, etc. Globalement, elles sont classées en difficultés d'ordre affectif et d'ordre cognitif (Ruph, F., 2007).

La littérature sur les déterminants de la réussite et de l'échec dans l'enseignement supérieur s'articule autour de deux principaux courants :

- Les modèles éducationnels (Tinto, 1975, 1997 ; Bean, 1980 ; Cabrera et al., 1993) qui prônent l'importance des interactions entre les caractéristiques individuelles et institutionnelles comme déterminants des décisions d'abandon ou de persévérance des étudiants ;
- Les modèles motivationnels (Eccles, 1983 ; Wigfield et Eccles, 2000 ; Eccles et Wigfield, 2002) qui mettent l'accent sur les attributs personnels des étudiants comme facteurs prédictifs de la persévérance et de l'abandon en milieu universitaire.

S'inspirant de ces modèles, plusieurs études ont tenté d'identifier les variables explicatives les plus significatives des phénomènes d'échec et/ou d'abandon. Dupont et al. (2015) ont recensé celles qui ont un lien significatif à la performance :

- Parmi les caractéristiques d'entrée, ce sont les performances passées, les performances cognitives et l'origine socio-économique qui sont les plus significatives ;
- Concernant l'environnement social, l'institution et les professeurs auraient un rôle plus important que le soutien familial ou par les pairs ;
- Quant aux croyances motivationnelles, seul le sentiment d'efficacité personnelle aurait un impact fort et consistant sur la performance académique ;
- Concernant l'engagement, les dimensions comportementale et métacognitive apparaissent comme les plus importantes.

### 3. Méthodologie de recherche

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons mené une étude exploratoire auprès d'un échantillon de 122 étudiants de la filière des sciences économiques et de gestion de la FSJES de Rabat. Cette exploration a été faite à l'aide d'une analyse discriminante descriptive visant à saisir le poids de chacune des variables les plus significatives dans l'explication du niveau de difficulté des étudiants enquêtés.

Comme nous avons focalisé notre attention sur les difficultés d'apprentissage, notre échantillon est constitué uniquement des étudiants ayant atteint le semestre 6 au moment de notre enquête. Le recueil des données s'est fait à l'aide d'un questionnaire semi-directif. Pour le traitement des données, le logiciel utilisé est SPSS.

### 4. Résultats et discussions

Les difficultés d'ordre cognitif sont plus souvent citées que celles d'ordre affectif. Parmi ces dernières, le stress, suivi du problème de confiance en soi, restent des phénomènes ponctuels liés à l'approche des examens pour la majorité des répondants. Quant aux difficultés d'ordre cognitif :

- Le contrat didactique, notamment les attentes des professeurs et le niveau de difficultés des examens, pose un sérieux problème pour les étudiants interrogés;
- Le timing conforte la sensibilité de la phase de transition ;
- La difficulté à saisir l'utilité des matières étudiées pour la vie professionnelle est également importante et présente tout le temps;
- La gestion du temps est très problématique pour la majorité des étudiants surtout à leur accès à la faculté.

La relation entre les variables socio-économiques et le niveau de difficulté semble mitigée. En revanche, plusieurs variables sont significativement discriminantes :

- La performance passée ;
- Le nombre d'années passées à la faculté ;
- Les travaux supplémentaires ;
- La gestion de l'état d'avancement ;
- La définition des objectifs d'apprentissage ;
- La recherche des solutions aux problèmes ressentis.

Ceci étant, d'autres pistes de recherches sont à explorer :

- Tester le pouvoir prédictif de la fonction discriminante dégagée ;
- Étendre l'échantillon à un nombre plus élevé d'étudiants ;
- Faire la comparaison entre étudiants de filières différentes ;
- Réfléchir à des propositions de remédiation aux difficultés ressenties par nos étudiants à la lumière des attentes non satisfaites qu'ils ont exprimées.

Bean, J. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, 12(2), 155-187.

Bégin, C. (2008). Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 47-67.

- Cabrera, A., Nora, A., & Castaneda, M. (1993). College persistence: Structural equations modeling test of an integrated model of student retention. *The Journal of Higher Education*, 64(2), 123-139.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S., & Frenay, M. (2013). Achievement among first-year university students : an integrated and contextualised approach. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 641-662.
- Delhaxe, M., Houart, M., & Pollet, M.-C. (2011). Comment développer des compétences méthodologiques et organisationnelles ? In P. Parmentier (Ed.), *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.
- De Lucia, R. C. (1994). Perceptions of Faculty-Student Relationships: A Survey. *NASPA Journal*, 31(4), 271-279.
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 191, 105-136.
- Eccles J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Eccles, J.S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. In J. T. Spencer (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'Université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 5-17.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 1-16.
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning. Inside the National Survey of Student Engagement. *Change*, 33(3), 10-17.
- Lassarre, D., et al. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 32(4), 669-691.
- Leclercq, D. et al. (2003). *Diagnostic cognitif et métacognitif au seuil de l'Université. Projet MOHICAN*. Liège : Presses de l'Université.
- Millet, M. (2012). L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. Dans M. Romainville et C. Michaut (Eds.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (pp. 69-88). Bruxelles : De Boeck.
- Pons-Desoutter, M. (2015). Traiter l'échec des étudiants dans une université française du bout du monde : constats et propositions de ses acteurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2). URL : <http://ripes.revues.org/957>.
- Rey, B., Baillet, D., Compère, D., Defrance, A., & Lammé, A. (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés. Rapport de recherche subventionné*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique, Ministère de l'Enseignement supérieur.
- Riding, R., & Rayner, S. (2000). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. Londres : David Fulton Publishers.
- Roland, N., De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2015). Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3). URL : <http://ripes.revues.org/1009>.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Romainville, M. (2005). Quelques interrogations sur l'échec à l'université. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 18-22.
- Ruph, F. (2007). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université. Services aux étudiants et aux diplômés*. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT).
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, E., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 32(3), 783-805.

- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Etudes de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, 172, 43-61.
- Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville-Saint-Agne : Edition Erès.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-622.
- Tinto, V. (2005). *Moving from theory to action*. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention : Formula for Student Success* (pp. 317-333). American council on education Praeger. Series on Higher Education.
- Wigfield A., & Eccles J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

## Les effets d'une démarche d'approche-programme sur les équipes de formation : 1ers retours sur l'expérimentation menée au sein de la Faculté des Sciences et des Techniques de l'Université de Nantes

---

**Claire FLANDRIN**

Université de Nantes, Faculté des Sciences et des Techniques, Pôle pédagogie, 2 rue de la Houssinière, 44000 Nantes, France

La construction d'une offre de formation attractive, cohérente, maîtrisée est un exercice difficile dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur en France. Les tensions sont fortes tant sur le plan politique qu'institutionnel, financier mais aussi démographique. Il n'est plus question de reconduire l'existant en adaptant nos dispositifs à la marge, il s'agit d'apporter des réponses claires pour orienter et accompagner nos étudiants, favoriser leur réussite et leur insertion professionnelle et répondre aux différents enjeux d'un monde en perpétuelle évolution.

La mise en place d'une stratégie d'approche-programme au sein de la Faculté des Sciences et des Techniques de l'Université de Nantes se révèle être une réelle opportunité pour mobiliser l'ensemble de la communauté éducative autour d'un projet commun, intégrateur et innovant. Cette stratégie doit néanmoins s'inscrire dans le temps et pas seulement sur la seule durée d'un contrat, d'une accréditation. Le déploiement de l'approche-programme suppose également un changement de culture, elle exige un travail collégial et collaboratif tant au niveau de l'institution que du corps enseignant. La clarification des valeurs transmises, de la vision du diplômé et des compétences attendues à l'issue des programmes suppose d'organiser les échanges et de favoriser un partage continu de l'information. L'équipe de formation est alors au cœur du modèle, tant au niveau du programme que des pratiques, et sa pertinence repose sur un engagement et une responsabilisation de tout un chacun. L'ensemble du dispositif, amélioration des formations et intégration de nouvelles pratiques pédagogiques mettant l'étudiant au cœur de ses apprentissages, nécessite un accompagnement au changement.

Au bout de dix-huit mois de déploiement, les premiers résultats sont marquants. D'un point de vue quantitatif, l'ensemble des équipes pédagogiques de la faculté participent au projet et les vingt-neuf mentions de licences et de masters sont déclinées sous la forme vision/référentiel de compétences/résultats d'apprentissage. Les livrables sont rendus dans les temps impartis et la qualité rédactionnelle des documents a été saluée par les instances de l'établissement. En parallèle, les demandes de formation et d'accompagnement, tant sur le plan de la méthodologie de l'approche programme que sur la transformation pédagogique d'un enseignement sont en constante progression. Sur le plan qualitatif, il est intéressant de noter une réelle prise de conscience de la nécessité de l'action et de l'engagement dans la durée par l'ensemble de la communauté enseignante. Le dialogue est plus riche et plus apaisé ; les valeurs de l'approche programme ont été intégrées jusque dans la prise de décision (bienveillance, respect de l'autonomie des équipes, collégialité...).

L'analyse du contexte dans lequel ce projet a été déployé permet de mettre en lumière plusieurs facteurs favorisant le déploiement de l'approche programme. Le premier est lié à l'existence d'une réelle communauté enseignante qui partage et porte des valeurs ainsi qu'une vision de l'Enseignement Supérieur. Les enseignants avaient déjà été mobilisés autour de projets de transformation de l'offre de formation tels que l'intégration de l'alternance ou l'internationalisation. Les équipes pédagogiques existent depuis longtemps, même si elles étaient plutôt disciplinaires de prime abord. La pratique des EEE (Evaluation des Enseignements et des Enseignants) est assimilée et les rapports passent systématiquement devant les conseils de perfectionnement. Le deuxième facteur est constitué par la force de la gouvernance. A la faculté des Sciences et des Techniques, l'équipe de direction affirme son leadership et conduit le projet de manière dynamique, opérationnelle avec une communication transparente. Autre facteur non négligeable, la question des moyens : La faculté dispose de ressources financières propres qu'elle utilise pour financer des postes de conseillers pédagogiques, des actions spécifiques telles que le fond pour le développement de la pédagogie. Pour finir, le déploiement d'une démarche d'approche programme nécessite une gestion de projet rigoureuse et efficace. La prise en compte des acteurs et de leurs problématiques quotidiennes est primordiale : Il est nécessaire d'analyser les questionnements, les résistances, les doutes des collègues pour leur apporter les réponses les plus pertinentes et ajuster le projet si nécessaire. La communication doit être fréquente, explicite, et doit impliquer toute la communauté tout au long du projet.

De nombreuses actions et outils ont été mis en place dès le démarrage du projet, constituant en quelque sorte un véritable écosystème autour de l'approche programme et de la pédagogie. Dans un premier temps, il a été nécessaire de provoquer la réflexion, d'informer et de clarifier les objectifs liés à la démarche. Cela s'est traduit par un séminaire de lancement du projet, un espace numérique de travail dédié à l'approche programme, un guide méthodologique pour expliquer la terminologie et les différentes phases de la démarche. Des notes de cadrage ponctuent également le projet pour expliciter des notions spécifiques : définir le périmètre et le rôle des équipes pédagogiques, intégrer du distanciel dans l'offre de formation... Dans un 2ème temps, un plan de formation a été proposé aux enseignants, composé d'ateliers méthodologiques sur chaque phase de la démarche

d'approche programme, d'une formation managériale pour le pilotage des équipes pédagogiques, de séminaires et d'un cycle mensuel de conférences sur la pédagogie.

Pour conclure, les quatre principaux objectifs que la direction de la faculté des Sciences et des Techniques s'étaient fixés dans le cadre de l'accréditation, sont en voie d'être réalisés grâce à la démarche d'approche programme. La nouvelle offre de formation sera de meilleure qualité et centrée sur les apprentissages des apprenants. Les cursus seront plus explicites ce qui facilitera l'orientation des étudiants et leur progression dans les cycles. Les transformations pédagogiques seront nombreuses tant sur le plan de l'évaluation que des méthodes d'enseignement quel que soit le niveau de diplôme. L'usage des TICES sera progressivement généralisé et mieux intégré dans les enseignements.

Bareil, C. (2009). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements. *Gestion*, 4(34), 32-38.

Béjean, S., & Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante : proposition pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Rapport de la StraNES. En ligne <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid92442/pour-une-societe-apprenante-propositions-pour-une-strategie-nationale-de-l-enseignement-superieur.html>, consulté le 28/10/2016.

Grouard, B., & Meston, F. (2005). *Conduire et réussir le changement*. Paris : Edition Dunod.

Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris : Presse Universitaire Française.

Rey, O. (2016). Le changement, c'est comment ? *Dossier de veille de l'IFÉ*, 107. En ligne <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=107&lang=fr>, consulté le 08/07/2016.

Warnier, L. (2015). *Comment concevoir et mettre en œuvre une approche programme ? Réflexions issues de l'expérience du Projet AALLO*. En ligne sur le site de l'Université de Louvain La Neuve. [http://dial.uclouvain.be/handle/boreal:166143?site\\_name=UCL](http://dial.uclouvain.be/handle/boreal:166143?site_name=UCL), consulté le 08/07/2016.

## Les enjeux de la formation professionnelle supérieure des enseignants en vue de promouvoir des valeurs de respect à l'égard de la diversité des orientations sexuelles en contexte scolaire

---

### Dimitri CAUCHIE

Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Service de Développement humain et traitement des données, place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique, Dimitri.Cauchie@umons.ac.be

### Marielle BRUYNINCKX

Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Service de Développement humain et traitement des données, place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique, Marielle.Bruyninckx@umons.ac.be

### Virginie HAMYS

Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Service de Développement humain et traitement des données, place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique, Virginie.Hamys@alumni.umons.ac.be

#### 1. Problématique de la recherche

La Belgique est globalement reconnue pour être l'un des pays les plus progressistes en termes d'égalité de droits et de traitement des personnes homosexuelles, bisexuelles et transgenres (LGBT): en 2013, elle a adopté un dispositif législatif cohérent en matière de lutte contre les discriminations formalisé dans un « Plan d'Action Interfédéral contre les Violences Homophobes et Transphobes », basé sur des législations antérieures (mariage, adoption...). Ce plan stipule que « la sensibilisation aux questions de genre, d'orientation sexuelle et de lutte contre ces stéréotypes font partie de la dimension plus large de l'éducation à la citoyenneté et l'EVRAS » (éducation à la vie relationnelle, affective et sexuelle) qui font « partie des missions de l'école (...) tout établissement scolaire (ayant) dès lors l'obligation de prendre des initiatives en la matière ».

Si des enquêtes récentes (Dierckx, Motmans & Meier, 2014) montrent une évolution positive des attitudes, notamment des jeunes, à l'égard des personnes LGBT, les dernières données diffusées par Unia (2016) mentionnent une augmentation de 15% des dossiers ouverts en raison de discriminations liées à l'orientation sexuelle en 2015. Par ailleurs, « l'enquête démontre que des blocages persistent auprès de certains groupes ou dans des secteurs tels que l'enseignement et l'emploi ». Le rapport indique en effet que 10% des répondants déclarent préférer que leurs enfants n'aient pas d'enseignant homosexuel, que 17% se disent explicitement opposés au « coming-out » à l'école d'un enseignant homosexuel et que 28% n'approuvent pas le recours à des illustrations mettant en scène des parents ou couples de même sexe dans les manuels scolaires utilisés par leurs enfants.

Lutter en contexte scolaire contre les conséquences graves de l'homophobie (stress, homophobie intériorisée, comportements dépressifs, altération de la crédibilité professionnelle perçue par les élèves...) et les discriminations à l'égard des élèves et des enseignants homo- ou bisexuels reste une tâche difficile dans une institution qui transmet encore des valeurs sociétales très hétéronormées (Chamberland et al., 2011; Chouinard, 2011; Agence des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne, 2011) et qui demande donc une préparation professionnelle.

#### 2. Objectifs et synthèse des résultats

Notre recherche avait pour objectif de comprendre dans quelle mesure les futurs enseignants étaient prédisposés à promouvoir des valeurs de respect à l'égard de la diversité des orientations sexuelles et à intégrer la lutte contre l'homophobie dans leur pratique professionnelle. Nous avons interrogé 241 futurs enseignants des niveaux préscolaire, primaire ou secondaire, à différents stades de formation, qui ont participé à une large enquête par questionnaires.

Les principaux résultats montrent que 59.62% des sujets estiment que l'éducation à la sexualité est une priorité actuelle de l'enseignement, 60.66% pensent qu'elle devrait l'être davantage. Les sujets expriment très largement des opinions positives à l'égard des enseignants homosexuels (pas d'incidence relationnelle: 96.52%; compétences professionnelles identiques: 98.29%; inclusion dans l'enseignement: 98.21%). On observe donc très peu d'opposition à la présence d'enseignants homosexuels à l'école ou de critiques à l'encontre de leur compétence. Ils ne sont cependant que 56.77% à approuver l'expression publique de leur orientation sexuelle (56.77%). On n'observe cependant pas d'opposition ferme à la possibilité d'un « coming-out » à l'école (incompréhension: 10.92%; indifférence: 30.13%).

Tous ne semblent donc pas convaincus qu'il soit de leur rôle d'aborder la diversité des orientations sexuelles à l'école (79.95%) mais ils reconnaissent l'importance de cette « mission ». Seuls 43.24% des répondants se déclarent favorables à contribuer à la lutte



contre l'homophobie en faveur du bien-être de chaque élève. Toutefois, ils sont 40.99% à estimer qu'ils ne doivent pas se montrer trop « engagés » sur ce plan. Une majorité d'entre eux n'aborderaient d'ailleurs les questions liées à l'homophobie qu'en cas de problème à résoudre (51.45%). Quant à ceux qui envisagent d'aborder spontanément ces sujets, ils auraient pratiquement toujours recours à un média/intervenant extérieur (35.68%). Les répondants ont des avis clairement distincts sur l'opportunité d'aborder ces problématiques aux différents cycles d'enseignement: ils sont 95.24% à y être favorables pour le niveau secondaire, 70.51% pour le primaire, et 36.79% pour le préscolaire (pour lequel 25% y sont fortement opposés). L'âge des élèves est le facteur prioritaire pour justifier ces opinions. On observe d'ailleurs des opinions différentes selon le niveau d'enseignement auquel les futurs enseignants se destinent (les futurs enseignants du secondaire, par exemple, sont les plus hostiles au traitement de ces questions au niveau préscolaire).

Bien qu'ils disent ne pas se sentir formés pour aborder l'homosexualité professionnellement avec leurs élèves (31.31%), les répondants disent se sentir à l'aise pour le faire (68.04%). Ils sont pourtant majoritaires à déclarer qu'il serait nécessaire qu'ils soient davantage formés (76.84%). Le manque de formation professionnelle pour aborder ces questions est nettement mis en évidence.

### 3. Conclusions

Nos résultats mettent en évidence les nécessités de professionnalisation des futurs enseignants en matière de lutte contre les discriminations homophobes en milieu scolaire. Ces problématiques sont particulièrement difficiles à aborder devant une classe, l'environnement scolaire n'y étant pas favorable (Grenier, 2005; Vavrus, 2008). Pour l'instant, cette action est essentiellement menée par des organisations du secteur associatif - que les futurs enseignants ne semblent pas connaître non plus - et des bénévoles (animations, témoignages...). Ils disposent de méthodes, de techniques, d'outils... qui ont montré leur efficacité. La mise en pratique d'une éducation aux valeurs d'ouverture, de tolérance et de respect des « différences » en matière de préférences affectives et relationnelles est pourtant une mission « officielle » dans laquelle les enseignants devraient s'engager. Ils ne peuvent toutefois le faire de manière efficiente que s'ils y sont préparés professionnellement. Ce manque de sensibilisation explique sans doute que, pour les sujets, le rôle d'« allié » du respect de la diversité des orientations sexuelles (Martin, 2003; Clark, 2009) ne semble pas encore être pleinement reconnu. En y étant mieux préparés, ils pourraient contribuer à l'établissement d'un environnement social diversifié à l'école qui reste, selon Charlier, un facteur « essentiel pour acquérir une vision ouverte et tolérante » de la société (Unia, 2016)." "Agence des Droits Fondamentaux de l'Union Européenne (2011). Homophobie, transphobie et discrimination fondée sur l'orientation sexuelle et l'identité de genre dans les états membres de l'Union Européenne. Synthèse des résultats, tendances défis et pratiques encourageantes. Rapport de recherche. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Chamberland, L., Emond, G., Julien, D., & Otis, J. (2011). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la persévérance et la réussite scolaires*. Rapport de recherche. Montréal: Université du Québec.

Chouinard, V. (2011). *La prévention de l'homophobie et de l'hétérosexisme à l'école secondaire: besoins et perceptions des enseignantes et des enseignants*. Mémoire de licence en sciences sociales non publié. Québec: Université de Laval.

Clark, C.T. (2009). Preparing LGBTQ-allies and combating homophobia in a U.S. teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 26, 704-713. DOI: 10.1016/j.tate.2009.10.006.

Dierckx, M., Motmans, J., & Meier P. (2014). *Mesure d'attitudes en matière de sexisme, d'homophobie et de transphobie « Beyond the box »*. Rapport de synthèse. <http://igvm-iefh.belgium.be/sites/default/files/downloads/BB%20Synthese%20FR.pdf>.

Grenier, A.A. (2005). *Jeunes, homosexualités et écoles: Enquête exploratoire sur l'homophobie dans les milieux de jeunesse de Québec*. Rapport de recherche. Québec: GRIS-Québec.

Martin, J.P. (2003). L'homophobie: un nouvel enjeu pour l'éducation à la citoyenneté ? *Le Télémaque*, 23, 83-98. DOI: 10.3917/tele.023.0083.

Vavrus, M. (2008). Sexuality, schooling and teacher identify formation: a critical pedagogy for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 383-390. DOI: 10.1016/j.tate.2008.09.002.

Unia, Centre inter fédéral pour l'égalité des chances. (2016). *L'homophobie en Belgique*. Rapport de recherche iVOX. [http://unia.be/files/Documenten/Sondage\\_FR\\_perception\\_homosexualit%C3%A9\\_-\\_iVOX\\_.pdf](http://unia.be/files/Documenten/Sondage_FR_perception_homosexualit%C3%A9_-_iVOX_.pdf).

## Les enseignants mauriciens en formation face aux tensions axiologiques induites par les réformes des politiques économiques et éducatives : développer l'excellence individuelle ou des valeurs de cohésion sociale et culturelle ?

---

**Dimitri CAUCHIE**

Université de Mons, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Service de Développement humain et traitement des données, place du Parc 18 B-7000 Mons, Belgique, Dimitri.Cauchie@umons.ac.be

### 1. Problématique de la recherche

Le système éducatif mauricien est officiellement organisé autour de valeurs d'équité, de justice et d'intégration sociales (MEHR, 2006). Cette vision nationale s'accompagne d'objectifs de démocratisation de la société et de respect de son héritage multiculturel très diversifié. Ces finalités ont été consacrées par un plan de réformes en 2006 (« Towards a Quality Curriculum, Strategy for Reform » ; « National Curriculum Framework »), intégré ensuite dans un cadre de développement stratégique plus large visant à transformer Maurice en une économie de la connaissance performante et compétitive au plan mondial (« Education & Human Resources Strategy Plan 2008-2020 »).

Globalement, les développements économique et humain du pays sont bien amorcés (PNUD, 2015) mais restent marqués par des disparités importantes. En termes de revenus, on observe une détention inéquitable du pouvoir économique sur base ethnique (Hanoomanjee, 2008). En termes d'accès à l'éducation, le fonctionnement scolaire particulièrement sélectif apparaît comme un facteur de reproduction des inégalités ethnoculturelles (Martial, 2002 ; Mahadeo, 2008). Globalement, 30 à 40% des enfants échouent chaque année à l'école primaire. Les zones scolaires présentant les résultats les plus faibles et les taux de décrochage les plus élevés sont les régions les plus pauvres du pays et « majoritairement peuplées de Mauriciens d'origine africaine ». Ces difficultés semblent encore aggravées quand « la majorité des enseignants qui travaillent dans ces établissements est issue de la communauté hindoue et musulmane » (Harmon, 2011).

La politique éducative réformée vise en partie à lutter contre cette compétition scolaire, largement critiquée. Toutefois, dans un contexte socioéconomique et face à un marché du travail en pleines mutations, le concept d'« humanpowerment » s'impose à l'éducation scolaire qui semble devoir répondre aux besoins des employeurs avant tout.

### 2. Synthèse des résultats

Au cours de notre recherche doctorale, nous avons analysé les différents documents officiels précités. La mise en lien de leurs injonctions axiologiques respectives montre que les (futurs) enseignants doivent concourir à la fois aux objectifs de cohésion sociale et culturelle, par le respect de chacun dans sa différence, en visant l'adhésion à l'unité nationale, et aux objectifs de renforcement de la compétitivité individuelle attendue des citoyens mauriciens qui doivent faire preuve de performance sur le marché du travail.

Nous avons également mené une large enquête auprès de 209 enseignants du primaire, en formation au Mauritius Institute of Education, qui portait notamment sur les valeurs qu'ils estimaient être importantes pour l'exercice de leur future profession et celles qui leur semblaient être réellement privilégiées au sein de l'école.

L'échantillon était composé de 34.93% d'Hindous, 22.01% de Musulmans, 19.41% de Chrétiens. C'est par expression libre qu'ils ont eu massivement recours à un facteur religieux pour définir leurs appartenances « ethnique » et « culturelle ». Seuls 17.22% se sont définis par d'autres critères et 6.70% de sujets n'ont pas souhaité s'identifier.

Nos résultats montrent qu'ils reconnaissent majoritairement la pluralité culturelle de leur société : 49.47% d'entre eux l'expriment toutefois au travers des difficultés de contacts interculturels qu'elle engendre (37.89%) ou par l'absence de ceux-ci (11.58%) ; 24.74% estiment que cette cohabitation reste cloisonnée mais paisible. Seuls 18.95% considèrent que la mixité culturelle ne pose pas de difficultés.

Leurs conceptions théoriques de l'interculturalité traduisent d'ailleurs ces représentations : 36.51% la limitent à la cohabitation respectueuse de différentes communautés et 26.98% à la simple présence de différents groupes culturels sur un même territoire. Le partage de valeurs communes n'est que rarement évoqué. Peu de répondants (44.98%) se montrent en outre en mesure de livrer leur point de vue quant aux valeurs privilégiées actuellement par le système éducatif et évoquent celles induites par les réformes. On peut toutefois observer que l'équité ou l'égalité des chances n'apparaissent que très peu (1 et 2 occurrences). Même s'ils se montrent assez critiques dans leurs propos quant à la prépondérance de la compétitivité, de l'élitisme académique, du travail pour la réussite et le prestige social personnels, ils se « résignent » toutefois à ce mode de fonctionnement en raison de pressions systémiques.

Pour favoriser le dialogue interculturel, une très nette majorité se dégage en faveur d'enseignements communs de « valeurs morales et civiques » par lesquels les élèves découvrirait leurs différences culturelles et apprendraient à mieux se comprendre (97.06%). A l'inverse, conférer cet objectif à des enseignements religieux distincts divise fortement les sujets (seuls 50.00% s'y disent favorables). Les enseignants semblent ainsi se conformer aux orientations des réformes intégrées quant au développement d'une éducation à la citoyenneté basée sur des valeurs nationales.

La prise en compte de l'appartenance ethnoculturelle des élèves dans leurs pratiques d'enseignement suscite une opposition importante (70.37%) ou une réticence (pour 14.07%, c'est inapplicable dans la réalité). Seuls 15.56% considèrent que c'est une mission qui ne pose pas de difficultés. Ces tendances s'observent quelle que soit l'appartenance ethnoculturelle des futurs enseignants. La plupart s'inscrivent donc dans une perspective d'égalitarisme pédagogique face à la diversité des élèves (« revendiqué » ou « résigné »).

### 3. Conclusions

Le système éducatif mauricien s'oriente vers la culture d'une éducation à l'excellence individuelle. Pour Asgarally (2005), l'école ne sert plus qu'à « armer des concurrents prêts à affronter la jungle libérale ». Nos résultats montrent que les injonctions politiques quant aux valeurs à y développer peuvent constituer un paradoxe pour les enseignants. Pour gérer ces tensions axiologiques, ils envisageraient l'équité dans la perspective morale d'un traitement parfaitement égalitaire de chaque élève dans la compétition qui les oppose, plus que dans une réflexion éthique sur la nécessité de discriminations positives favorisant l'égalité des chances pour tous.

Pour Ouellet (2002), la formation interculturelle des éducateurs apparaît « comme la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité et de l'équité sociale ». Partout, la gestion de la diversité culturelle devrait par conséquent faire l'objet d'une attention capitale dans les dispositifs de professionnalisation des enseignants. En effet, quels que les choix de société et de politique éducative qui sont posés, il convient sans doute de les « armer » de compétences interculturelles et philosophiques leur permettant une réflexion critique quant aux valeurs et aux modalités de « vivre ensemble » à promouvoir.

Asgarally, I. (2005). *L'interculturel ou la guerre*. Port-Louis: Mauritius Research Council - TEC.

Hanoomanjee, E. (2008). Ethnicity and Social Policy in Multiracial Mauritius. *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, 4(4-5), 105-118.

Harmon, J. (2011). Le système éducatif de l'île Maurice. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 57.

Mahadeo, S. K. (2008). Should Interethnic Encounters Be Based on Culture or Citizenship ? Implications for The Politics of Language. *Kabaro, Revue internationale des sciences de l'homme et des sociétés*, 4(4-5), 67-73.

Martial, D. (2002). *Identité et politique culturelle à l'île Maurice. Regards sur une société plurielle*. Paris: L'Harmattan.

Ministry of Education & Human Resources. (2006). *National Curriculum Framework*. Phoenix: MEHR.

Ministry of Education & Human Resources. (2006). *Towards a Quality Curriculum. Strategy for Reform*. Phoenix: MEHR.

Ouellet, F. (2002). Quelle formation interculturelle en éducation ? In P.R. Dasen & C. Perregaux (Eds), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p.243-260). Bruxelles : De Boeck Université.

Programme des Nations Unies pour le Développement. (2015). *Rapport mondial sur le développement humain 2015. Le travail au service du développement humain*. New-York: Programme des Nations Unies pour le Développement.

## Les valeurs au coeur de l'innovation, pour une ouverture vers le monde de la communication

---

### **Anne-Sophie COLLARD**

Université de Namur, Département de sciences politiques, sociales et de la communication, Rempart de la Vierge 8 B-5000 Namur, Belgique, anne-sophie.collard@unamur.be

### **Annabelle KLEIN**

Université de Namur, Département de sciences politiques, sociales et de la communication, Rempart de la Vierge 8 B-5000 Namur, Belgique, annabelle.klein@unamur.be

### **Anne-Catherine LAHAYE**

Université de Namur, Département de sciences politiques, sociales et de la communication, Rempart de la Vierge 8 B-5000 Namur, Belgique, anne-catherine.lahaye@unamur.be

### **Natalie RIGAUX**

Université de Namur, Département de sciences politiques, sociales et de la communication, Rempart de la Vierge 8 B-5000 Namur, Belgique, natalie.rigaux@unamur.be

### **Johan TIRTIAUX**

Université de Namur, Service de pédagogie universitaire, Place Saint-Aubain 14 B-5000 Namur, Belgique, johan.tirtiaux@unamur.be

Le point de départ de la démarche pédagogique présentée est un diagnostic posé sur les enseignements, la perception des étudiants, leurs difficultés et attentes liées au monde professionnel. Face au constat d'études en communication à l'identité et la finalité floues, d'un cloisonnement des enseignements et des liaisons non aisées entre théories et pratiques, des réponses pédagogiques ont été proposées dans le bachelier en information et communication de l'UNamur. Deux d'entre-elles, appuyées sur une collaboration avec le monde professionnel (Brémaud & Boisclair, 2012), sont présentées ici.

Les valeurs sous-jacentes aux dispositifs présentés s'articulent autour de cinq axes : une responsabilité académique quant à l'avenir des étudiants d'une orientation aux débouchés incertains ; le sens des études, parfois fragile (cf. Vermandele et al., 2010) ; l'apprentissage actif de savoirs, savoir-faire et savoir-penser (critiques), dans un monde aux enjeux de communication omniprésents ; la valeur du collectif mise au centre du travail des enseignants et des étudiants ; et l'innovation, non comme but en soi, mais comme ajustement aux évolutions sociétales et au monde étudiant (cf. Peraya & Bonfils, 2012).

#### 1. Un projet de communication commandité

Le premier dispositif présenté repose sur un dialogue entre les théories et les pratiques de communication au sein des entreprises. Dépassant les études de cas classiques, la démarche du cours de Communication d'entreprise est professionnalisante, responsabilisante et complexe sur le plan des compétences à mobiliser. Le cours s'appuie sur une collaboration avec une entreprise autour d'un projet en communication. Il vise une meilleure intégration des apprentissages par une alternance entre apports théoriques et une immersion dans les réalités et contraintes d'une entreprise commanditaire. L'accent est mis sur la complémentarité entre les étudiants en communication d'entreprise et en gestion, placés dans une logique collaborative comparable à des situations de communication interne en entreprise. Ce processus est nourri sur le plan théorique par une appropriation d'articles scientifiques par les étudiants, invités à identifier des liens pertinents avec le projet. Un livrable écrit collectif est réalisé autour de recommandations. Le travail se clôture par un jury lors duquel les étudiants présentent au commanditaire la synthèse de leurs démarches et leurs recommandations de communication.

Une autre originalité du projet tient à son caractère pluridisciplinaire. Le dispositif se prolonge en effet au sein du cours Sémiotique. L'objectif de ce cours est de comprendre les processus de signification au sein de dispositifs de communication. L'enjeu est de conscientiser, de façon critique, les représentations et valeurs véhiculées par la communication. Sans un effort d'appropriation, les concepts enseignés peuvent apparaître abstraits, complexes et détachés des réalités professionnelles. A partir des résultats du projet réalisé en Communication d'entreprise et des approches théoriques du cours, les étudiants conçoivent une maquette (i.e. d'une affiche) susceptible d'être transmise à un graphiste pour réalisation. Ils travaillent en sous-groupes et sont mis en concurrence comme des agences de communication répondant à un appel d'offre. Lors de la dernière séance, les maquettes sont présentées au commanditaire.

Ce double projet a été évalué depuis 2014-2015. Il est jugé intéressant par l'ensemble des étudiants. Ils apprécient la réalisation de tâches proches d'une situation professionnelle, la possibilité d'appliquer les acquis théoriques, la collaboration avec « un vrai client » et l'aboutissement à une réalisation concrète. Ils aiment également le travail avec les étudiants d'une autre orientation. Concernant le volet Sémiotique, les étudiants valorisent la dimension de créativité liée au travail de production d'un objet de communication et la compréhension ainsi facilitée d'un cours jugé très théorique. Enfin, les étudiants reconnaissent le caractère pluridisciplinaire du projet. Faire varier leur regard théorique sur un même objet, au travers des deux volets, est considéré comme un plus par la quasi-totalité d'entre eux.

## 2. Jury de stage et problématisation

Un second dispositif d'articulation avec le monde professionnel concerne les stages. Leur objectif est double : intégrer une dose de pratique professionnelle dès le bachelier universitaire, mais également en faire une activité d'intégration des apprentissages (Roegiers, 2000), via un travail de problématisation. La problématisation est un « processus multidimensionnel impliquant position, construction et résolution de problèmes » (Fabre, 2009 : 28). La compétence visée consiste à questionner et analyser un phénomène complexe de façon critique en mobilisant les outils théoriques pertinents. Un jury a été associé à ce stage comme épreuve finale intégrée : les étudiants présentent leur expérience du stage et leur problématique devant un public composé des enseignants de la filière et de professionnels de la communication. Cela permet de faire évoluer la collaboration avec les professionnels. De « pourvoyeurs de stage » (Pentouceau, 2012), ils deviennent davantage acteurs du dispositif pédagogique. Ces présentations devant jury ont en outre pour originalité de mobiliser l'enseignement en langues : néerlandais ou allemand, anglais et français.

Depuis 2013-2014, ce dispositif est évalué auprès des étudiants via un questionnaire et des focus groupes. Le volet problématisation est très apprécié. Les étudiants considèrent très majoritairement qu'il favorise le recul critique, pousse à s'interroger en profondeur sur certaines dimensions du stage et à mieux comprendre les réalités observées. Enfin, ce travail est vécu comme un défi intellectuel, un « mini mémoire » dont ils sont fiers. Le jury est également très apprécié. Il constitue une forme de rite de passage (Van Gennep, 1981). Symboliquement, les étudiants quittent le stade d'étudiant de premier cycle et sont aptes à s'orienter vers un master.

L'évaluation a toutefois révélé certaines difficultés. La première année, 15 étudiants (/18) considéraient qu'il s'agissait d'un exercice difficile. Plusieurs éléments étaient pointés : trouver un objet pertinent, un angle théorique, de la littérature... Afin de renforcer l'encadrement et la préparation de la problématisation, le cours Individu et société est devenu le « sas de problématisation » (Besson, Collin & Hahn, 2004). Les améliorations ont été ressenties à divers niveaux : préparation du travail plus en amont, recueil d'éléments empiriques lors du stage (observations, entretiens, statistiques...) et élaboration d'une méthodologie scientifique. Permettre aux étudiants de faire une première expérience professionnelle sans rien lâcher sur les exigences d'une réflexivité critique suppose en effet un processus d'ajustement continu.

Besson, M., Collin, B., & Hahn, C. (2004) L'alternance dans l'enseignement supérieur au management. *Revue française de gestion*, 4(151), 69-80.

Brémaud, L., & Boisclair, M. (2012). Pédagogie universitaire et partenariat université-entreprise : enjeux, écueils, perspectives. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28-1.

Fabre, M. (2009). Qu'est-ce que problématiser ? *Recherches en éducation*, 6, 22-36

Pentouceau, H. (2012), L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28-1.

Peraya, D., & Bonfils, P. (2012). Nouveaux dispositifs médiatiques\_ : comportements et usages émergents. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, 1(1).

Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration*. De Boeck : Bruxelles.

Van Gennep, A. (1981). *Les rites de passage*. Paris.

Vermandele, C., Plaigin, C., Dupriez, V., Maroy, C., Campenhoudt, M.V., & Lafontaine, D. (2010). Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 78.

## Les valeurs d'un dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience : le cas de l'Université de Lausanne

---

### Sophie SERRY

Université de Lausanne, Centre de Soutien à l'Enseignement, Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne, Suisse, sophie.serry@unil.ch

### Emmanuel SYLVESTRE

Université de Lausanne, Centre de Soutien à l'Enseignement, Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne, Suisse, emmanuel.sylvestre@unil.ch

Récemment, des dispositifs de Validation des Acquis de l'Expérience (ci-après « VAE ») se développent en Suisse au niveau académique. La VAE consiste à évaluer – donc étymologiquement attribuer de la valeur à – les acquis de l'expérience non formelle et informelle, ainsi qu'à déterminer leurs convergences avec des acquis académiques formels. D'après Hanssens et Santy (2014), il s'agit de reconnaître « d'autres savoirs et d'autres modalités d'apprentissage réalisés en dehors de l'enseignement supérieur » (p. 1). Les valeurs sous-jacentes à la VAE concernent la formation tout au long de la vie et l'égalité des chances. Ce dispositif permet notamment de valoriser l'expérience d'adultes en reprise d'études et d'accorder de l'intérêt aux parcours atypiques. Hanssens et Santy (2014) expliquent que la VAE dans l'enseignement supérieur « participe à la démocratisation de l'accès aux études et aux formations [et] augmente les possibilités de transition d'un diplôme vers un autre » (p. 1).

Si de nombreuses personnes s'accordent sur ces quelques valeurs portées par la VAE, certaines tensions peuvent apparaître autour de ce dispositif. En 2002, Lenoir allait déjà dans ce sens en soulignant « le caractère à la fois innovant et déstabilisateur de la VAE » (p. 102), que ce soit au niveau du « rapport au savoir, rapport à l'évaluation, rapport à la pédagogie, au public et à l'environnement professionnel » (p. 91). Munoz, Sylvestre et Souldard (2013) évoquent « pour l'université une petite révolution » (p. 42). Kasser (2012) relève des « réactions contradictoires en interne » : entre une « crainte d'une ouverture massive des formations avec comme corollaire une baisse de niveau », versus « la nécessité d'un nombre minimum de candidatures en VAE pour maintenir le dispositif » (p. 10). Cortessis (2013), quant à elle, souligne l'émergence possible d'un conflit de valeurs entre celles des candidat-e-s dans la manière de démontrer leurs acquis et celles des jurys dans la manière de les reconnaître.

Nous nous sommes intéressés aux valeurs en tensions dans le cadre de la mise en place d'un dispositif de VAE à l'Université de Lausanne. Notre question de recherche est la suivante : Dans quelle mesure les valeurs soutenues par l'Université dans son plan stratégique (2012-2016) visant le déploiement de la VAE en son sein peuvent-elles être en tensions avec les valeurs des différents acteurs chargés de sa mise en œuvre dans l'Institution ? Les sous-questionnements liés à cette question principale sont les suivants : Quelles tensions peut-on identifier dans cette mise en œuvre et sur quelles dimensions du dispositif de VAE ces tensions portent-elles ? Comment les acteurs chargés de la mise en œuvre de ce dispositif se positionnent-ils vis-à-vis de celles-ci ? In fine, quel pourrait être le positionnement de l'Université de Lausanne en matière de VAE ?

Nous avons effectué une recherche exploratoire visant à développer un modèle permettant de positionner les dispositifs de VAE, dont celui de l'Université de Lausanne. Concernant le recueil des données, les commentaires écrits de 7 acteurs de la VAE à l'Université de Lausanne, portant sur les modalités de mise en œuvre du dispositif et sur la procédure de VAE ont été récoltés. Au total, 81 commentaires ont été analysés. Ces commentaires portaient sur trois documents (projet de directive, guide pour les facultés et guide pour les candidat-e-s). Cela a permis, selon une approche déductive, de (1) déterminer les points de discussion voire de tension au sujet de la VAE et les différents positionnements des acteurs vis-à-vis de ces points de discussion, (2) d'élaborer une grille d'analyse de ces positionnements.

Les premiers résultats montrent que les éléments de tension de la mise en place de la VAE à l'Université de Lausanne ont porté sur :

- l'ouverture des études : une ouverture du dispositif à tous les cursus et programmes versus une ouverture à quelques cursus spécifiques ;
- l'équité de traitement : une prise en compte de la singularité des situations des candidat-e-s à la VAE versus une égalité de traitement avec les étudiant-e-s « classiques » ;
- l'accessibilité : un accès à la VAE autorisé à toute personne apte à faire valoir des acquis non formels et informels en lien avec un cursus/programme visé versus un accès à la VAE autorisé uniquement aux personnes qui ont le titre requis pour entrer à l'Université ;
- la cohérence : une importance accordée à l'aspect participatif et collaboratif dans la mise en place du dispositif et de la procédure de VAE (pluralité des regards : administratif, académique et professionnel) versus un dispositif et une procédure de VAE élaborés de manière univoque et directive (regard administratif).

Ces quatre éléments ont servi d'entrée pour l'élaboration d'une grille d'analyse des positionnements liés à la VAE. Chaque entrée a été déclinée en trois critères d'appréciation, définissant dans un sens une approche plutôt restrictive de la VAE et dans l'autre sens une approche plutôt intégrée de la VAE. L'approche restrictive illustre le cas où le dispositif et la procédure de VAE viseraient à répondre à des exigences politiques et où ils seraient mis en place pour le principe, avec une restriction maximale. L'approche qualifiée d'intégrée donne lieu à un dispositif et une procédure de VAE qui viseraient à promouvoir le développement professionnel continu et à valoriser ce développement professionnel auprès d'un maximum de personnes.

En conclusion, cette recherche exploratoire nous a permis d'établir un modèle permettant de positionner les dispositifs de VAE en fonction de certaines valeurs et de prendre du recul sur le dispositif et la procédure actuellement en place à l'Université de Lausanne. La grille d'évaluation des dispositifs de VAE est un outil à tester dans d'autres Institutions et pourrait être utilisé lors des échanges de pratiques sur la VAE.

Cortessis, S. (2013). L'argumentation, un facteur de réussite pour les candidats de la VAE. *Questions Vives*, 10(20), 47-62.

Hanssens, K., & Santy, A.-F. (2014). La valorisation des acquis de l'expérience, un nouveau défi pour les jurys universitaires. *Réseau*, 84, 1-4.

Kasser, M. (2012). *La VAE: premières expériences suisses. HES-SO et Université de Genève*. En ligne : <http://www.hes-so.ch/data/documents/Rencontre-franco-suisse-280912-vae-suisse-1344.pdf>, consulté le 22 janvier 2016.

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

Munoz, G., Sylvestre, E., & Soulard, E. (2013). Éléments de conceptualisation du travail d'enseignant chercheur : L'activité suivi de mémoire est-elle homomorphe à l'activité accompagnement de Validation des Acquis de l'Expérience ? *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, 2(46), 41-59.

## Mesure du gain d'apprentissage et des perceptions étudiantes en inversion partielle de classe

---

**Jean-Louis FERRARINI**

Université Savoie Mont Blanc, Département APPRENDRE, 27 Rue Marcoz, BP 1104 F, 73011 Chambéry cedex, France, jean-louis.ferrarini@univ-smb.fr

### Avant-propos

Cette communication s'inscrit dans une démarche de Scholarship of Teaching and Learning, (Kreber, 2002). En tant qu'enseignant j'ai voulu porter à la connaissance de la communauté universitaire quelques données collectées lors de ma pratique et bénéficier de sa part d'une évaluation de la méthodologie utilisée et des résultats obtenus. Je remercie le comité scientifique du 29<sup>ème</sup> colloque de l'AIPU de m'avoir offert cette opportunité, ainsi que le réseau PENsERA des conseillers pédagogiques de Rhône Alpes pour son soutien.

### 1. Problématique pédagogique

Les possibilités offertes par les plateformes d'enseignement en ligne, et l'évolution de ma pratique davantage pédocentrée (Chamberland, 2000) m'ont conduit à l'inversion de classe telle qu'elle a été définie par Lage en 2000 : « events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside and vice-versa ». En organisant la transmission des connaissances avant la classe, on permet ensuite aux étudiants de s'exercer, de discuter, afin de résoudre entre pairs des problèmes liés à ces savoirs (Mazur, 2001). Les technologies de l'information et de la communication facilitent cette mise à disposition préalable, non seulement sous forme de lectures mais aussi de vidéos ou de sites internet.

Ce concept de « classe inversée », (Bergmann et Sams, 2014), entraîne à la fois un certain engouement et de légitimes interrogations dans la communauté éducative (Bissonnette, 2013).

Utilisant depuis 2012 des techniques de rétroactions en grand auditoire, j'ai décidé en 2015 de produire aussi de courtes capsules vidéos (screencasts) afin de présenter un certain nombre d'objets d'apprentissage uniquement en consultation asynchrone individuelle à l'extérieur de l'amphithéâtre, afin de disposer de davantage de temps pour une exploitation en classe.

L'évaluation de ce scénario pédagogique s'est imposée par la mesure de son impact sur la perception des étudiants (Zappe, 2009), (Kecskemety, 2014), mais aussi sur leur apprentissage, (Bishop, 2013).

### 2. Cadre théorique

L'étudiant apprend en étant inventeur de ses connaissances (Larochelle, 1994) et ce sont les interactions avec son milieu qui lui présentent non seulement le « savoir codifié » (Jonnaert, 2002), mais aussi des situations, orchestrées par l'enseignant lui assurant des interactions avec l'objet à étudier. Ces mises en situation impliquent aussi des interactions sociales, favorisant ainsi la naissance du conflit cognitif utile à l'apprentissage. La classe inversée présentée ici, organise ces situations tant à l'extérieur de la classe (consultation de la plateforme d'enseignement à distance, visionnage des vidéos, tests auto-correctifs) que pendant le temps de classe (discussions entre pairs, résolutions de problèmes). Elle s'inscrit dans le cadre du modèle socioconstructiviste et interactif, (Jonnaert, Vander Borgh, 1999).

### 3. Contexte de l'étude

115 étudiants de première année de classe préparatoire aux écoles d'ingénieur Polytech, suivent un cours de chimie organique sur 2 sites différents : Annecy et Le Bourget-du-Lac. Les groupes A (Annecy : 55 étudiants) et B (Bourget : 60 étudiants), ont été constitués à l'issue d'un même recrutement.

Ce cours de second semestre est assuré par un enseignant différent pour chaque groupe. Le programme traité contient les mêmes notions et la planification temporelle est identique.

La différence majeure réside dans la scénarisation des activités en classe et à distance. Pour le groupe B, le temps d'amphithéâtre est consacré à des cours magistraux durant lesquels sont abordés tous les concepts (35 objectifs d'apprentissage). Pour le groupe A, ce temps est rythmé par une alternance de phases de discussions, de résolutions de problèmes, de votes, et d'apports théoriques



limités (19 objectifs sur 35). Les autres concepts théoriques (correspondant à 16 objectifs) sont proposés avant la classe, grâce aux screencasts mis en ligne.

#### 4. Méthodologie de l'étude

Le gain d'apprentissage (Hake, 1998) est mesuré grâce à un pré-test et un post-test comptant 40 questions (sur 100 points), pour 98 répondants volontaires répartis dans les 2 groupes (85,2% de l'effectif total).

Le gain d'apprentissage  $g_i$  exprimé en % est donné pour chaque étudiant par le calcul suivant :

$$g_i = \frac{\text{Post} - \text{Pré}}{100 - \text{Pré}}$$

- Post : note au test final à l'issue des 10 semaines de cours
- Pré : note au même test avant le début du cours

La comparaison entre les groupes d'effectif  $N$ , s'effectue en comparant les moyennes des gains  $\langle g_i \rangle = (\sum g_i) / N$

Hypothèse initiale : l'inversion partielle de classe pour le groupe A n'entraînerait pas de différence significative entre la moyenne des gains des 2 groupes, (Bishop, 2013).

#### 5. Résultats de l'étude

##### 5.1. Gain d'apprentissage :

Les moyennes au pré-test sont comparables pour les 2 groupes ( B : 32,7/100 et A : 31,9/100).

Par contre, à l'issue de la période d'enseignement, la moyenne des gains d'apprentissage est significativement plus élevée ( $p=0.002$ ) pour le groupe A (classe inversée) : 45,4 % que pour le groupe B (témoin) : 31,9 %.

L'écart entre les deux gains médians s'avère plus élevé encore : 48,8% pour le groupe A contre 29,0 % pour le groupe B.

Une différence significative est aussi constatée entre les moyennes des notes de contrôles, comptant pour la validation des ECTS de ce module : 12,0/20 pour le groupe A contre 10,3/20 pour le groupe B.

L'hypothèse de départ n'est donc pas vérifiée. Dans ce contexte, les activités pédagogiques suivies par les étudiants en inversion partielle de classe, semblent avoir contribué à une amélioration de leur apprentissage.

##### 5.2. Perceptions des étudiants du groupe A :

Les réponses au questionnaire portant sur les modalités de cette classe inversée indiquent :

- Une perception d'amélioration de l'apprentissage des étudiants grâce aux activités de votes et de discussions en grand auditoire (plus de 90% d'accord en moyenne)
- Une certaine réticence à « l'inversion totale » de classe (68 % de désaccord à la transmission de la totalité des concepts hors la classe)
- Une méthode perçue comme plutôt motivante (53 %) voire très motivante (37%) pour l'apprentissage
- Une perception d'amélioration de l'apprentissage de la chimie comparativement à une méthode traditionnelle (88% d'accord)

#### 6. Conclusion

La valeur élevée du gain d'apprentissage et la perception positive des étudiants encouragent à pérenniser ce type d'inversion partielle de classe, en tout cas dans les limites du contexte étudié. Une seconde mesure du gain d'apprentissage a d'ailleurs confirmé les résultats précédents. Deux nouveaux groupes d'étudiants de première année, distincts géographiquement, ont suivi l'année suivante le même type de classe inversée et ont été crédités d'une moyenne de gain d'apprentissage de 56% (Annecy) et 61% (Bourget).

Bergmann, J., Sams, A., Nizet, I., Bernard, S., & Piette, W. (2014). *La classe inversée*. Les Éditions Reynald Goulet inc.

- Bishop, J. L. (2013). *A controlled study of the flipped classroom with numerical methods for engineers* (Doctoral dissertation, Utah State University).
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). *The flipped classroom: A survey of the research*. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA (Vol. 30, No. 9).
- Bissonnette, S. (2013). Faire la classe à l'endroit ou à l'envers?. *Formation Profession*, 23.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2000). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69(9), 970-977.
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American journal of Physics*, 66(1), 64-74.
- Jonnaert P., Vander Borght C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage*. Paris, :De Boeck Université,
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. De Boeck Supérieur.
- Kecskemety, K. M., & Morin, B. (2014). Student Perceptions of Inverted Classroom Benefits in a First-Year Engineer-ing Course. *Age*, 24(1).
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative higher education*, 27(1), 5-23.
- Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Larochelle, M., & Bednarz, N. (1994). À propos du constructivisme et de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 5-19.
- Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. W. (2009). *Flipping the classroom to explore active learning in a large undergraduate course*. In American Society for Engineering Education. American Society for Engineering Education.

## Métamorphoser une classe de sciences en lieu d'apprentissage actif par l'expérimentation à l'aide d'une calculatrice symbolique

**Dominique PIOTTE**

École de technologie supérieure, Service des enseignements généraux, 1111, rue Notre-Dame Ouest, Montréal, Canada H3C 6M8, dominique.piotte@etsmtl.ca

Cette communication présente une expérience de pratique d'enseignement réalisée au Service des enseignements généraux de l'École de technologie supérieure (ÉTS) de Montréal, dans le cadre du cours « Chimie appliquée ».

L'ÉTS a pour mandat de former des ingénieurs en accueillant des étudiants ayant suivi une filière technique plutôt qu'un profil mathématique-scientifique. Depuis sa fondation, elle s'appuie sur une collaboration étroite avec le milieu industriel, par l'instauration de stages obligatoires et par un volet fort de recherche industrielle et appliquée. Ces valeurs de l'institution, qui veut offrir une formation concrète et qualifiante, se reflètent également dans sa vision pédagogique: en sus des stages, des périodes de travaux pratiques font partie intégrante des cours.

Le cours « Chimie appliquée » est un cours de sciences fondamentales obligatoire dans tous les programmes de premier cycle en génie à l'ÉTS. Il a pour but de faire acquérir le langage, les modèles de base et la rigueur propre à cette discipline. Les étudiants ont eu très peu d'expositions préalables à la chimie ; en effet, le profil de l'apprenant est caractérisé par des compétences axées sur l'utilisation d'appareils, d'outils, de technologies de l'information, plutôt que sur la manipulation de concepts abstraits.

Pour améliorer la motivation, la rétention et la réussite, j'ai voulu m'éloigner des méthodes d'enseignement traditionnelles, en privilégiant la collaboration entre étudiants et l'interaction entre ceux-ci et l'enseignant. L'apprentissage actif, dont les bénéfices sont généralement reconnus (Prince, 2004; Berthiaume, 2015), se situe à la convergence des valeurs de l'institution, du profil de l'étudiant et de mes objectifs d'enseignante. Il est ici mis en œuvre à travers une série d'activités de travaux pratiques structurées, réalisées en classe en travail collaboratif, avec rétroaction immédiate de l'enseignant et droit à l'erreur. Ces activités remplacent une part de l'enseignement magistral, ainsi que des séances de résolution d'exercices.

Chaque activité, centrée sur un objectif d'apprentissage précis et mise en contexte, comporte un micro-laboratoire et un cahier de calculs et d'interprétation à compléter qui constitue la production écrite de l'équipe.

À défaut de local adapté, les expérimentations se déroulent dans des classes ordinaires en groupes d'environ 45 étudiants, ce qui impose des contraintes de sécurité, d'organisation et de coût du matériel. Un aspect original du projet est l'usage de la calculatrice symbolique TI-Nspire pour réaliser les mesures. Cette calculatrice est obligatoire pour les étudiants inscrits dans les programmes en génie à l'ÉTS, les cours de mathématiques y faisant place comme outil d'ingénierie. Par le moyen de capteurs qu'on y connecte directement, la calculatrice se transforme en système d'acquisition de mesures et ses fonctions permettent l'analyse des résultats et la modélisation. Plusieurs dizaines de capteurs différents sont disponibles. On peut ainsi, avec un minimum de moyen, métamorphoser une classe en laboratoire. Les étudiants peuvent alors, sous la supervision de l'enseignant, manipuler, explorer, déduire, analyser et construire leurs savoirs à partir du contexte et de la mise en situation.

Les activités sont conçues selon un modèle « clé en main » qui permet un transfert pédagogique aux chargés de cours des nombreux cours-groupes. Au cours des cinq dernières années, 5 activités différentes ont été proposées à 150 groupes d'étudiants sous la responsabilité de 6 chargés de cours. Les étudiants apprécient le fait d'utiliser leur calculatrice pour la prise de mesures et l'analyse, car ils en maîtrisent l'environnement ; pour les enseignants, cela se traduit par un gain d'efficacité considérable. La qualité des mesures s'avère suffisante pour l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Selon un sondage mené auprès des étudiants en 2015, 80% d'entre eux jugent que les activités contribuent à leur compréhension de la matière et 60% qu'elles ont augmenté leur motivation dans le cours. De plus, l'assiduité aux séances est passée de 70% à 90%.

Des activités similaires avec le même matériel pourraient être développées pour l'enseignement de la physique ou des mathématiques.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A Review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. Repéré à [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince\\_AL.pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/Prince_AL.pdf)

Berthiaume, D. (2015, avril). *Pourquoi et comment enseigner de façon interactive dans les grands groupes?* Communication présentée à la Journée de la pédagogie active, ÉTS, Montréal, Québec. Vidéo disponible à <http://carnetspedagos.etsmtl.ca/journee-de-la-pedagogie-2015/journee-de-la-pedagogie-active-2015-materiel-des-conferenciers/>

## Outils d'aide à la réussite dans le cadre du cours de Biologie en premier bachelier de la Faculté des Sciences à l'Université de Liège : présentation et analyse

---

### Corentin POFFÉ

Université de Liège, Service de Didactique des Sciences biologiques, 7, allée du 6 août, 4000 Liège, Belgique, corentin.poffe@ulg.ac.be

### Pierre RIGO

Université de Liège, GIGA-R : Biologie cellulaire, Collectif des enseignements de biologie en bachelier, quai Van Beneden 22, 4020 Liège

### Marie-Noëlle HINDRYCKX

Université de Liège, Service de Didactique des Sciences biologiques, 7, allée du 6 août, 4000 Liège, Belgique

### Marc THIRY

Université de Liège, GIGA-R : Biologie cellulaire, rue de Pitteurs 20, 4020 Liège

#### 1. Éléments de contexte

La réussite de la première année d'enseignement supérieur constitue un réel défi pour les étudiants. En Fédération Wallonie-Bruxelles, seuls 40 % des étudiants parviennent à passer ce cap (Leclercq & Parmentier, 2011) et ce chiffre a tendance à diminuer au fil du temps (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2014). Outre un taux d'échec important, c'est également lors de cette année que le taux d'abandon est le plus élevé (+/- 30 %) (Dozot & Piret, 2006).

À l'échelle des étudiants, des éléments tels que l'origine socio-économique et culturelle, le parcours scolaire, le niveau de compétences, le projet personnel, la perception de ses capacités, la motivation, l'intégration sociale et économique ou encore les méthodes de travail sont fréquemment cités pour expliquer le faible taux de réussite en première année (Galand, Neuville & Frenay, 2005 ; Crépin & Demonty, 2008).

Enfin, les pratiques d'enseignement et d'évaluation ont également une incidence sur le taux de réussite des étudiants. C'est à ce niveau que nous plaçons cette communication qui vise à présenter un dispositif d'aide à la réussite mis en place à l'Université de Liège (Belgique).

#### 2. Présentation du dispositif

À l'Université de Liège, le cursus de la grande majorité des étudiants de la Faculté des Sciences pendant le premier quadrimestre comprend un tronc commun incluant, notamment, un cours de biologie.

C'est dans le cadre de ce cours que le dispositif décrit ci-dessous s'intègre.

Depuis 2011, les séances ont été conçues de manière à se différencier de séances de remédiation : il s'agit ici d'aider les étudiants à mieux appréhender la matière dans sa globalité, à prévenir certaines difficultés rencontrées habituellement par les étudiants et non pas à les aider à faire face à celles-ci une fois qu'elles sont survenues. Ces séances sont donc envisagées comme un véritable complément aux autres activités du cours.

Pratiquement, les 300 étudiants sont répartis en 10 groupes, chacun encadré par une ou deux personnes. Préalablement à la séance, les étudiants reçoivent une question à résoudre en devoir. Ce travail d'appropriation de la question est obligatoire pour pouvoir accéder à la séance. Une séance dure deux heures.

Après avoir pris connaissance de la résolution du devoir, les étudiants reçoivent une liste de questions qui reprennent des exercices d'application nécessitant de leur part une intégration des différents concepts explicités au cours théorique. Ce type de questions d'intégration représente une part importante des évaluations auxquelles les étudiants seront soumis durant leurs études supérieures et auxquelles ils ne sont pas toujours bien préparés.

Seuls ou en petits groupes, les étudiants doivent répondre, par eux-mêmes, aux différentes questions. Le rôle des encadrants est ici crucial : il ne s'agit pas de dicter la résolution aux questions, mais d'apporter une aide différenciée aux étudiants (donner des pistes pour lever d'éventuels blocages, conseiller sur les méthodes de résolution de problèmes à mobiliser pour résoudre l'exercice considéré, etc.).

Une fois les exercices résolus par les étudiants, un de ceux-ci est envoyé au tableau afin d'y noter sa résolution. Une discussion, modérée par les encadrants, est alors lancée avec les autres étudiants. Le but est de négocier la réponse qui semble la plus pertinente et complète, en regard de la question posée. En fin de processus, les encadrants amendent, corrigent et valident la réponse obtenue.

L'objectif principal de ces séances d'aide à la réussite est de mettre les étudiants face à des questions très proches de celles qu'ils auront à résoudre lors de leurs évaluations, mais en leur permettant de solliciter une assistance, que ce soit en termes de maîtrise des contenus disciplinaires, mais aussi de méthodes de résolution de problèmes. Selon les moments, cette assistance sera fournie par les supports de cours (syllabus ou ouvrage de référence), par les condisciples ou par les encadrants de la séance.

### 3. Suivi du dispositif

Le dispositif d'aide à la réussite, tel qu'il est mis en place, est particulièrement énergivore et chronophage, tant pour les étudiants que pour l'équipe d'encadrement du cours. Ainsi, dès sa mise en place, il est apparu nécessaire d'assurer un monitoring de celui-ci afin d'en tester l'efficacité. De plus, l'ensemble des parties prenantes a souhaité obtenir des données qui dépassaient la seule analyse des résultats obtenus par les étudiants aux différentes évaluations (notes chiffrées).

Pour ce faire, les étudiants sont amenés à remplir des questionnaires d'avis (Poffé & Hindryckx, 2012) à différents moments : après chaque séance (8 séances sont prévues) et à la fin du quadrimestre (avant et après avoir passé l'examen).

Les résultats présentés ci-après proviennent du dépouillement de ces questionnaires (+/- 10.000). Ceux-ci sont nuancés par l'observation du déroulement des séances (+/- 100 heures d'observation).

#### 3.1. Effet sur les chances de réussite

Les étudiants sont amenés à se prononcer sur une éventuelle augmentation de leurs chances de réussir à l'examen, une question portant sur le thème de la séance qu'ils viennent de suivre. Depuis la mise en place du dispositif d'aide à la réussite et pour toutes les séances, au moins 80 % des étudiants estiment avoir augmenté leurs chances de réussite à l'issue de la séance.

Cet avis étant antérieur à l'examen, nous avons posé la même question aux étudiants après la passation de celui-ci. Globalement, plus de 80 % des étudiants estiment que les séances d'aide à la réussite ont eu un impact positif sur leur réussite réelle.

Enfin, si on analyse les notes obtenues par les étudiants, on constate que le taux de réussite a doublé depuis la mise en place du dispositif, passant de +/- 14% à 28 % en première session.

#### 3.2. Acquisition en termes de savoir et de méthodes de résolution de problèmes

Au moment de la création des séances d'aide à la réussite, l'objectif était de dépasser la simple acquisition de savoirs en permettant aux étudiants d'acquérir ou d'enrichir leurs méthodes de résolution de problèmes et ainsi leur permettre d'éviter l'échec pour leur cursus de première année.

Plus de 90 % des étudiants estiment acquérir des savoirs durant les séances et 85 % considèrent se procurer des méthodes de résolution de problèmes.

#### 3.3. Rôle des tuteurs

On le voit, le dispositif rencontre un vif succès auprès des étudiants. En moyenne, environ 85 % des étudiants estiment que les encadrants jouent un rôle fondamental dans l'efficacité de celui-ci.

### 4. Pour ne pas conclure...

Ces données nous poussent à considérer le dispositif comme efficace pour la réussite des étudiants. Les séances d'aide à la réussite se poursuivent d'ailleurs, de même que leur suivi. Ce dernier permet de modifier, chaque année, certaines séances afin d'augmenter leur efficacité.

Crépin, F., & Demonty, I. (2008). *Étude portant sur l'amélioration de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique par la mise en oeuvre d'expériences pilotes associant des enseignants du troisième degré de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur*. Liège : Unité d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'Université de Liège

- Dozot, C., & Piret, A. (2006, mars). *Le décrochage précoce dans le supérieur - Bilan de trois années d'accompagnement*. Communication présentée au 4ème congrès des chercheurs en éducation. Namur. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25286>
- Fédération Wallonie Bruxelles. (2014). *Les indicateurs de l'enseignement. 9ème édition*. En ligne : <http://www.enseignement.be/index.php?page=27187>
- Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté Française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ? Chaire UNESCO de pédagogie universitaire. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 39, 1-32
- Leclercq, D., & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire (section 1)*. Bruxelles : Conseil interuniversitaire de la Communauté française. En ligne : [http://www.ciuf.be/cms/images/stories/ciuf/reussite/2011\\_0102\\_section1.pdf](http://www.ciuf.be/cms/images/stories/ciuf/reussite/2011_0102_section1.pdf)
- Poffé, C., & Hindryckx, M.-N. (2012). *Cours de Biologie au Premier Bachelier « 1, 2, 3 ... Sciences » : analyse didactique du dispositif d'aide à l'étude*. Rapport intermédiaire – avril 2012. Service de didactique des Sciences biologiques.

## Pratiques de la réflexivité, compétences de communication et insertion professionnelle

---

**Elise FORESTIER**

Université de Lausanne, Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne, Suisse, elise.forestier@unil.ch

**Gilles MERMINOD**

Université de Lausanne, Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne, Suisse, gilles.merminod@unil.ch

Notre contribution présente une démarche d'apprentissage dans laquelle la connaissance de soi est mise au service d'une intégration facilitée des diplômés universitaires dans le monde du travail. La contribution s'articule en deux temps : d'abord, la présentation d'un dispositif d'apprentissage favorisant la pratique réflexive (1.) ; puis, l'analyse de son utilisation par les étudiants (2.). Pour une présentation complète du dispositif et une analyse détaillée de son utilisation, le lecteur est invité à consulter Merminod, Forestier et Douçot (2015).

### 1. Un dispositif dévolu à la pratique réflexive

Destiné à un cursus de Master en sciences du langage, le dispositif encourage la pratique réflexive (Kolb, 1984 ; Schön, 1983) afin que les étudiants puissent reconsidérer les domaines de mobilisation de leurs compétences académiques. Le dispositif propose des activités autour des compétences de communication (Hymes, 1984 ; Bronckart et Dolz, 2002) considérées dans une situation spécifique, la communication de soi en recherche d'emploi. Un tel choix est motivé par le fait que les étudiants en sciences du langage développent non seulement des savoir-faire communicationnels mais également des savoirs spécifiques sur la communication, qu'ils seront amenés à dire, montrer et démontrer à un employeur (Merminod, 2014 ; Merminod, Forestier et Douçot, 2015 ; Merminod et Burger, 2016). Le dispositif, disponible en ligne via Moodle, comporte ainsi vingt-six activités pour onze modules qui thématisent la question des compétences et de leur communication.

Le scénario pédagogique s'appuie sur la capacité des étudiants à construire des objets de connaissance à travers les pratiques langagières. Les modules sont composés de deux à trois activités. Ils proposent généralement un parcours dans lequel les étudiants sont confrontés successivement à trois voix distinctes : la leur, celle de la théorie et celle d'un pair.

Lors de la première activité, les étudiants sont confrontés à des textes ou des données audio-vidéo parodiques. À l'aide de questions-guides, ils sont invités à se positionner par rapport à un aspect des données et à prendre conscience de leurs représentations préalables à ce propos. Il s'agit pour eux de passer d'une appréhension intuitive à un regard plus analytique. Lors de la deuxième activité, le passage de l'intuitif à l'analytique est alimenté par une réflexion sur les mêmes données adossées cette fois à des textes théoriques. Enfin, lors de la troisième activité, représentations personnelles et représentations savantes sont reconsidérées dans le cadre d'une interaction avec un pair où elles sont (re)négociées et re/co-construites.

En suivant un tel parcours et en le répétant au fil des modules, le dispositif vise à l'établissement d'une double démarche réflexive. La première, interne à chacun des modules, cherche à rendre les étudiants conscients de ce qu'ils savent et de la transférabilité de leurs savoirs dans d'autres contextes d'action. La seconde se rapporte au fonctionnement général du dispositif. À force de répétition, on vise à l'installation d'une routine réflexive (Giddens, 1984), un processus qui, à terme, peut être réinvesti pour d'autres objets et dans d'autres domaines.

### 2. Analyse des productions d'étudiants

Neuf étudiants ont testé en automne 2014 le dispositif élaboré par notre équipe. Ils ont produit 234 textes que nous avons analysés discursivement (Maingueneau, 2005). L'analyse a permis de dégager les méthodes discursives mobilisées par les étudiants pour réfléchir à propos de leurs compétences et de la communication de celles-ci. Nous avons également interrogé les étudiants à l'issue de l'exercice, selon une modalité d'entretien semi structuré.

#### 2.1. Méthodes discursives : le cas des modes de prise en charge

L'analyse révèle dans les rendus quatre modes de prise en charge du discours, qui se distribuent sur deux axes: prescriptif et descriptif, problématisant et non problématisant.

Les rendus prescriptifs présentent des méthodes à suivre pour bien communiquer et évaluent les phénomènes observés en termes de réussite ou d'échec. La prescription s'appuie en général sur une autorité extérieure (la doxa, notamment) et se marque par

l'emploi de modalités déontiques (il faut, on doit). Les rendus descriptifs, quant à eux, font le compte rendu des phénomènes plutôt qu'ils ne les évaluent. La relative neutralité de ces rendus est assurée par l'emploi d'un lexique descriptif peu axiologique.

Les rendus non problématisants se démarquent par la construction d'un discours objectivant et l'absence d'un sujet parlant responsable du propos. Les objets dont ils traitent sont présentés comme étant des objets a priori évidents et ne nécessitant pas d'être discutés. A l'inverse, les rendus problématisants voient un positionnement personnel explicite de la part du sujet, qui parfois se met en scène en train de réfléchir. Les objets de réflexion sont mis à distance par un sujet, qui les questionne voire les déconstruit.

## 2.2. Méthodes discursives et processus de réflexion

L'analyse des modes de prise en charge conduit à se questionner sur les relations pouvant exister entre des produits textuels – les rendus – et les processus cognitifs qui procèdent de la construction de ces produits : dans quelle mesure ces rendus sont-ils des traces de manières de traiter l'information et, par là, celles d'un processus de réflexion ?

Il faut d'abord différencier mises en scène verbales de la réflexion et processus effectifs de réflexion. En effet, certains rendus se donnent à lire comme la trace écrite d'un processus de réflexion, en utilisant des formulations explicitant des actes réflexifs (je me demande, comment parler de, etc.) ou en fonctionnant par exercices de pensée (imaginons que). Cependant, de tels rendus ne sont pas forcément le fruit d'un plus grand travail réflexif que des rendus qui n'offrent pas à observer ce genre de traces. Il s'agit ici davantage d'une question de styles communicatifs que de travail réflexif. Cet aspect étant précisé, on peut tout de même faire l'hypothèse que les rendus dont le mode de prise en charge est descriptif et non problématisant sont l'indice d'une réflexion qui se situe surtout au niveau de la prise de conscience alors qu'à l'inverse, les rendus problématisants donnent à voir des étudiants qui sont capables de mobiliser des outils leur permettant non seulement de prendre conscience mais plus encore distance par rapport aux objets qu'ils soumettent à leur réflexion.

Notons toutefois que si la réflexivité peut être mise en scène par les étudiants dans les textes, l'analyse de ses traces reste néanmoins intéressante pour l'enseignant : elles indiquent ce que les étudiants considèrent comme important dans ce type d'exercice réflexif et quelles sont, pour eux, les façons adéquates d'en parler.

Bronckart, J.-P., & Dolz, J. (2002), La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In J. Dolz et E. Ollagnier (Eds.), *L'Enigme de la compétence en éducation* (p. 27-44). Bruxelles : De Boeck.

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

Hymes, D. H. (1984). *Vers une compétence de communication*. Paris : Hatier.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey, Etats-Unis : Prentice-Hall.

Mangueneau, D. (2005). *Analyser les textes de communication*. Paris : Armand Colin.

Merminod, G., & Burger, M. (2016). Savoir-faire communicationnels et communication des compétences en Master de spécialisation ès Lettres. In M. Depeursinge, S. Florey et N. Cordonier (Eds.), *L'enseignement du français à l'ère informatique* (p. 301-309). Lausanne, Suisse : HEP Lausanne.

Merminod, G., Forestier, E., & Douçot, I. (2015). *La réflexivité en pratiques. Compétences académiques et compétences de communication* (BIL 28). Lausanne, Suisse : Unil.

Merminod, G. (2014). Dynamique réflexive et transférabilité des compétences : un usage intégré du e-Portfolio en spécialisation. *Cahiers de l'ILSL*, 34, 59-78.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York, Etats-Unis : Basic Books.



## Pratiques évaluatives des enseignants et « feedback » aux/des étudiants

**Martine PONS-DESOUTTER**

Université Grenoble Alpes, Lidilem, France, martine.pons@univ-grenoble-alpes.fr

Si dans le cadre des évaluations des enseignements par les étudiants (EEE) ces derniers sont questionnés sur les objectifs du cours, les contenus, les méthodes d'enseignement, les ressources à disposition et l'accompagnement, on les sollicite moins sur les modalités d'évaluation de leurs apprentissages (Reget Colet & Berthiaume, 2013). Or on sait que bons nombres d'échecs en licence sont imputables au décalage qui subsiste entre les attentes trop implicites de l'enseignant et les acquis intuitifs des étudiants (Romainville, 2002, 2003 ; Ricci, 2010).

Pour pallier ce hiatus des préconisations font valoir l'intérêt de l'évaluation formative qui laisse à l'étudiant la possibilité de progresser en utilisant l'erreur comme un levier des apprentissages et déconnecté de toute sanction. (Scallon, 2000 ; Perrenoud, 2001 ; Vial, 2012 ; Daele & Lambert, 2013).

Cette communication se propose de mieux appréhender les pratiques évaluatives des enseignants pour contribuer à l'amélioration des apprentissages des étudiants. Ainsi nous essaierons de savoir si les modalités d'évaluations formatives mises en œuvre par les enseignants sont perçues par les étudiants comme des évaluations de leurs acquis et de leur progression.

Ce travail repose sur une étude menée par le service universitaire de pédagogie d'une université française de LLSH<sup>1</sup>. Elle a été déclenchée à partir des résultats des évaluations des formations par les étudiants (en 2014). Ces derniers y expriment un besoin de feed-back sur leurs résultats afin de mieux se positionner dans leurs apprentissages. Pour mieux comprendre les pratiques évaluatives des enseignants et leur perception par les étudiants, des questionnaires, comportant le même type de questions leur ont été soumis. Un tiers des enseignants de Licence (74) y ont répondu ainsi que 61 étudiants de L2 et L3. Enseignants et étudiants ont formulé leurs réponses sur la base de 102 cours pour les premiers et 67 cours pour les seconds.

Des modalités d'évaluation formatives diversement perçues

L'analyse statistique et qualitative (analyse de contenu sur la base de noyaux de sens aux questions ouvertes) des réponses aux questionnaires, fait apparaître quelques divergences quant aux modalités d'évaluations formatives mises en place par les enseignants et la perception qu'en ont les étudiants interrogés. Ainsi si 77% des enseignants interrogés déclarent mettre en place des évaluations non notées (mais commentées) seuls 23% des étudiants de l'enquête disent avoir bénéficié de ce type d'évaluation. Ces 54% d'écarts peuvent trouver leur explication du fait que les enseignants enquêtés sont probablement les plus impliqués en pédagogie universitaire. De leur côté les étudiants n'ont pas forcément répondu sur les mêmes cours que ceux présentés par les enseignants.

En réduisant le périmètre de l'analyse aux 37 cours communs aux deux populations, l'écart entre les réponses concernant le type d'évaluation formative mise en place n'est pas moindre comme en atteste ce tableau :

Modalités d'évaluation formative (EF)	Selon les enseignants (E)	Selon les étudiants (é)
- Travail sur les erreurs	81%	44%
- Échange entre E/é sur une production (intermédiaire)	78%	44%
- Auto-évaluation	45%	22%
- Evaluation par les pairs	43%	5%

<sup>1</sup> Cette étude a bénéficié de la contribution de Margarita Munguia, ingénieure pédagogique de l'UGA

Si les écarts restent sensibles dans les réponses apportées par les uns et les autres, il est intéressant de noter que la hiérarchie des réponses est la même.

#### Une variété d'évaluations proposées par les enseignants

Invités à présenter des exemples d'évaluations formatives mises en œuvre dans leurs cours, 45 enseignants se sont prêtés au jeu et révèlent une large panoplie de pratiques d'évaluation pour favoriser les modes de rétroaction aux étudiants. Après une analyse thématique les 56 exemples présentés (qui portent sur 62 cours) ont été regroupés en six catégories qui ne sont pas exclusives et présentent parfois de fortes porosités.

#### Rétroaction/régulation sur un travail intermédiaire pour préparer l'épreuve finale (23/56<sup>2</sup>)

C'est dans cette catégorie que sont regroupés le plus grand nombre d'exemples de travaux qui feront l'objet d'une évaluation formative.

Ces entraînements sont conditionnés par l'obligation pour l'enseignant de remettre au moins une note semestrielle. Deux temporalités sont observées à travers leurs propos :

en début de production où il s'agit de lancer le travail des étudiants de façon « encadrée » afin que ces derniers s'imprègnent des attendus, sans prise de risque. Un premier jet ou une première étape de la production attendue est commenté. Il s'agit là d'un temps de tâtonnement et d'entraînement laissé aux étudiants.

lors de chaque étape de la production ou avant chaque nouvelle séance avec un rendu régulier

La rétroaction renvoyée par les enseignants aux étudiants peut prendre diverses formes allant de la simple autorisation à poursuivre leur production (« donner le feu vert ») jusqu'à la proposition de pistes d'amélioration. Par ailleurs, certains enseignants se limitent à signaler les faiblesses du travail alors que d'autres proposeront des solutions envisageables.

#### Evaluation par les pairs (12/56)

Cette évaluation est le plus souvent menée en sous-groupe, parfois sur le mode d'échanges de copies, elle peut aussi reposer sur la constitution de binômes ou faire interagir toute la classe à une prestation orale ou écrite d'étudiant.

Différentes modalités cohabitent : composition de sujet d'examen puis échange des sujets ou des productions. Le retour d'évaluation par les pairs peut être une finalité, mais le plus souvent l'enseignant procède à une seconde « supervision » en réalisant sa propre évaluation. Ce qui peut expliquer qu'elle soit perçue par les étudiants comme une autre évaluation.

Auto-évaluation (7/56) Mise à disposition de corrigés, de sujets d'examen, de modèles,... (6/56) Exercices notés pour information (5/56) Travail sur les erreurs (3/56)

Moins significatives dans les exemples, ces types d'évaluations formatives ont deux visées : amener les étudiants à fournir les réponses attendues sur la base d'un modèle transmis par l'enseignant (le plus fréquent) et/ou faire évoluer leurs méthodes de travail.

Dans les deux cas les enseignants attendent des étudiants, qu'ils adoptent une démarche active pour revenir sur leurs productions et les améliorer.

#### Discussion en guise de conclusion

Dans les réponses apportées aux questions fermées par les étudiants et les enseignants, il semble que les modalités d'évaluations formatives mises en œuvre par ces derniers ne soient pas perçues comme une quatrième forme d'évaluation par les étudiants. Ces écarts nous amènent à nous interroger sur l'explicitation du contrat didactique en amont des productions demandées aux étudiants.

---

<sup>2</sup> Nombre d'exemples présentés sur le total (56)

Dans la plupart des exemples fournis il apparaît que l'enseignant encadre solidement l'activité d'évaluation dans ses modalités. Les étudiants sont rarement partie prenante de leurs évaluations si l'on en juge par le nombre d'exemples liés à l'auto évaluation ou à l'évaluation par les pairs. Celles-ci restent des pratiques marginales. Par ailleurs, dans leurs pratiques pédagogiques les enseignants tout en visant l'amélioration des méthodes de travail des étudiants en développant chez eux une plus forte auto-régulation construisent leurs évaluations formatives en étroite relation avec l'évaluation sommative. Or de toutes les modalités d'évaluations formatives c'est précisément l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation qui contribuent le plus à autonomiser les étudiants dans la prise en charge de leurs apprentissages. L'auto-évaluation, la prise en charge de ses apprentissages et de sa progression par l'étudiant et au mieux la possibilité de poser elle-même ou lui-même ses propres actions de régulation est sans conteste l'appropriation la plus marquée. (Scallon, 2008)

Ces formes d'évaluation permettent ainsi à l'étudiant d'adopter une démarche réflexive favorisant la métacognition mais aussi l'autonomie et la motivation par la maîtrise de ses apprentissages. Il rentre ainsi dans le cercle vertueux de la dynamique motivationnelle décrite par Viau (2006).

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, tome 1*. Berne : Peter Lang.

Lambert, M., Rossier, A., Daele, A., & Lenzo, G. (2009). *Le feedback aux étudiant-e-s*. Repéré à [http://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/08/memento\\_feedback\\_29juillet2009\\_vl.pdf](http://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/08/memento_feedback_29juillet2009_vl.pdf)

Perrenoud, P. (2001) Evaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires ? *Formation professionnelle suisse, 4*, 25-28

Ricci, J.L. (2010). L'évaluation des examens est-elle un sujet négligé de la pédagogie universitaire ? In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.

Rodet, J. (2000). La rétroaction, support d'apprentissage ? *Revue du Conseil québécois de la formation à distance, 4(2)*, 45-74. Repéré à [http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4\\_2\\_d.pdf](http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf)

Romainville, M. (2002). L'évaluation des acquis des étudiants dans l'enseignement universitaire. *Rapport pour le HCEE*, [http://www.hce.education.fr/gallery\\_files/site/21/93.pdf](http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/93.pdf)

Romainville, M. (2011). Objectivité versus subjectivité dans l'évaluation des acquis des étudiants. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur, 27-2*. URL : <http://ripes.revues.org/499>

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Renouveau pédagogique

Scallon, G. (2008). Évaluation formative et psychologie cognitive : Mouvements et tendances. In J. Grégoire (Ed.), *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*. Bruxelles : De Boeck.

Viau, R. (2006). *La motivation des étudiants à l'université, mieux comprendre pour mieux agir*. Conférence donnée en juin 2006 à l'Université de Liège (Belgique).

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles d'évaluation*. Bruxelles : de Boeck.

## Prise en compte de l'inconscient dans le choix pédagogique

---

**Besma AMAMOU**

Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Nabeul, Campus Universitaire 8000 Nabeul, Tunisie, [besmamamou@gmail.com](mailto:besmamamou@gmail.com)

**Chokri BEJAOU**

Institut Supérieur des Etudes Technologiques de Nabeul, Campus Universitaire 8000 Nabeul, Tunisie, [chokribejaoui.iset@yahoo.fr](mailto:chokribejaoui.iset@yahoo.fr)

La pédagogie et la psychologie sont deux concepts indissociables dans la mesure où la pédagogie n'est plus seulement une méthode éducative de transmission de connaissance et de savoir, mais plutôt une science orientée de plus en plus vers l'étude de l'état psychique de l'apprenant. C'est dans cette nouvelle approche que s'intègre notre article qui déroge au traitement conventionnel de l'apprenant. Ce dernier, en tant qu'un être psychique, est gouverné par son inconscient plus que par son conscient. Le degré de l'intervention de l'inconscient de l'apprenant varie selon le style cognitif utilisé et la méthode pédagogique adoptée qu'elle soit individuelle ou par groupe.

Dans cette étude nous présentons d'abord, les éléments de la stimulation de l'inconscient tels qu'ils sont conçus par la psychanalyse classique et moderne, ainsi que le fonctionnement de l'inconscient de l'apprenant. Ensuite, nous exposons le mécanisme de la pédagogie de groupe tout en prenant en considération le rôle de l'inconscient dans ce type d'apprentissage.

L'objectif de notre recherche est de déterminer le style cognitif qui stimule plus l'inconscient des apprenants. Pour se faire, nous soumettons deux groupes d'étudiants à des tests pédagogiques dans deux contextes pédagogiques différents ; à savoir la pédagogie de groupe et la pédagogie individuelle.

### 1. La stimulation de l'inconscient dans la psychanalyse classique

Freud accorde une place prépondérante à l'inconscient de telle manière que le conscient lui-même n'est, en réalité, qu'une manifestation de l'inconscient. Il a présenté un modèle du fonctionnement psychique du langage (Freud, 2009). Le mot selon Freud n'est plus une combinaison simple des lettres alphabétiques mais plutôt une association d'éléments composés : visuels, sonores et kinesthésiques qui entre en liaison les uns avec les autres afin de permettre la représentation de l'objet prononcé. Ces différents éléments jouent un double rôle : un rôle de perception au niveau du conscient et un rôle de stimulation au niveau de l'inconscient.

### 2. La stimulation de l'inconscient dans la psychanalyse moderne

A l'instar de Saussure (1995), Lacan (1957) attribue un aspect psychique au signifiant. L'inconscient lacanien « ne connaît que les éléments du signifiant », il se structure par la parole, par le discours d'autrui. La parole apparaît, par conséquent, la voix qui permet de se communiquer avec l'inconscient.

Nous pouvons remarquer que la psychanalyse classique ou moderne définit principalement l'être psychique en tant qu'un être inconscient. L'inconscient gouverne, oriente et domine le conscient comme il motive le comportement humain. Ces différents courants scientifiques sont tous unanimes à accorder à la parole et le langage la place primordiale au niveau de la stimulation de l'inconscient. Ces deux procédés verbaux caractérisent la pédagogie traditionnelle ou moderne.

### 3. La pédagogie de groupe et l'inconscient

Donckèle (2003) définit un groupe comme étant « un champ psychologique résultant des interactions d'au moins quatre personnes en situation de face à face en vue d'atteindre une cible commune ».

Vidal (2001) travaille sur les effets de l'interaction, de l'interdépendance, de la dynamique de groupe, les résonances dans le groupe, les angoisses, les résistances, les fantasmes, les illusions, les identifications et les projections reliées qui peuvent être des éléments de compréhension de l'inconscient.

Dans notre étude, nous allons nous baser sur les styles cognitifs utilisés en pédagogie, à savoir, l'oral, l'écrit, l'image et la vidéo, testés en cas pratiques (Riding & Rayner, 1998).

### 4. Présentation des cas pratiques

Notre partie pratique est composée de quatre tests. Chacun comporte cinq activités pédagogiques diversifiées qui visent la stimulation de l'inconscient des étudiants par différents styles cognitifs utilisés en pédagogie. Ces tests ont été effectués sur deux échantillons différents choisis par convenance. Le premier échantillon est constitué de 29 étudiants pris dans une séance de cours de droit des sociétés. Le deuxième échantillon compte 22 étudiants pris dans une séance de cours de Gestion de Relation Client.

Nous avons fait deux tests différents pour chaque échantillon : le premier est individuel et le deuxième est par groupe.

Nous avons inséré dans chaque test un mot, non dévoilé explicitement aux étudiants et nous avons essayé, à travers les différents styles cognitifs utilisés en pédagogie de l'introduire tacitement dans leur inconscient. Le style cognitif qui incite l'étudiant à réfléchir à ce mot tacite est en fait le style cognitif qui a stimulé le plus son inconscient.

## 5. Analyse des résultats

Les résultats de la stimulation de l'inconscient à travers le mot implicite dans les activités individuelles montrent que l'inconscient des étudiants est stimulé par le Verbal/parole dans le premier échantillon ; et par l'image et la vidéo dans le deuxième échantillon.

Les résultats dans les activités de groupes montrent que l'inconscient des groupes d'étudiants est stimulé par la vidéo et l'image dans le premier échantillon ; et par l'image et la combinaison de la parole / lecture / l'écriture dans le deuxième échantillon. Ces deux styles cognitifs ont transmis l'information à l'inconscient des groupes d'étudiants qui s'est manifestée dans leur conscience (confirmé par Freud).

Enfin, Nous constatons que l'inconscient de chaque apprenant se stimule en fonction du style cognitif utilisé et de sa nature perceptive qu'il soit auditif, visuel ou kinesthésique, dans la mesure où chaque individu possède son propre stimulus. L'analyse des tests individuels et collectifs montre que l'inconscient des étudiants auditifs ont été stimulés par la parole, alors que les étudiants visuels par l'image et la vidéo.

Nous ne cherchons pas, dans cette étude, la généralisation de nos résultats, on se contente de donner un exemple d'enseignement particulier. Donc, nous ne cherchons pas la représentativité de nos échantillons limités. Nous voulons montrer juste notre expérience dans notre contexte particulier afin d'enrichir le domaine et permettre aux futurs chercheurs d'affirmer ou non nos résultats sur d'autres échantillons différents.

Ce travail nous amène à faire un changement dans le système de valeur de l'enseignement et à proposer des nouvelles mesures à savoir :

- Former des enseignants à la conduite des groupes en psychologie sociale ;
- Détecter les styles cognitifs des étudiants et former des sous-groupes homogènes selon leurs systèmes perceptifs ;
- Viser l'inconscient des étudiants par le stimulus adéquat afin d'améliorer leurs compétences d'apprentissage.

Anzieu, D. (1975). *Le Groupe et l'inconscient*. Paris, France : Dunod

Cuq, J.P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 147-148). Paris.

De Saussure, F. (1995). *Cours de linguistique générale*, Paris, France : Grande Bibliothèque Payot.

Donckèle, J. P. (2003). *Oser les pédagogies de groupe, Enseigner autrement afin qu'ils apprennent vraiment*. Namur, Belgique : Editions Erasme. Collection Pédagogie/Formation/Synthèse.

Freud, S. (1968). *Le Moi et le Ça* (traduit par S. Jankélévitch). Paris, France : Payot.

Freud, S. (1998). *Résultats, idées, problèmes* (traduit par plusieurs traducteurs sous la direction de J. Laplanche). Paris, France : Presses Universitaires de France, Bibliothèque De Psychanalyse.

Freud, S. (2006). *Esquisse d'une psychologie scientifique (œuvre freudienne) dans un rapport avec l'analyse de groupe et le psychodrame d'enfants* (traduit par C. E. Le Berre). Paris, France : Erès Collection Scripta.

Freud, S. (2009). *Contribution à la conception des aphasies* (traduit par C. Van Reeth). Paris, France : P.U.F.

Kaës, R. (1993). *Le Groupe et le sujet du groupe*. Paris, France : Dunod.

Lacan, J. (1957). L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis Freud. *La psychanalyse*, 3, 47-81.

Lacan, J. (1973). *Le Séminaire, Livre XI*. Paris, France : Seuil.

- Radel, R. (2009). *L'inconscient motivationnel et sa place dans la théorie dans de l'autodétermination*. Thèse de doctorat, Université Joseph Fourier, Grenoble, Laboratoire Sport et Environnement social.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and learning strategies : Understanding style differences in learning and behaviour*. London, Angleterre : David Fulton Publishers.
- Roure, M. (2014). *Comprendre les mécanismes de l'inconscient*. Repéré à [http://formations-coachplanet.fr/styles cognitifs utilisés en pédagogie-coaching/comprendre-les-mecanismes-de-l-inconscient](http://formations-coachplanet.fr/styles_cognitifs_utilises_en_pedagogie-coaching/comprendre-les-mecanismes-de-l-inconscient)
- Vidal, J.-P. (2001). Penser le groupe : une difficulté à surmonter dans la formation des enseignants. *Connexions*, 75.

## Quelles sont les valeurs de Schwartz et les motivations aux études à la base du projet professionnel d'étudiants scientifiques ?

**Hervé LEYRIT**

UniLaSalle, Direction de la Spécialité "Sciences de la Terre et de l'Environnement", 19 rue Pierre Waguët, BP 30313, 60026 Beauvais Cedex, France, herve.leyrit@unilasalle.fr

UniLaSalle est une école d'ingénieurs située à Beauvais (France). La spécialité « Sciences de la Terre et de l'Environnement » recrute des jeunes après le baccalauréat. Lors de leur scolarité, ils devront choisir une orientation vers des métiers des ressources minérales, des ressources énergétiques, de l'aménagement du territoire ou de l'environnement. Dès lors, est-il possible de discriminer les projets d'orientation professionnelle de ces étudiants dès leur entrée dans le supérieur ? Nous proposons une typologie des projets sur la base de corrélations statistiques entre les types de motivation aux études selon la théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985), les valeurs individuelles selon la théorie de Schwartz (2006) et les différentes préférences professionnelles en termes de métier, de taille d'entreprise et de localisation géographique.

625 étudiants en géosciences, dont 43% de femmes, se répartissent en 2% en 1<sup>ère</sup> année, 2% en 2<sup>ème</sup> année et 4% en 3<sup>ème</sup> année du cursus technicien (bac+3) et en 57% en 1<sup>ère</sup> année et 35% en 4<sup>ème</sup> année du cursus ingénieur (bac+5). L'âge moyen est de 19,2 ans. Pour évaluer la motivation aux études, le questionnaire de Chédru (2011) est adapté avec une échelle de Likert à 6 choix au lieu de 7. L'inventaire des valeurs de Schwartz repose sur 57 valeurs avec 9 choix possibles. Enfin, le questionnaire sur les préférences professionnelles comprend 120 questions avec une échelle de Likert à 6 choix.

**La motivation intrinsèque** (le plaisir d'apprendre) est corrélée aux valeurs d'autonomie (.174,  $p < .001$ ) et de stimulation (.109,  $p < .01$ ). Ces personnes valorisent la curiosité, la créativité, la liberté, l'audace, une vie variée. Ce groupe aime comprendre la nature (.412 ;  $< .001$ ), explorer et connaître des aventures (.258 ;  $< .001$ ), voyager (.192 ;  $< .001$ ), découvrir d'autres cultures (.212 ;  $< .001$ ). Leur objectif est de travailler dans le secteur des ressources minérales (.159 ;  $< .001$ ), ou dans les ressources énergétiques (.213 ;  $< .001$ ), si possible dans une grande ville (.103 ;  $< .05$ ), à l'étranger (.128,  $< .01$ ). Ces étudiants montrent une large préférence pour un travail scientifique et technique (.381 ;  $< .001$ ), plutôt en recherche et développement (.311 ;  $< .001$ ). Ils envisagent de poursuivre éventuellement en doctorat (.159 ;  $< .001$ ). Ils estiment que ce métier donnera du sens à leur vie (.342,  $p < .001$ ).

**La motivation intégrée** de développement durable est corrélée aux valeurs d'universalisme (.343 ;  $< .001$ ) et de bienveillance (.145 ;  $< .001$ ). Elle met en avant le besoin d'être utile (.542,  $p < .001$ ). Ces personnes valorisent le bien-être dans les interactions quotidiennes, la justice sociale, la paix, l'égalité, l'honnêteté, l'unité avec la nature. Les étudiants à motivation intégrée aime découvrir d'autres cultures (.272 ;  $< .001$ ), comprendre la nature (.232 ;  $< .001$ ), explorer et connaître des aventures (.191 ;  $< .001$ ). Ces étudiants préfèrent les métiers liés à la protection de l'environnement (.593,  $p < .001$ ), la gestion des risques naturels (.362,  $p < .001$ ) et l'aménagement du territoire (.329,  $p < .001$ ). Ces étudiants montrent une préférence pour un travail en recherche et développement (.285 ;  $< .001$ ) permettant d'exprimer des connaissances scientifiques et techniques (.202 ;  $< .001$ ) ou des connaissances technico-commerciales (.145 ;  $< .001$ ). Ils estiment que ce métier donnera du sens à leur vie (.326,  $p < .001$ ). Les entreprises visées sont des très petites entreprises (.182 ;  $< .001$ ), situées soit en province (.122 ;  $< .01$ ) ou en Ile-de-France (.102 ;  $< .05$ ), dans des villages (.132 ;  $< .001$ ).

**La motivation externe (prestige)** présente une corrélation positive avec les valeurs de pouvoir (.372,  $p < .001$ ), d'accomplissement (.362,  $p < .001$ ) et de sécurité (.126,  $p < .01$ ). Ces étudiants valorisent le pouvoir social, le contrôle des personnes et des ressources, la réussite personnelle, l'ambition. Ces personnes sont motivées par le secteur des ressources énergétiques (.187,  $p < .001$ ). Ils recherchent un métier avec des responsabilités (.443,  $p < .001$ ) et un bon salaire (.402,  $p < .001$ ). Ils sont sensibles à l'estime de leurs parents et leur famille (.298,  $p < .001$ ). Ils veulent plutôt exprimer leurs compétences managériales (.368,  $p < .001$ ) et/ou technico-commerciales (.337,  $p < .001$ ). Ils préfèrent avoir une régularité des horaires de travail (.212 ;  $p < .001$ ). Ils souhaiteraient travailler dans des grandes entreprises (.297 ;  $< .001$ ), situées dans des grandes villes (.252 ;  $< .001$ ), soit à l'étranger (.129 ;  $< .01$ ) ou en Ile-de-France (.176 ;  $< .001$ ).

**L'amotivation** présente une corrélation positive avec les valeurs d'hédonisme (.096 ;  $< .05$ ) et de pouvoir (.094 ;  $< .05$ ). Ces étudiants valorisent plus que leurs collègues le plaisir immédiat, le besoin de gratification et le statut social prestigieux. Ces personnes sont sensibles à l'estime de leurs parents et leur famille (.260,  $p < .001$ ). Leur objectif de carrière reste vague (.121,  $p < .01$ ). Elles ne contrôlent pas leur avenir et estiment que leur projet professionnel dépendra de leurs parents (.360,  $p < .001$ ). L'absence de motivation de ces étudiants se traduit par un rejet des connaissances scientifiques et techniques (-.263 ;  $< .001$ ) et des métiers en recherche et développement (-.132 ;  $< .01$ ). Les étudiants démotivés n'éprouvent pas de plaisir à apprendre (-.237 ;  $< .001$ ) et n'estiment pas que les métiers des géosciences donneront du sens à leur vie (-.342 ;  $< .001$ ).

La théorie des valeurs de Schwartz offre un cadre novateur pour mieux identifier les types de motivation à la base des choix de vie et d'orientation professionnelle. Cette étude exploratoire pourra être affinée par une analyse en clusters. Elle pourrait être complétée par l'analyse d'étudiants d'autres domaines de spécialisation voire d'autres cultures.

Chédru, M. (2011). Le maintien et la réussite en formation dans une école d'ingénieurs : une approche axée sur la motivation. In A.-M. Vonthron, S. Pohl, & P. Desrumaux (Eds.). *Développement des identités, des compétences et des pratiques professionnelles* (pp. 137-148). Paris : L'Harmattan.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Schwartz, S.H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue française de sociologie*, 47(4), 929-968.



## Quels sont les conceptions d'épistémologie personnelle des étudiants d'ingénierie ? Et quelles influences sur leurs activités d'apprentissage pendant les cours ?

---

**Siara ISAAC**

École Polytechnique Fédérale de Lausanne, Teaching Support Centre, Station 7, Lausanne, Suisse, 1015, siara.isaac@epfl.ch

**Paul ASHWIN**

Lancaster University, Department of Educational Research, County South, LA1 4YD, United Kingdom. paul.ashwin@lancaster.ac.uk

L'épistémologie personnelle peut être comprise comme la perception de la nature du savoir, une perception qui aura un impact important sur la façon dont un étudiant abordera son processus d'apprentissage. Par exemple, une étudiante qui perçoit le savoir comme statique et provenant exclusivement avec des experts aura une approche différente à ses études par rapport à une étudiante qui voit le savoir comme une constellation des concepts en évolution constante auquel elle peut contribuer elle-même. Voir Hofer and Pintrich pour une excellente vue d'ensemble de ce domaine, en résumant et en comparant les contributions de Perry, Belenky, Baxter-Magolda, et Schommer.

Cette étude a utilisé une approche phénoménologique d'entretiens semi-structurés pour explorer deux aspects des conceptions épistémologiques des étudiants d'ingénierie : les différents comportements des étudiants lors des cours et les motivations derrière ces comportements. Onze entretiens ont été menés pour faire émerger 6 comportements comme potentielles unités d'analyse (l'écoute, la compréhension, sessions d'exercices, feedback, la prise de notes et les attentes des enseignants). La synthèse de ces éléments a permis la construction d'un modèle développemental des conceptions épistémologiques des étudiants en ingénierie à quatre niveaux. Les participants de cette étude peuplent les trois premiers niveaux, qui ont été caractérisés directement à partir des comportements décrits par les étudiants. Niveau 4 a été largement extrapolé à partir du comportement d'un seul étudiant, et renforcé avec le modèle de Paul Ashwin (2005). Ashwin n'a observé aucun étudiant en sciences au plus haut niveau de son modèle non plus, mais la petite taille son échantillon ne fut pas concluant. Le petit échantillon est également une limite de cette étude, mais le manque des conceptions complexes du savoir est interpellant pour son impact sur l'expérience des étudiants de leurs études et de leurs conceptions de l'ingénierie.

Ashwin, P. (2005). Variation in Students' Experiences of the 'Oxford Tutorial'. *Higher Education*, 50(4), 631-644. doi: 10.1007/s10734-004-6369-6.

Baxter Magolda, M. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco: Jossey Bass.

Belenky, M.F. (1997). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind: Basic Books*.

Hofer, B.K, & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.

Perry, W. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498.

## Réflexion épistémologique sur les transferts Nord-Sud des programmes de formation à l'esprit d'entreprendre : Cas du transfert CEFE à l'Université marocaine

**Latifa HERR**

Université Mohammed V-Rabat ; Faculté des Sciences Juridiques Economiques et Sociales-Souissi

L'objet de cette communication s'inscrit dans l'esprit de l'évolution scientifique décrite par Piaget (1967), à savoir le développement de la réflexion épistémologique à l'intérieur des disciplines comme un instrument du progrès scientifique dans la discipline.

Cette tradition est encore assez peu développée dans la recherche en entrepreneuriat (Avenier et Schmitt, 2007), notamment en ce qui concerne les transferts Nord-Sud liés à la sensibilisation à l'esprit d'entreprendre (Herr, 2016).

Au Maroc, la plupart de ces transferts concernent la formation ponctuelle des enseignants. Ils visent l'introduction de la promotion de la culture entrepreneuriale en tant que module ou élément de module à injecter dans les cursus de formation des étudiants en licence fondamentale, en master et/ou en études doctorales. La majorité de ces transferts, promue via des organismes internationaux, est réputée avoir fait leur preuve au niveau international (Hebron, 2003 ; Nekhili, 2008, Dorn, 2009).

Cependant, ces transferts n'ont pourtant pas pu susciter les effets escomptés à l'Université marocaine. Leur non-appropriation par les enseignants remet en question la durabilité du partenariat Nord-Sud (Bouzouache, 2009) et soulève en conséquence le besoin du questionnement de leur positionnement épistémologique : Comment ces transferts définissent-ils l'entrepreneuriat ? Sur la base de quel paradigme épistémologique ont-ils été conçus et transférés ? Sont-ils réellement actionnables dans l'Université marocaine ?

Nous supposons qu'un transfert situé du côté de l'être de l'apprenant (Danjou, 2005 ; Boudinet, 2012) offre à ce dernier de meilleures possibilités de se l'approprier car il pourra le façonner selon son contexte, la représentation qu'il s'en construit, le projet qu'il s'en fait et selon le sens qu'il donne à ses propres actions (Simon, 1969).

L'objectif de ce questionnement, à travers l'étude de cas du transfert CEFE, est que les promoteurs de ces programmes reconsidèrent leur modèle de transfert aux enseignants, sous l'angle des sciences de l'artificiel (Simon, 1969) ; afin que ces derniers s'approprient ces programmes en tant qu'artefact, au lieu de les recevoir du dehors à titre de présent généreux, mais peu utilisables et parfois encombrants.

Avenier, M.J., & Gavard-Perret, M.L. (2012). Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique. In M.L. Gavard-Perret, D. Gotteland, C. Haon & A. Jolibert (Eds.), *Méthodologie de la Recherche - Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences gestion*. Paris : Pearson.

Avenier, M.J., Schmitt, C. (2008). *Quelles perspectives le paradigme des sciences de l'artificiel offre-t-il à la recherche en entrepreneuriat ?*

Béchar, J.-P., & Grégoire, D. (2009). Archétypes, d'innovations pédagogiques dans l'enseignement de l'entrepreneuriat modèle et illustrations. *Revue de l'entrepreneuriat*, 8(2).

Boudinet, G. (2012). *Deleuze et l'anti-pédagogue, vers une éthique de l'éducation*. Paris : l'Harmattan.

Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du Projet*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bouzouache, R. (2009). *Partenariats Pédagogiques Nord-Sud dans le domaine de l'entrepreneuriat : réflexion pour une approche innovante et durable*. Table ronde au 6ème Congrès de l'AEI, Entreprendre et innover dans une économie de la connaissance, Sophia Antipolis.

Danjou, I. (2005). L'acte d'entreprendre où l'émergence du sujet. *Cahiers de recherche*, 5(1).

Filion, L.-J. (1997). Le champ de l'entrepreneuriat : historique, évolution, tendances. *Revue Internationale PME*, 10(2), 129-172.

Herbon, D. (2003). *La formation à l'entrepreneuriat : une étude de cas des Philippines*. L'actualité des services aux entreprises. Un produit d'information de la DGCI (MAE) n° 7.

Herr, L. & Akrim, H. (2015). La coopération Nord-Sud en entrepreneuriat, opportunité à saisir et/ ou à revisiter par l'Université marocaine. *Première revue de l'audit REMA*, 40.

Herr, L. (2014). Evaluation du transfert aux enseignants universitaires des programmes internationaux de sensibilisation à l'esprit d'entreprendre, in « Culture entrepreneuriale au Maroc, Mythes et réalité, Ouvrage collectif coordonné par Eloulidi N., dans le cadre du programme de l'équipe de recherche EREMOR.

- Horr, L., & Fahssis, L. (2016). *Évaluation du transfert d'une « bonne pratique » à l'esprit d'entreprendre à l'Université marocaine : Cas du module Comprendre l'Entreprise (CLE)*. Actes du colloque Colloque international sur l'enseignement supérieur au Maroc : « Adéquation entre les offres de formations universitaires et le marché de l'emploi », Université Mohammed V-Rabat.
- Nekhili, A. (2008). *Les méthodes anagogiques de l'approche «CEFE» : un modèle à suivre*. « La 1ère Conférence Internationale : « Culture Entrepreneuriale et Création d'Entreprises » ; organisé par l'Université de Sfax ; Monastir ; 25-28 Mars.
- Piaget, J. (1967). *Logique et Connaissance Scientifique*.
- Vial, M. (2009). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*. Bruxelles : De Boeck.

## Réussir son doctorat, une question de direction de recherche ?

---

**Christelle LISON**

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 2500 bld de l'Université, Sherbrooke (Québec), J1N 0A1, Canada, christelle.lison@usherbrooke.ca

Toutes les institutions d'enseignement supérieur cherchent à recruter des étudiants de cycles supérieurs. Ceux-ci seront des ambassadeurs du savoir, mais également de l'institution en elle-même. Ce faisant, nombre d'entre elles incitent les étudiants à réfléchir au choix de leur direction de recherche: «L'encadrement dont vous bénéficierez sera très déterminant dans le déroulement de vos études supérieures. Un bon choix de directrice ou de directeur, ainsi qu'une bonne gestion de cette relation, constitue un élément crucial pour la réalisation de votre projet de recherche. Il est donc préférable de vous attarder à réfléchir à certains facteurs devant être pris en compte dans le choix de la direction et de ne pas laisser ce choix au hasard.» (Mimeault et Thibodeau, 2005, sp). Malgré cela, force est de constater que le taux d'abandon des étudiants inscrits au doctorat est relativement élevé, 50%, et ce, bien qu'il varie selon le domaine d'études (Skakni, 2011). Parmi les multiples facteurs évoqués par les étudiants qui ont abandonné leur doctorat ou même parmi ceux qui l'ont étiré sur un temps très long, la direction de recherche semble l'une des causes principales (Gérard, 2014; Tamburri, 2013)

La première question qui nous est venue à l'esprit face à cette problématique est la suivante: comment les étudiants font-ils pour choisir leur directeur de recherche? Quelles stratégies mettent-ils en place? Qu'est-ce que l'institution ou les professeurs mettent à leur disposition pour les aider? D'apparence simpliste, ces questions sont pourtant charnières et méritent une réflexion approfondie pour quiconque souhaite se lancer dans l'aventure doctorale, mais aussi pour les professeurs qui encadrent ces étudiants et les institutions qui offrent des programmes de doctorat. En effet, la littérature nous amène à considérer le fait que les étudiants, de même que les directeurs de recherche, connaissent relativement peu les rôles et les responsabilités de chacun dans ce processus.

Afin de répondre à ces questions, nous avons réalisé six entretiens semi-dirigés auprès de personnes ayant terminé leur doctorat (quatre) ou l'ayant abandonné (deux), et d'autre part nous nous sommes basés sur des textes scientifiques et professionnels. Nous avons organisé ces entretiens à travers deux thèmes : les facteurs à considérer pour choisir son directeur de recherche et les profils des directeurs de recherche. À partir du matériel recueilli, nous avons réalisé une analyse du discours dans l'objectif d'en retenir les grandes lignes. Nous proposons quelques extraits pour appuyer notre réflexion. Les étudiants ayant terminé leur parcours doctoral sont identifiés par la lettre F, ceux l'ayant abandonné le sont par la lettre A.

En ce qui concerne le premier thème, nous avons constaté que les personnes interrogées se questionnaient peu sur la raison qui les avait poussés à entreprendre un doctorat. Certains ont avant tout choisi un directeur ou un laboratoire reconnu dans la discipline, considérant que cela leur semblait un gage de réussite: «Comme tous les jeunes qui étaient dans le laboratoire, j'espérais faire une trouvaille qui allait me permettre de faire avancer la science» (F1); Moi je venais de l'étranger, faire une thèse au Québec, c'était donc un investissement. J'ai donc mis carte sur table» Ces deux extraits mettent de l'avant l'importance de se connaître comme étudiant et d'en discuter avec son directeur. Quels sont les objectifs professionnels et personnels de l'étudiant? Quel style d'encadrement concorde le mieux avec la personnalité de l'étudiant (Prégent, 2001; Reis, 2000)? Parmi les autres stratégies énoncées par les personnes interrogées, il y avait également le fait de choisir quelqu'un que l'on connaît: «J'étais satisfait de ce que j'avais vécu à la maîtrise, je ne vois donc pas pourquoi cela m'aurait tout d'un coup questionné» (F1) Si cela peut faciliter les choses, cela empêche probablement de se questionner sur les valeurs sous-jacentes des uns et des autres: «Je ne me sentais pas reconnu comme étudiant au doctorat. J'ai clairement dit que ce n'est pas ce que je voulais faire et mon directeur m'a dit qu'il fallait que je réfléchisse à savoir si j'étais fait pour un doctorat. (...) Nos rapports se sont tendus et c'est lui qui a gagné. J'ai abandonné» (A2). La discussion avec cet étudiant nous a permis de prendre conscience du fait qu'il ne s'était pas réellement questionné sur les modalités d'encadrement qui pouvaient s'offrir à lui, comme une co-direction par exemple. Par ailleurs, que l'étudiant choisisse ou non de poursuivre, entre la maîtrise et le doctorat, avec le même directeur, il importe de prendre un certain recul afin de ne pas reproduire les mêmes erreurs: «Ce que je voulais moi, c'était m'assurer que ça allait mieux se passer que la première fois» (F2). Le choix fait par cette personne a été de demander la mise en place d'un contrat d'accompagnement «parce que cela m'a permis à moi pis à mon directeur de se poser les bonnes questions!» (F2). Parmi ces bonnes questions: qu'attend-on l'un de l'autre? En termes d'objectifs? En termes de rencontres? En termes d'encadrement? Quelles sont les stratégies attendues en termes de production ou de rétroaction? Ces questions sont importantes, et ce, dès le début du processus, pour s'assurer de mener à terme, dans un délai raisonnable, son doctorat. Notons néanmoins que se poser ces questions et en discuter avec son directeur n'est nullement gage de certitude pour aller jusqu'au bout, notamment parce que les besoins et les aspirations des uns et des autres peuvent changer en cours de route.

En ce qui concerne le deuxième thème, soit les profils des directeurs de recherche, Gérard (2009) présente trois dimensions: scientifique, institutionnelle et relationnelle. La dimension scientifique inclut l'expertise du contenu, l'aide rédactionnelle et l'aide méthodologique. La dimension institutionnelle comprend la gestion du temps, la gestion des ressources, l'organisation et la connaissance du programme dans lequel est inscrit l'étudiant. Enfin, la dimension relationnelle se rapporte au soutien et à la

communication dans la relation entre l'étudiant et son directeur ainsi qu'à l'intérêt de celle-ci pour le projet de recherche. Quelle est la posture adoptée par les directeurs sur ces dimensions? À quel niveau l'étudiant accorde-t-il de l'importance à cette dimension? Un professeur expérimenté ou un professeur plus jeune conviendra-t-il mieux en fonction de ces dimensions? À nouveau ces questions sont essentielles alors que peu d'étudiants se les posent.

Trop d'étudiants choisissent encore leur directeur parce qu'on leur a dit que c'était une bonne personne... Ils oublient alors qu'il s'agit de leur doctorat, effacent tout questionnement lié au processus et ne voient plus que le produit final, la thèse. Pourtant, le parcours doctoral influencera inévitablement la carrière professionnelle et la vie personnelle de toute personne qui l'entame.

Gérard, L. (2014). *Le doctorat : un rite de passage. Analyse du parcours doctoral et post doctoral*. Paris: Téraèdre.

King, D., Eisl-Culkin, J., & Desjardins, L. (2008). *Les études doctorales au Canada: résultats d'une enquête auprès des titulaires d'un doctorat de 2005-2006*. Ottawa: Statistiques Canada.

Mimeault, V., & Thibodeau, C. (2005). *Entreprendre des études aux cycles supérieurs: le choix de votre sujet et de votre directeur de recherche*. Document téléaccessible : [https://www.aide.ulaval.ca/cms/Accueil/Apprentissage\\_et\\_Reussite/2e\\_3e\\_cycles/Sujet\\_Directeur](https://www.aide.ulaval.ca/cms/Accueil/Apprentissage_et_Reussite/2e_3e_cycles/Sujet_Directeur).

Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse*. Montréal: Presses internationales Polytechnique.

Reis, R.M. (2000). *Choosing The Right Research Adviser*. Document téléaccessible: <http://chronicle.com/article/Choosing-The-Right-Research/46388/>.

Skakni, I. (2011). *Les représentations de la carrière professionnelle des étudiantes et étudiants au doctorat*. Mémoire de maîtrise inédit. Université Laval, Canada.

Tamburri, R. (2013). *Une réforme du doctorat s'impose*. Affaires universitaires, <http://www.affairesuniversitaires.ca/une-reforme-du-doctorat-simpose.aspx>.

## Un effet miroir fidèle ou déformé? Mise en relation des aspects valorisés dans l'enseignement reçu par des étudiants en enseignement professionnel de l'Université de Sherbrooke et les éléments qu'ils voudraient que leurs propres élèves valorisent

**Chantale BEAUCHER**

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, 2500 boulevard Université, Sherbrooke, J1K 2R1, Québec, Canada, chantale.beaucher@usherbrooke.ca

Les étudiants du baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) de l'Université de Sherbrooke sont pour la plupart déjà en poste dans les classes de formation professionnelle (FP) au secondaire lorsqu'ils entreprennent le programme de formation des maîtres. Exigence ministérielle depuis 2003, ce programme de premier cycle universitaire de 120 crédits (équivalent 4 ans à temps plein, mais réalisé à temps partiel) leur permet d'obtenir, au final, un brevet d'enseignement. Lors de la transition entre le métier, l'enseignement et l'université, ces personnes vivent des changements importants (Balleux, 2014). Leur rapport au savoir (Charlot, 1997), notamment, subit de grands bouleversements (Beaucher, 2014) alors qu'après avoir été experts de métier, ils deviennent souvent de façon quasi simultanée, novices en enseignement et étudiants (Balleux, 2006).

Cette proposition s'appuie une étude portant sur la transition entre le métier et l'enseignement de ces personnes (Balleux, Beaucher, Gagnon et Saussez, 2009-2013), observée, sous la triple lunette de l'identité, des conceptions de l'enseignement et du rapport au savoir auquel s'ajoutait également un volet touchant l'accompagnement. Cette recherche visait le développement d'une meilleure compréhension des transformations subjectives vécues par les enseignants de FP au fil de leur transition par le croisement de ces trois regards distincts et complémentaires afin d'établir un portrait nuancé de cette expérience dans toute sa complexité (Balleux et al., à paraître).

Les données rapportées ici concernent plus précisément le rapport au savoir des enseignants de FP expérimentant cette transition. La notion de rapport au savoir est définie, dans la foulée de nos travaux (Beaucher, 2010; Beaucher, Beaucher et Moreau, 2014) et de ceux, notamment de Charlot (1997) et Jellab (2006) comme la relation entre un sujet social et l'apprendre. Cette relation intime et subjective d'un apprenant avec le savoir met en interrelation les dimensions de l'apprendre autour du rapport à soi-apprenant, aux autres et au monde.

Les données qualitatives ont été recueillies auprès d'un échantillon de 32 enseignants (juniors, intermédiaires et séniors) à l'aide de bilans de savoirs adaptés de celui de Charlot, Bautier et Rochex (1992) et Beaucher (2010) et d'entrevues semi-dirigées. Les données ont été soumises à une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987) réalisée à l'aide du logiciel NVivo.

En entrevue, les enseignants décrivent quels types d'enseignants et d'enseignement ils valorisent, ceux qu'ils rejettent et ceux auxquels ils s'identifient et se rattachent. Ils sont également clairs sur le type d'apprenant qu'ils considèrent être (en général, au début de leur scolarité, au fil des ans, puis au BEP), sur ce que signifie pour eux « apprendre » et le type d'apprentissages valorisés. Souvent, ces descriptions prennent appui sur les expériences scolaires antérieures : « Une enseignante que j'ai eu en secondaire cinq dans mon cours de secrétaire médicale. Et je n'ai pas aimé son enseignement. [...] Je me suis toujours dit que si jamais un jour j'enseignais, jamais je ne le ferais de la façon qu'elle le faisait là. » (Secrétariat-comptabilité.5- junior).

Deux dimensions du rapport au savoir, le rapport à l'autre (les enseignants rencontrés au fil des ans) et le rapport à soi (comme apprenant et comme enseignant), se conjuguent alors pour faire paraître un portrait de ce qui est valorisé dans l'enseignement reçu et donné. Si certaines personnes présentent des profils cohérents entre l'apprenant qu'ils affirment être et celui qu'ils dépeignent lorsqu'ils sont questionnés sur le BEP, plusieurs sont cohérents dans leurs propos. Cependant, lorsque ces données sont conjuguées à celles provenant d'une question de projection « Que voudriez-vous que vos élèves retiennent de vous comme enseignant? » un reflet plus ou moins fidèle se découvre. Chez certains, le portrait est clair : « J'aimerais qu'ils [les élèves] retiennent vraiment la passion d'apprendre. J'aimerais tellement qu'ils puissent découvrir leurs rêves à eux autres comme des enseignants me l'ont fait découvrir. » Secrétariat-comptabilité.4 – junior.

Pour d'autres, toutefois, les attentes au regard de ce qu'ils voudraient que leurs élèves retiennent d'eux comme enseignants et plus largement, des exigences liées aux résultats et au comportement de leurs élèves contrastent fortement avec ce que les enseignants (dé) valorisent dans leur processus de formation universitaire. L'exemple suivant est éloquent. Dans un premier temps, l'étudiant discute de ses études à l'université : « C'est du pelletage de nuages ça là, là, c'est juste pour faire plaisir, faque ben souvent là, c'est malheureux, mais on écrit dans nos documents dans nos travaux finaux, dans chacun de nos cours à l'université, on écrit ce que le prof veut entendre. » Il nomme clairement son absence d'engagement, son désintérêt pour le programme, mais change de ton lorsqu'il aborde ses attentes envers les élèves : « toutes ceux avec qui ça passe le mieux, la chimie entre moi pis l'élève, c'est toutes ceux qui sont sérieux, ceux qui veulent vraiment apprendre. » Mécanique véhicule lourd – sénior

Ces enseignants présentent un double discours sur l'éducation, distinguant l'université du centre de formation professionnelle, les professeurs universitaires des enseignants du professionnel, les étudiants des élèves, leurs attentes et leurs exigences envers les élèves de ce qu'ils manifestent. Un participant à la recherche indique d'abord « j'adore apprendre de nouvelles choses », mais son discours envers l'apprentissage de son métier d'enseignant est en contradiction avec cette affirmation. En opposition ferme avec l'université, les apprentissages qui y sont faits, l'obligation de se former comme enseignant, il emprunte d'autres termes lorsqu'il parle de ses élèves et de ce qu'il voudrait qu'il retienne de lui : « J'ai fait mon travail correctement. Heu, que je les ai respectés, que j'ai eu du plaisir avec eux autres. Heu, que je connaissais ma matière. Qu'un moment donné je sois un petit peu plus qu'un prof pour eux autres, juste les aider aussi à apprendre à, certaines choses de la vie. » Montage structure aérospatiale – sénior.

L'argumentaire développé par les deux types d'enseignants présentés ici, ceux dont l'ensemble des propos est en cohérence et ceux qui présentent un portrait déformé à certains endroits, mériterait d'être fouillé davantage dans une recherche ultérieure. Une piste prometteuse à explorer serait celle des types de parcours des enseignants. Il semblerait que les enseignants suivant ou ayant suivi le BEP mis en place à partir de 2003 sont plus cohérents dans leurs propos que ceux ayant réalisé le programme antérieur qui ne comptait que 10 cours. Une comparaison plus fine des deux profils gagnerait également à être réalisée de façon à en dégager des pistes pour la formation des maîtres.

Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. et Saussez, F. (sous presse). Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement : 4 cadres d'analyse. In C. Gagnon & S. Coulombe (Eds.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Balleux, A. (2006). Les étudiants en formation à l'enseignement professionnel au Québec : portrait d'un groupe particulier d'étudiants universitaires. *Revue Canadienne d'Enseignement Supérieur*, 36(1), 29 – 48.

Balleux, A. (2014). Temporalité longue pour une formation à l'enseignement professionnel au Québec : ruptures et continuités au cœur des transitions. In T. Perez-Roux & A. Balleux (Eds.), *Mutations institutionnelles, brouillages identitaires et stratégies des acteurs Regards croisés dans le champ de l'enseignement et de la formation* (p. 70-83). Paris: L'Harmattan.

Beaucher, C. (2010). Le rapport au savoir d'enseignants-étudiants en enseignement professionnel : étude de cas. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 3(1), 63-81.

Beaucher, C. (2014). Le rapport au savoir d'enseignants de formation professionnelle au Québec : traces et distance de l'histoire scolaire. In M.-C. Bernard, A. Savard & C. Beaucher (Eds.), *Le rapport au(x) savoir(s) : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (pp. 64-77). Repéré à [http://lel.crires.ulaval.ca/public/le\\_rapport\\_aux\\_savoirs.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/le_rapport_aux_savoirs.pdf)

Beaucher, C., Beaucher, V., & Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Revue Esprit critique*, 17, 6-29.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Coll. Anthropos. Paris : Économica.

Charlot, B., Bautier, É., & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

Jellab, A. (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport au savoir chez les professeurs stagiaires*. Paris : L'Harmattan.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

## Une meilleure orientation des étudiants dans l'enseignement supérieur. Analyse des causes, des conséquences et pistes de solution pour limiter la réorientation en Fédération Wallonie Bruxelles

---

**Michel COUPREMANNE**

HE Vinci, Service d'Aide à la Réussite, Bruxelles, Belgique, michel.coupremanne@vinci.be

**Isabelle ALEN**

HE EPHEC, Service d'Aide à la Réussite, Bruxelles, Belgique, i.alen@ephec.be

### 1. Contexte

A la sortie de l'enseignement secondaire, tout élève se trouve confronté à un double choix : entamer des études dans l'enseignement supérieur universitaire ou professionnalisant(HE) et sélectionner une formation parmi un panel très diversifié.

De nombreux étudiants rencontrent des difficultés à s'orienter, avec pour conséquence des ruptures dans leur cheminement académique au sein de l'enseignement supérieur. En tant que responsables du Service d'Aide à la Réussite d'une HE (HE EPHEC, HE Vinci) en Fédération Wallonie Bruxelles, nous avons cherché à mieux cerner le profil de ces étudiants « forcés » à se réorienter, de comprendre la manière d'opérer leur choix et le rôle joué par l'accompagnement qui leur aurait été proposé.

La communication proposée est le fruit d'une recherche collaborative; elle s'appuie sur un questionnaire proposé à 744 étudiants; elle vise à mieux cerner la problématique de la réorientation dans l'enseignement supérieur (causes, facteurs explicatifs).

### 2. Méthodologie de recherche

#### 2.1. Cadre théorique

La revue de la littérature scientifique a été orientée autour des questions suivantes:

- Quelle est la démarche de l'étudiant quand il pose un choix d'orientation ? Qu'est-ce qui la caractérise ?

L'orientation est avant tout une démarche personnelle où l'étudiant devrait « laisser raisonner en lui la question » (PICARD F., 2014), encore faut-il se demander s'il « se donne les moyens de se construire », s'il « a des stratégies et fait des paris » (MORIN E., 2003) lors de cette démarche ; l'orientation nécessite donc « un apprentissage à faire des choix,...à l'ouverture, à l'anticipation, à une démarche de projet » (DEFRENNE R., 2003). En résumé, l'étudiant s'appuie-t-il sur une « démarche volontaire de questionnement personnel » ? (GUICHARD J., 2001)

- Quel accompagnement est proposé à l'étudiant pour poser ce choix ?

S'orienter nécessite un accompagnement et une éducation au choix, qu'en est-il ? L'éducation au choix s'inscrit-elle dans un processus de construction aux différents paliers de sa scolarisation, permet-elle d'éviter certains pièges tels que l'autocensure, le rôle des pairs, l'anticipation de l'échec, l'estime de soi scolaire ? (SEGEC, 2009).

- Dans quelle conception de l'orientation s'inscrit cet accompagnement ?

La conception de l'orientation a évolué au fil du temps ; un lien existe entre la logique dominante d'une époque ( économique/sociale 1900-1950 ; individuelle/éducative 1950-2000 ; individuelle-élective/ éducative/sociale... depuis les années 2000) et les pratiques d'orientation. (NILS F., CEF 2016). L'accompagnement s'inscrit-il dans cette évolution ?

- Par quelles étapes passe un étudiant et quels sont les déterminants qui entrent en jeu dans ce choix ?

S'orienter est un processus: exploration ; découverte de possibles en termes de formations et de métiers ; confrontation à soi-même ; décision d'un choix de formation. Trois déterminants ont toute leur importance: soi ; études ; métiers. (CIO/UCL, 2016).

Le questionnaire d'enquête proposé aux étudiants a été structuré autour de ces différentes questions.

#### 2.2. Résultats et analyse

##### 2.2.1. Fin de l'enseignement secondaire



26% des étudiants interrogés disent avoir été aidés dans leur choix d'études supérieures à la fin du secondaire, principalement par des discussions avec des enseignants, des visites de différents salons ou soirées d'information.

Les tests organisés par les centres PMS ne représentent que 7.9% des aides.

Le futur étudiant choisit sa formation en fonction de son projet professionnel, de ses aspirations personnelles sans trop se questionner quant aux contenus de la formation ni aux compétences nécessaires à la poursuite de son projet personnel. Il se base principalement sur des témoignages et son ressenti, n'analyse que superficiellement son futur métier d'étudiant. Il semble surévaluer ses compétences personnelles.

Parmi les étudiants en échec en fin de première année, il n'y a pas de différence significative selon la filière suivie dans l'enseignement secondaire.

### 2.2.2. Réorientation

Une majorité d'étudiants issus de l'enseignement secondaire « général » choisissent l'enseignement supérieur de type long en premier choix; 73.8% se réorientent par la suite dans l'enseignement supérieur de type court (HE).

La rupture entre l'enseignement secondaire et supérieur est trop importante, un certain nombre de jeunes trouvent finalement plus de sens dans un enseignement professionnalisant (stages) où dans leur besoin de proximité est généralement pris en compte (taille des groupes et encadrement).

Deux raisons majeures décident un étudiant à se réorienter, quelle que soit la filière suivie dans le secondaire: le contenu des cours qui ne plaisait pas dans son premier choix; les attentes personnelles qui n'étaient pas rencontrées.

On constate un changement de stratégies dans les éléments pris en compte: un comportement plus rationnel (programmes, contenus de formation, exigences plus analysés), tout en se préoccupant toujours de ses aspirations personnelles. Par contre, les tests d'orientation, les cours de propédeutiques ne font toujours pas partie des stratégies les plus utilisées.

### 3. Conclusions

En majorité, ces étudiants n'ont pas de démarche soutenue par un questionnement personnel; ils n'y consacrent pas le temps nécessaire, ils ne s'informent pas de manière efficace; ils ne peuvent que trop rarement profiter d'un apprentissage (accompagné) à l'orientation.

Il apparaît des insuffisances et des limites quant à l'accompagnement à l'orientation. L'expertise des personnes concertées pose aussi question.

Lors de la démarche de réflexion menée pour se réorienter, le poids relatif des déterminants (métiers – soi – études) évolue: les contenus de formation sont davantage interrogés à propos du sens (liens aux métiers), des exigences (lien au programme d'études, de la continuité du parcours (lien à soi, au parcours scolaire. antérieur).

Trois pistes gagneraient à être approfondies:

Le renforcement des interactions et des collaborations entre l'Enseignement secondaire et supérieur: croiser les programmes et les exigences respectives, sensibiliser au poids du parcours antérieur d'un étudiant et identifier des profils « à risques » lors des choix d'orientation.

Le développement d'une culture de l'évaluation formative (diagnostique) et de la remédiation au sein de l'Enseignement supérieur: tests de positionnement pour une prise de conscience des niveaux d'exigence (prérequis et compétences transversales); pratiques de remédiation inscrites dans une dynamique d'accompagnement de la progression des étudiants.

La mise en place d'une année de transition vers l'enseignement supérieur: accompagnement renforcé à l'orientation, élaboration d'un projet professionnel et personnel, préparation au « métier d'étudiant », maîtrise plus approfondie de contenus disciplinaires.

Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, E. (soumis). La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur: Rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation. *Orientation scolaire et professionnelle*.

Defrenne, R. (2003). Orientation et Education à l'orientation tout au long de la vie. *L'Indécis*, 51.

Demeuse, M., & Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 38, 35-52.

- Glée, C. (2009). A quoi sert le projet professionnel ? De l'impact d'un outil d'orientation professionnelle sur le management des ressources humaines ou : la prospective, versus individu. *Management & Avenir*, 25, 406-426 .
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Éditions Dunod.
- Guichard, J. (2004). « Se faire soi ». *L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne]*, 33(4), mis en ligne le 28 septembre 2009. URL : <http://osp.revues.org/index226.html>
- Nils, F. (2011). Comment favoriser une bonne orientation lors du choix des études universitaires ? In P. Parmentier (Ed.). *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.
- Pelletier D. (2004). *L'approche orientante : La clé de la réussite scolaire et professionnelle*. Sainte-Foy : Septembre éditeur.
- Picard F., Trottier C., & Doray P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 40(3), <http://osp.revues.org/3531> (page visitée en septembre 2014).
- Résonances (2010). *Bien choisir ses études : un critère essentiel pour s'engager ... et donc réussir*. Mensuel pédagogique de l'UCL. <http://www.uclouvain.be/cps/ucl/doc/cio/documents/2010mai.pdf> (page visitée en juin 2014)
- Romainville, M., Houart, M., & Schmetz, R. (2006). *Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et leur mesure auprès des étudiants. Actes de la journée d'étude du 1er décembre 2006 « La promotion de la réussite des nouveaux bacheliers »*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Romainville, M., & Slosse, P. (2011). Comment établir un diagnostic des prérequis, précoce et impliquant pour l'étudiant ? In P. Parmentier (Ed.). *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.
- Simonart, G. (2009). *De la rhéto au baccalauréat : l'orientation des jeunes belges francophones des classes terminales de l'enseignement secondaire*. Paris : Eurotests Éditions.
- Viellevoye, S., Wathelet, V., & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'Université. In Ch. Michaut & M. Romainville (Eds.). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

## Varier les activités d'apprentissage : un chemin vers l'autonomie et la responsabilité ?

---

### Basile SAUVAGE

Université de Strasbourg, UFR de Mathématiques et d'Informatique, 7 rue René Descartes, 67084 Strasbourg cedex, France, sauvage@unistra.fr

### Simon ZINGARETTI

Institut de Développement et d'Innovation Pédagogiques, Université de Strasbourg, 15-17 rue du Maréchal Lefebvre, 67100 Strasbourg, France, zingaretti@unistra.fr

Cette communication présente un retour d'expérience d'un enseignant-chercheur qui, pour soutenir l'apprentissage en profondeur de ses étudiants, a proposé des activités courtes et variées.

#### 1. L'enseignement et ses constats.

L'expérience a lieu à l'université de Strasbourg, en première année de Master d'informatique. Il s'agit d'un enseignement d'algorithmique destiné à 55 étudiants. Jusqu'à présent, l'enseignant s'est davantage focalisé sur la construction des contenus enseignés et des ressources pédagogiques que sur les méthodes d'enseignement. Ce dernier est en effet essentiellement réalisé sous forme d'exposé magistral. L'enseignant observait que l'attention des étudiants baissait nettement pendant chaque séance. De plus, il observait que les étudiants avaient besoin d'un fort soutien méthodologique dans les séances de travaux dirigés qui suivaient son enseignement.

#### 2. Le nouveau dispositif.

Pour répondre à ces difficultés, il a expérimenté un nouveau dispositif. Chacune des séances d'enseignement, d'une durée de deux heures, a été découpée en activités courtes (d'une trentaine de minutes). Sur la première moitié des séances, il a conservé son ancien dispositif : des exposés magistraux. Sur les séances d'enseignement restantes, des activités variées sont proposées : exposé magistral; restitution de travaux dans le cadre de classe inversée; jeux de rôle; lecture suivie de questions-réponses.

L'objectif de ce découpage était tout d'abord de soutenir et de relancer régulièrement l'attention des étudiants. Ensuite, le fait de varier les activités avait comme objectifs 1/ de donner des éclairages différents sur les notions du cours pour aider les étudiants à les discerner avec une acuité accrue et ainsi favoriser leur compréhension, et 2/ de multiplier les manières de présenter les savoirs afin que chaque étudiant puisse s'y retrouver et ainsi prendre conscience des manières d'apprendre qui lui conviennent mieux. Enfin, l'introduction de méthodes dites plus "actives" devaient également soutenir les apprentissages en profondeur des étudiants et ainsi les rendre plus autonomes dans les séances de travaux dirigés.

#### 3. La méthodologie.

Afin de vérifier une partie des hypothèses, trois questionnaires ont été réalisés :

- Un questionnaire sur le sentiment d'efficacité personnelle (S.E.P.) sur la base des travaux de Pintrich et De Groot (1990). Afin de mesurer l'évolution de ce dernier au cours de l'enseignement il a été administré trois fois : au tout début de l'enseignement, après l'ancien dispositif (fin de la première période), et après le nouveau dispositif (fin de la seconde période).
- Un questionnaire sur les approches de l'apprentissage à partir des travaux de Entwistle & Ramsden (1983) a été conçu afin de savoir si les étudiants ont plutôt une approche dite "de surface" ou plutôt une approche dite "en profondeur". Pour mesurer l'évolution des approches des uns et des autres, ce questionnaire a été administré deux fois : après l'ancien dispositif et après le nouveau dispositif.
- Un questionnaire de type EEE (évaluation des enseignements par les étudiants) a été réalisé. Il questionnait les étudiants sur l'enseignement de manière globale, et plus spécifiquement sur les méthodes d'enseignement, les contenus développés et le découpage des séances. Il a été administré deux fois : après l'ancien dispositif et après le nouveau dispositif.

Pour l'ensemble des trois questionnaires, les étudiants devaient se positionner sur une échelle de Lickert à quatre niveaux allant de "pas du tout d'accord" à "totalement d'accord". Ils avaient également la possibilité de se déclarer sans avis.

#### 4. Les tendances générales.

Concernant les approches de l'apprentissage, à une exception près, le taux d'accord varie de 23% à 57% pour les items relatifs à une "approche de surface", et de 56% à 76% pour les items relatifs à une "approche en profondeur". Il y a donc un alignement encourageant avec les intentions de l'enseignant.

Concernant leur appréciation du dispositif (E.E.E), les étudiants semblent apprécier mieux le nouveau dispositif (57% contre 40%), et surtout ils pensent qu'il les aide mieux à comprendre les notions abordées dans le cours (72% contre 35%).

Concernant le sentiment d'efficacité personnelle, le taux d'accord, en agrégeant tous les items, passe de 72% (début) à 55% (milieu), puis à 50% (fin). En première lecture, cette observation laisse penser que le dispositif ne permet pas de soutenir le S.E.P. Nous craignons que les étudiants soient moins motivés, qu'ils apprennent moins, et qu'ils réussissent moins. Cette conclusion provisoire est en contradiction avec 1/ l'observation de l'enseignant, qui les voit progresser, et 2/ l'appréciation que les étudiants ont du dispositif.

#### 5. La perte de repères, la réalité, et l'estime de soi.

Nous émettons l'hypothèse que cette contradiction n'est qu'apparente, et qu'elle cache d'autres éléments explicatifs. Premièrement, la nouvelle méthode induit une perte de repères car elle entre en conflit avec leurs habitudes (des méthodes plus transmissives). En effet, dans le questionnaire EEE, les étudiants déclarent que les notions clé sont moins développées (68% contre 95%) et légèrement moins faciles à identifier (73% contre 88%). L'enseignant corrobore ces appréciations : le cours est moins exhaustif et la structure moins explicite. Deuxièmement, entre les temps 1 (avant l'enseignement) et 2 (après l'ancien dispositif), les étudiants sont confrontés à la réalité à travers les cours, les exercices, et une première évaluation majoritairement mal réussie. Il semble logique que cela influe négativement sur leur confiance. Cette évolution a d'ailleurs été observée par l'enseignant les années précédentes.

La question est alors de savoir si cette baisse du S.E.P. est préjudiciable à l'apprentissage, comme nous l'avons pensé de prime abord. Une observation plus fine montre une confiance assez stable en leur capacité "à comprendre" (de 86% à 73%) et "à apprendre" (de 94% à 82%), alors que leur confiance baisse fortement pour "réussir" (de 76% à 28%) ou "avoir une bonne note" (de 72% à 32%). Notre interprétation est qu'ils observent leurs propres progrès, ce qui soutient leur confiance à "faire". Néanmoins, les "mauvaises" surprises de la première période les incite à sous-estimer leurs chances de réussir les évaluations, afin de n'avoir que des "bonnes" surprises, et ainsi protéger leur estime de soi.

#### 6. Conclusion.

Les activités variées semblent favoriser la compréhension, mais elles déroutent les étudiants au risque d'affaiblir leur confiance. Ainsi, il faut veiller à leur fournir un cadre structurant qui peut passer, comme dans notre cas, par des documents écrits en support. Le sentiment d'auto-efficacité mériterait d'être étudié de manière plus ciblée pour confirmer nos interprétations. Enfin, notre objectif d'agir sur l'autonomie et la responsabilité n'a pas pu être mis en évidence par le protocole.

Entwistle, N. J., & Ramsden, P. (1982). *Understanding Student Learning*. London & Canberra: Croom Helm. New York: Nichols Publishing Company.

Pintrich, P. E., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.

## Végé-LAB : une pépinière d'étudiants-chercheurs en Sciences du Végétal

---

### Laurence GONDET

Université de Strasbourg, Faculté de Pharmacie, CNRS, LIT UMR 7200, 74 Route du Rhin, F-67400 Illkirch-Graffenstaden, France, gondet@unistra.fr

### Marina INGREMEAU

Université de Strasbourg, Master Valorisation des Ressources Végétales, Faculté des Sciences de la Vie, Institut de Botanique, 28 rue Goethe, F-67000 Strasbourg, France

### Saretta PARAMITA

Université de Strasbourg, Master Valorisation des Ressources Végétales, Faculté des Sciences de la Vie, Institut de Botanique, 28 rue Goethe, F-67000 Strasbourg, France

### François BERNIER

Institut de Biologie Moléculaire des Plantes, IBMP - UPR2357 CNRS, 12 rue du Général Zimmer, F - 67084 Strasbourg Cedex, France

### Rozenn MENARD

Institut de Biologie Moléculaire des Plantes, IBMP - UPR2357 CNRS, 12 rue du Général Zimmer, F - 67084 Strasbourg Cedex, France

### Pascaline ULLMANN

Institut de Biologie Moléculaire des Plantes, IBMP - UPR2357 CNRS, 12 rue du Général Zimmer, F - 67084 Strasbourg Cedex, France

L'objectif du programme Végé-LAB (<http://master-vegetal.unistra.fr/vege-lab/>) est d'optimiser l'insertion professionnelle des étudiants du master « Biologie & Valorisation des Plantes » (BVP). Créé en Septembre 2014 à l'Université de Strasbourg, grâce à un financement IdEX Parcours d'excellence, il a bénéficié du soutien pédagogique de l'IDIP (<https://idip.unistra.fr/>).

En interaction constante avec une entreprise ou un centre de recherche public, les étudiants travaillent pendant trois semestres à la mise en place d'un projet de recherche innovant. L'étudiant est au cœur de sa formation et il aborde concrètement les différentes facettes des métiers de la recherche, ce qui lui permettra de s'adapter rapidement lors de son entrée dans la vie active. Végé-LAB s'inscrit ainsi dans un contexte d'innovation pédagogique dans l'enseignement supérieur, basé sur l'apprentissage des étudiants par la pratique, véritable défi pour les enseignants comme pour les étudiants (Lison et Jutras, 2014; Kloser, Brownell, Chiarello et Fukami, 2011).

Végé-LAB s'articule autour de quatre grandes étapes :

- Les partenaires viennent présenter aux étudiants le contour du projet,
- Les étudiants se regroupent par équipe autour des thématiques proposées, et imaginent des pistes d'expériences,
- Après validation par le partenaire, le projet démarre par une phase de recherche bibliographique, suivie d'une phase expérimentale
- Les étudiants présentent leurs résultats et leurs perspectives pour la poursuite du travail.

### 1. Témoignages des étudiants

Voici un bilan des réflexions des étudiants-pionniers de la promotion 2016 du master Valorisation des Ressources Végétales (un des trois parcours du master BVP) :

- Notre projet : immersion, implication, initiative, responsabilité

« Nous sommes impliqués du début à la fin du projet; chacun prend son projet à cœur, car il repose sur une collaboration avec un partenaire qui attend des résultats de notre part. Nous nous sentons investis d'une mission utile et nous nous immergeons dans notre projet: en effet, celui-ci n'avancera pas sans une bonne dose de prise d'initiative, tout en restant responsable. »

- Expérience réelle de A à Z : adaptation, remise en question

« Nous pouvons choisir le partenariat qui correspond le mieux à nos intérêts et à notre projet professionnel. Le sujet choisi est un vrai sujet de recherche ; il nécessite un travail régulier autant à la paillasse que bibliographique. Grâce à des discussions régulières avec les enseignants, nous pouvons partager nos avancées ou chercher des solutions aux problèmes rencontrés. Nous avons également l'occasion de visiter les locaux du partenaire.

Végé-LAB nous permet également d'acquérir une première expérience dans le domaine de la communication scientifique. Nous devons en effet rédiger un poster et un article scientifique en anglais, ainsi qu'un rapport bibliographique. Trois présentations orales sont programmées, dont une réunion de fin de projet, pendant laquelle nous exposons nos résultats à l'ensemble des enseignants et au partenaire.

Le programme Végé-LAB est donc l'occasion d'acquérir une expérience professionnelle sur un projet scientifique de A à Z. Cela est important lors de la recherche du stage de master puis d'un premier emploi, en particulier pour les étudiants n'ayant jamais effectué de stage en laboratoire. De plus, le programme permet de développer deux compétences importantes pour un chercheur : la capacité à s'adapter et à se remettre en question. »

-Gérer un projet : véritables conditions, contraintes

« Végé-LAB nous apprend à gérer un vrai projet, soumis à de nombreuses contraintes : les expériences n'ont pas ou peu d'antécédents dans la littérature, il faut donc apprendre à gérer l'absence de résultats ou des résultats négatifs. La confidentialité des projets et l'approvisionnement en plantes sont également des contraintes à considérer. »

-Difficultés : gérer le temps, organisation personnelle

« Le projet en lui-même demande un temps considérable, alors que nous suivons des cours en parallèle. Sans un minimum d'organisation personnelle, il est très facile d'être submergé. L'aménagement de plages horaires régulières dédiées à Végé-LAB permet d'améliorer ce point. »

-Expériences professionnelles : relation avec les partenaires et les enseignants

« Végé-LAB est pour nous l'occasion d'avoir une vision concrète du monde du travail dans le domaine de la recherche et développement (R&D).

L'autre aspect important est le côté relationnel, avec le partenaire et les enseignants, qui sont perçus comme des "collègues expérimentés". La relation avec le partenaire est cruciale pour le bon fonctionnement du projet : un partenaire impliqué et attentif à nos demandes va nous motiver. En revanche, un partenaire qui semble délaissé le projet risque d'entraîner un sentiment de frustration ainsi qu'une perte de motivation. »

- Compétences : autonomie, esprit critique, persévérance, esprit d'équipe, confiance en soi

« Végé-LAB permet d'améliorer de nombreuses compétences : l'autonomie, qui permet de gérer le projet ; l'esprit critique, pour analyser ses résultats, résoudre les problèmes rencontrés et optimiser les travaux ; la persévérance, afin de mener de nombreux travaux à terme sans se décourager ; l'esprit d'équipe, grâce au travail en binôme ou trinôme; et la confiance en soi, liée à la fierté d'avoir mené à bien la mission qui nous a été confiée. »

## 2. Témoignages de l'équipe pédagogique et des partenaires

Végé-LAB permet un décloisonnement multiple : entre disciplines, entre étudiants de différents parcours, à différents stades de leur master (M1/M2), entre enseignement et recherche, et entre l'Université et les laboratoires partenaires.

Curiosité, rigueur, créativité et réactivité progressent au sein de la promotion tout au long des trois semestres du programme Végé-LAB. La solidarité et le partage des tâches sont également des points majeurs pour la réussite des projets, et montrent l'évolution d'un sentiment d'efficacité personnelle vers une efficacité collective, comme cela a été souligné lors d'autres démarches de ce type (Cosnefroy et Jézégou, 2013). Le sentiment de compétence face au projet, couplé à la valeur que les étudiants accordent à ce projet, stimule de manière très nette leur motivation (Rege-Colet et Lanarès, 2013).

Nos partenaires sont très enthousiastes : ils soulignent eux aussi la forte motivation des étudiants, dont l'implication dans les projets permet souvent de faire avancer des axes de recherche qui n'auraient pas pu être développés en interne, soit par manque de temps, de ressources humaines, ou de matériel.

Végé-LAB implique de nombreux changements et des efforts importants de l'équipe pédagogique et des étudiants, mais constitue une réelle source de satisfaction pour l'ensemble des participants. Nous espérons que cette pépinière d'étudiants-chercheurs deviendra un réseau dynamique et ouvert d'acteurs de la recherche en sciences du végétal.

Cosnefroy, L., & Jézégou, A. (2013) Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], <http://ripes.revues.org/744>

Kloser, M.J., Brownell, S.E., Chiarello, N.R., & Fukami, F. (2011) Integrating Teaching and Research in Undergraduate Biology Laboratory Education. *PLoS Biol* 9(11), 1-3, e1001174. Doi : 10.1371/journal.pbio.1001174

Lison, C., & Jutras, F. (2014) Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], <http://ripes.revues.org/769>

Rege-Colet, N., & Lanarès, J. (2013) Comment soutenir la motivation des étudiants ? In D. Berthiaume & N. Rege Colet (Eds.), *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, tome 1* (pp.73-86). Berne : Peter Lang.

## Les dynamiques d'appropriation des connaissances, de créativité et d'apprentissage à l'ère 2.0 : questionner la valeur de gestion des savoirs chez les étudiants de licence professionnelle à l'EST Salé

---

### **Abderrazzak KHOHMIMIDI**

Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales, Agdal, Rabat.

### **Noura ETTAHIR**

Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales, Agdal, Rabat.

### **Aziz ETTAHIR**

Ecole supérieure de technologie de Salé, Université Mohammed V de Rabat, Maroc

### **Nadia MOTII**

Ecole supérieure de technologie de Salé, Université Mohammed V de Rabat, Maroc

L'École Supérieure de Technologie-Salé démarré durant la rentrée universitaire 2014-2015 des Licences Professionnelles dans différentes filières (tertiaires, informatiques et industrielles). La vocation de ce programme universitaire cible essentiellement la formation de cadres pour le marché de l'emploi. L'entrée audit programme est très sélective. Peuvent candidater au programme des étudiants d'autres établissements du Maroc entier. Les lauréats de l'EST-Salé peuvent également y parti Les procèdent à une sélection préliminaire, puis un concours écrit est organisé. Les étudiants inscrits en Licence professionnelle proviennent de milieux universitaires différents et hétérogènes (différentes valeurs universitaires, perceptions cognitives, conceptions des modes d'apprentissages).

Notre contribution s'intéresse à l'axe spécifique de gestion des connaissances comme valeur fondamentale par les étudiants de Licence professionnelle. Il s'agira d'étudier le rapport qu'entretiennent ces étudiants avec les savoirs acquis dans les modules dispensés : « Le rapport au savoir est l'ensemble (organisé) des relations qu'un sujet humain (donc singulier et social) entretient avec tout ce qui relève de "l'apprendre" et du savoir : objet, "contenu de pensée", activité, relation interpersonnelle, lieu, personne, situation, occasion, obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir (Charlot, 1999, p.3).

Nous nous intéresserons notamment à l'interaction numérique des étudiants dans les réseaux sociaux comme espace d'échange et d'appropriation des connaissances pour réussir. Notre méthodologie consistera en une enquête quantitative : l'administration d'un questionnaire à un échantillon d'étudiants pour recueillir les données empiriques.

L'institution universitaire qui joue traditionnellement un double rôle de production et de transmission du savoir est toujours au cœur des grandes mutations des systèmes sociaux ; c'est ainsi que les supports et les réseaux numériques y sont présents depuis plusieurs années. Alors que, jusqu'à récemment, l'intégration de ces technologies s'y faisait au rythme du milieu, la pénétration accélérée des TIC dans les milieux du travail et de la vie privée a eu pour effet de bousculer l'agenda des institutions universitaires dans ce domaine.

Dans cette communication, nous allons de décrire la dynamique de l'appropriation des connaissances chez les étudiants de la Licence professionnelle à l'Ecole supérieure de technologie de Salé, à la lumière de l'usage des nouvelles technologies numériques. Il s'agira de comprendre les comportements informationnels et pédagogiques de ces étudiants face à ces nouvelles technologies.

### 1. Cadre théorique

Les études universitaires au Maroc ont subi de profondes mutations depuis plusieurs années. Face à la massification dans les universités, l'utilisation accrue des technologies de l'information et de la communication (TIC) par les apprenants est devenue une alternative intéressante et a impliqué des mutations de plus en plus conséquentes qui ont concerné non pas uniquement la manière d'apprendre, de communiquer et de diffuser le savoir, mais ont aussi transformé plus particulièrement la vie des jeunes. Cette passion pour le numérique s'explique par le fait que la génération des jeunes est devenue de plus en plus impressionnée aussi bien par l'attractivité que par la facilité et la rapidité que leurs offrent ces technologies, notamment, après l'avènement des plateformes interactives du Web (2.0), qui ont permis de favoriser amplement la communication et l'échange entre les communautés virtuelles (Ait Kaikai, 2014).



L'accès, l'appropriation et la des connaissances sont devenus faciles pour les étudiants marocains via l'utilisation accrue des technologies de l'information. Cette intégration des technologies, du point de vue de (Legendre, 1993), est : "L'action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur". Le concept de "technologies de l'information et de la communication" (TIC) fait donc référence aux équipements technologiques de type numérique pouvant servir d'outils pédagogiques. Ex. : Ordinateurs, serveurs, caméras numériques, caméras vidéo numériques, numériseurs, projecteurs, lecteurs de cédéroms, lecteurs de DVD, graveurs, imprimantes, modems, logiciels, etc. L'intégration des TIC dans l'éducation signifie une cohésion harmonieuse entre les TIC et tous les maillons intervenants dans la chaîne éducative, afin de produire un enseignement et un apprentissage basés sur l'usage de ces technologies modernes".

Les TIC revêtent une nouvelle dimension et occupent une place de plus en plus prépondérante dans le quotidien des jeunes. Grâce à ces technologies modernes et l'émergence du web 2.0, cette génération de natifs numériques (Prensky, 2001) a la possibilité d'accéder aujourd'hui à une diversité d'informations en ligne et à une panoplie d'outils technologiques. Cette nouvelle culture du numérique a bouleversé radicalement les conditions d'accès au savoir et la manipulation de l'information par l'étudiant ainsi que le rapport de celui-ci au savoir. Comme l'a souligné P. Hopkinsonz, "aujourd'hui, les étudiants n'ont pas besoin de se trouver à un endroit particulier pour apprendre, ils peuvent utiliser des podcasts pour les cours magistraux et télécharger des séances d'explication sur leurs portables. Les bibliothèques sont en ligne et il y a de grands centres de données comme Google. Nous devons nous demander si à l'avenir les gens iront encore à l'Université dans le sens où on l'entend".

Ainsi, l'internet a entraîné, dès son apparition, un grand changement et a facilité amplement l'accès au savoir puisqu'il constitue l'un des outils de communication ayant contribué favorablement au développement des capacités de communication. Avec l'essor des technologies du web 2.0, les possibilités d'apprentissage se sont élargies et ont connu un progrès considérable. C'est dans ce sens que nous avons assisté également à l'apparition des bibliothèques virtuelles où les apprenants ont la possibilité de consulter en tout lieu, en tout temps, et quel que soit leur emplacement géographique, des ouvrages, des revues électroniques, des articles scientifiques, ce qui rend l'accès au savoir, la circulation de l'information et le transfert des documents de plus en plus faciles. Les étudiants universitaires ont donc un grand choix d'outils technologiques pour accéder à la connaissance dont ils ont besoin dans le cadre de leurs cursus universitaires.

## 2. Présentation de l'École Supérieure de Technologie de Salé

L'École Supérieure de Technologie de Salé est un établissement de l'enseignement supérieur public au Maroc, elle est une institution affiliée à l'Université Mohammed V de Rabat. Elle a été créée en 1991 et a ouvert ses portes en septembre 1993. L'établissement a pour vocation première de former, au terme de deux années, des techniciens supérieurs opérationnels ayant déjà fait leur preuve dans la vie professionnelle par le biais de stages, travaux sur le terrain et de Projets de Fin d'études. Afin de diversifier son offre de formation, l'EST-Salé a opté pour l'ouverture de cinq filières licences professionnelles au titre de l'année universitaire 2014-2015.

### 2.1. Missions de l'EST-Salé

Les missions de l'EST-Salé sont comme suit :

- Assurer une formation de qualité adaptée aux besoins du marché en techniciens supérieurs et cadres moyens dans le domaine du tertiaire et du secondaire ;
- Développer un partenariat solide avec le tissu économique de la région ;
- Développer la recherche appliquée ;
- Promouvoir la formation continue ;
- Participer à l'insertion des lauréats de l'université dans le monde du travail.

### 2.2. Formation Initiale et les différents départements

L'EST-Salé est structurée autour de quatre départements :

- Département Techniques de Management.
- Département Génie Urbain et Environnement.
- Département Maintenance Industrielle.
- Département Informatique.

Chaque département dispense des filières et des options pour la formation DUT et des filières en formation licence professionnelle.

Département Techniques de Management (T.M.)

-Filière DUT :

Gestion Administrative et Communication (GAC)

Gestion Financière et Comptabilité (GFC)

Management des Organisations Sportives (MOS)

Techniques de Commercialisation et de Services (T.C.S)

Marketing Bancaire et Financier (MBF)

-Filière Licence Professionnelle

Logistique et Distribution (LP)

Département Informatique :

-Filière DUT :

Administration Réseaux Informatiques (A.R.I.)

Génie Logiciel (GL)

-Filière Licence Professionnelle

Ingénierie des Applications Mobiles (IAM)

Département Maintenance Industrielle (M.I.)

-Filière DUT :

Génie Electrique et Informatique Industrielle (GEII)

Génie Industriel et Maintenance (G.I.M.)

-Filière Licence Professionnelle

Instrumentation et Maintenance Biomédicale (IMB)

Département Génie Urbain et Environnement (G.U.E.)

-Filière DUT :

Génie Civil (G.C)

Environnement et Techniques de l'Eau (E.T.E.)

Génie Bio Industriel (GBI)

Construction et Énergétique du Bâtiment (C.E.B)

-Filière Licence Professionnelle

Génie Civil (G.C)

### 2.3. La formation dans la licence professionnelle

Les enseignements en Licence Professionnelle se déroulent en une année (2 semestres) c.-à-d. 30 semaines, 15 semaines de cours, 6 modules de cours en premier semestre et 3 modules de cours en deuxième semestre en plus d'un PFE et stage comptabilisé comme trois modules. L'évaluation des études se fait par un système de contrôles continus et d'examens finaux. Afin d'acquérir de véritables compétences opérationnelles, l'étudiant doit passer un stage professionnel de 12 semaines au sein d'une entreprise. L'encadrement est assuré par un enseignant de l'école et un tuteur côté entreprise d'accueil.

Le stage donne lieu à un compte rendu (un rapport de stage), ensuite à une soutenance devant un jury composé d'enseignants de l'E.S.T. ainsi que des professionnels ayant accueilli l'étudiant en stage. Le PFE suit le même processus d'évaluation.

### 3. Méthodologie empirique et enquête

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche exploratoire. Elle a pour objectif de mieux cerner la manière via laquelle les étudiants s'approprient les connaissances et les savoirs en utilisant entre autres les technologies. La démarche pratique que nous avons adoptée s'est focalisée sur le recueil, par voie de questionnaire, de la perception des étudiants de la licence professionnelle de l'Ecole supérieure de technologie de Salé, en partant du principe qu'ils utilisent fréquemment les technologies de l'information pour acquérir les connaissances dont ils ont besoin dans leur cursus académique dans le programme de licence. Nous avons conduit une enquête de type exploratoire pour relever les principales dynamiques d'appropriation des connaissances chez les étudiants des différentes licences professionnelles au sein de l'Ecole supérieure de technologie de Salé.

Nous avons essayé de toucher l'ensemble de la population estudiantine des différentes filières des licences professionnelles au sein de l'établissement, pour cela nous avons confectionné un questionnaire qui contient un ensemble de questions (ouvertes, fermées et à choix multiples) pour obtenir un meilleur taux de réponse à notre enquête. Un total de 120 questionnaires en ligne a été distribué aux enquêtés et nous avons eu un retour effectif de 85 questionnaires exploitables. Les principaux résultats de notre enquête se présentent dans ce qui suit.

#### 3.1. Résultats de l'enquête pratique exploratoire quantitative

Nombre des répondants au questionnaire :

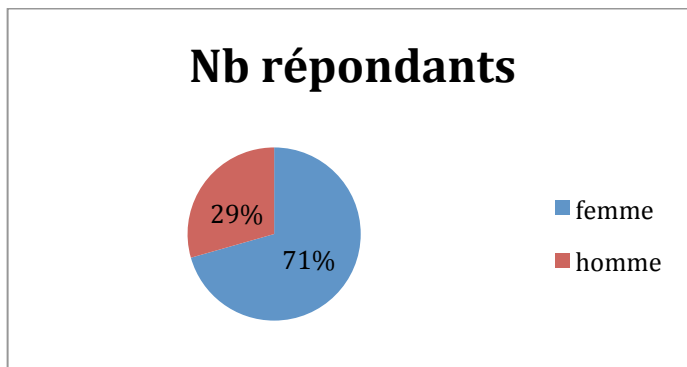


Figure 1 : Nombre de répondants au questionnaire

Les résultats obtenus indiquent que parmi les étudiants sollicités par l'enquête et le questionnaire, la population des enquêtées féminine a été la plus réactive avec un taux de réponse de 71%.

Possession d'un ordinateur :

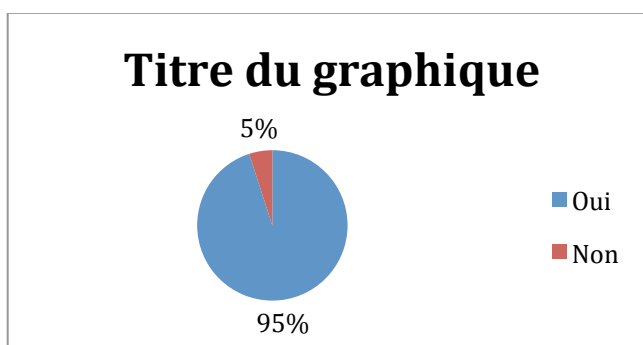


Figure 2 : Taux de possession d'ordinateur

Les étudiants questionnés disposent pratiquement tous d'un ordinateur pour travailler (95 %). Ceci est dû au fait que la possession et l'utilisation des ordinateurs, en milieu universitaire, sont devenues des pratiques très répandues parmi la population estudiantine dans les universités au Maroc. Un autre facteur explicatif tient dans le fait que les prix des ordinateurs (tout type confondu) a connu ces dernières années des baisses considérables (avec notamment des facilités de paiement qui peuvent durer jusqu'à 24 mois), ajoutons à cela certaines initiatives du Ministère de l'Enseignement Supérieur qui conclut des contrats avec des fournisseurs nationaux pour permettre aux étudiants universitaires des écoles supérieures et de certains établissements d'acquérir des ordinateurs portables et des tablettes avec un prix réduit (subventionné) par le Ministère.

Les décideurs politiques attribuent une place importante aux TIC et les considèrent comme un créneau de développement économique, social et humain. Cette volonté nationale de généraliser les TIC s'est concrétisée par la mise en place de plusieurs programmes et projets visant à favoriser les TIC dans le contexte de l'enseignement : le programme GENIE mis en oeuvre au niveau de l'éducation nationale, E-Sup adopté dans l'enseignement supérieur et enfin Nafid@ et INJAZ ayant pour objectif de faciliter l'accès aux TIC au profit des différents acteurs éducatifs (Ait Kaikai, 2014).

Raisons d'utilisation de l'ordinateur :

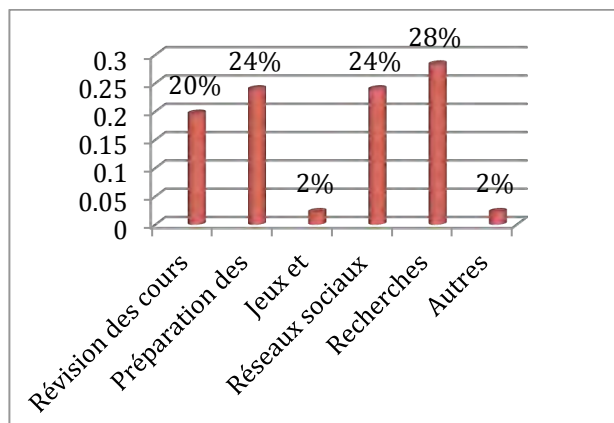


Figure 3 : Motivation d'utilisation des ordinateurs

Les principales utilisations de l'ordinateur par les répondants concernent essentiellement les recherches documentaires en ligne (28%), la connexion aux réseaux sociaux (24%), la préparation des devoirs (24%) et la révision des cours (20). L'on remarque que les usages de l'ordinateur par les répondants se focalisent essentiellement sur des tâches de nature académiques visant en premier lieu la réussite et la performance universitaires. Nous constatons, dès lors, que lorsque les étudiants s'approprient certaines technologies de l'information, c'est principalement afin d'accomplir un travail demandé par les enseignants. Il s'avère donc que les pratiques et usages individuels priment au détriment des usages collectifs basés sur la construction du savoir et de l'intelligence collective.

Raisons d'utilisation des connaissances :

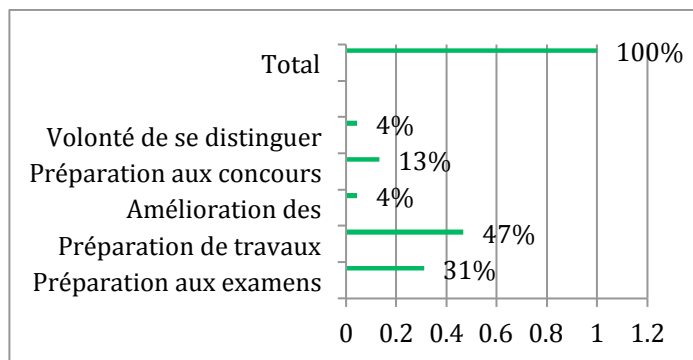


Figure 4 : Raisons d'utilisation des connaissances

Nature des problèmes rencontrés lors de la recherche des connaissances :

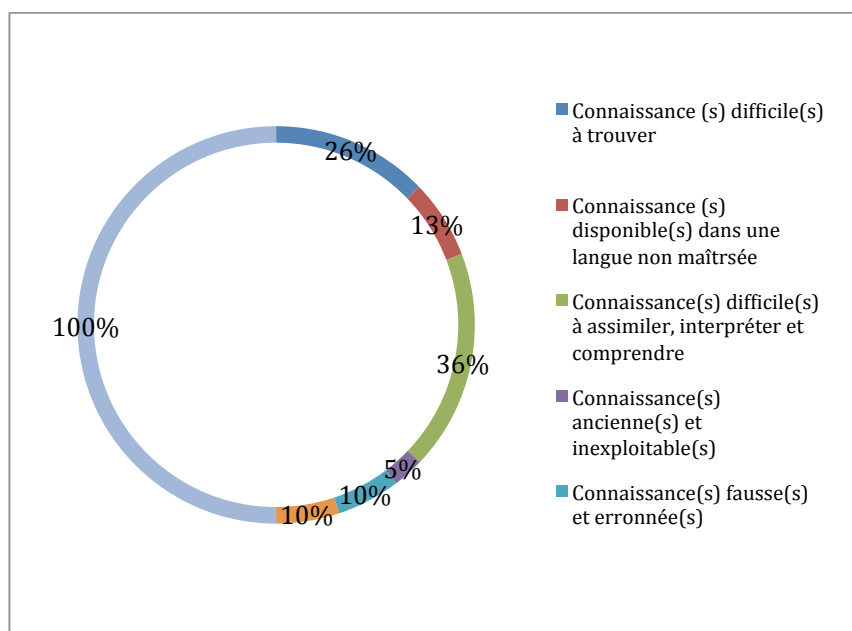


Figure 5 : Problèmes rencontrés pour localiser les connaissances

La variable qui concerne les problèmes rencontrés lors de la recherche des connaissances vise à détecter les obstacles rencontrés par les questionnés dans leur quête des connaissances voulues. Les résultats obtenus montrent qu'effectivement certains types d'embûches existent et entravent l'accès et l'appropriation des connaissances par les étudiants. L'on constate notamment le fait que certaines connaissances recherchées par les questionnés sont difficiles à assimiler, à interpréter et à comprendre par les répondants (38%). D'un autre côté, certains étudiants affirment que les connaissances recherchées sont de leur avis difficiles à trouver et à repérer.

Un pourcentage de répondants (13%) avance que les connaissances recherchées sont parfois disponibles dans une langue qu'ils ne maîtrisent pas.

Moyens utilisé(s) pour acquérir les connaissances :

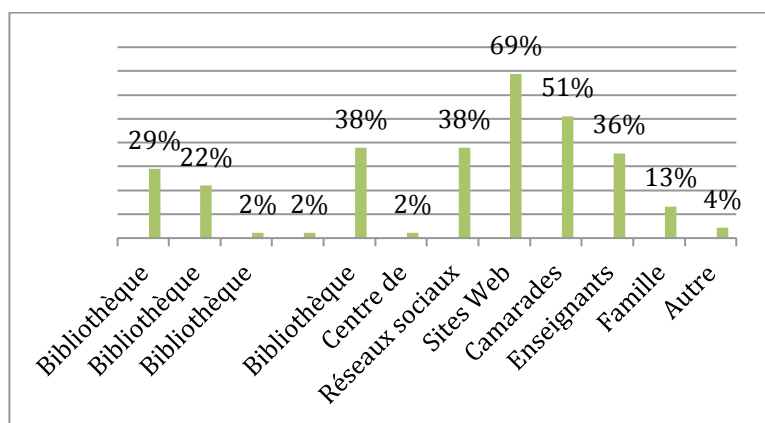


Figure 5 : Moyens utilisés pour acquérir les connaissances

En ce qui concerne les moyens utilisé pour acquérir les connaissances, nous observons une forte tendance vers ce qui numérique. Nous pouvons noter que les étudiants questionnés utilisent essentiellement les moyens technologiques et à contenus numériques (bibliothèques en ligne (38%), sites Web (69%), réseaux sociaux (38%)). Nous constatons que les établissements conventionnels sont également sollicités dans la recherche documentaire des connaissances par les répondants mais avec des pourcentages moindres (bibliothèque universitaire (29%), bibliothèque nationale (22%)). Ceci démontre clairement que les nouvelles technologies numériques sont nettement plus utilisées par les répondants.

Langue(s) utilisée(s) pour la recherche et l'acquisition des connaissances :

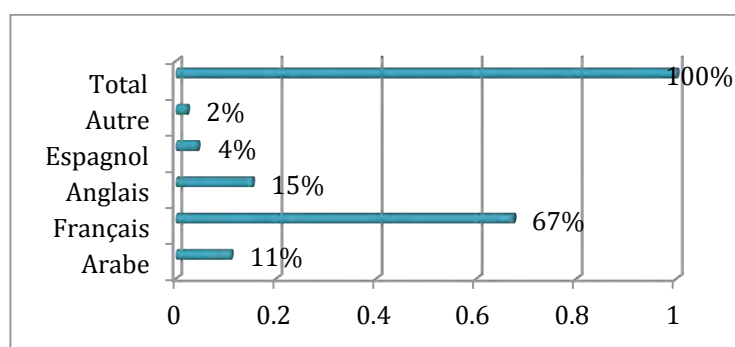


Figure 5 : Langues utilisées pour la recherche et l'acquisition des connaissances

D'après le graphique suivant nous constatons que la langue principale utilisée pour la recherche et l'appropriation des connaissances universitaires est le français (67%) des répondants à l'enquête. Même si la langue maternelle au Maroc est l'arabe, le français reste par excellence la langue de l'enseignement dans le système éducatif de l'enseignement supérieur). La langue arabe reste cantonnée dans l'enseignement de certaines filières notamment en sciences humaines, juridiques et sociales (droit, philosophie, littérature, histoire-géographie, etc.) et les sciences religieuses. Les étudiants enquêtés utilisent faiblement cette langue (11%) dans leur dynamique pédagogique. La langue anglaise est quant à elle minoritairement utilisée pour la recherche, l'appropriation et l'exploitation des connaissances par les étudiants enquêtés puisqu'uniquement 15% de répondants recourent à cette langue dans le cadre de leur dynamique documentaire.

### 3.2. Analyse et discussion des résultats

La présente étude a mis en relief les principaux comportements pédagogiques et de gestion des connaissances chez la population des étudiants ciblés par l'enquête pratique. D'après les résultats obtenus, nous constatons la forte utilisation des technologies de l'information dans les pratiques d'acquisition et d'appropriation des connaissances des étudiants questionnés. Cette tendance est démontrée par la facilité d'utilisation de ces technologies et d'un certain « effet de mode » parmi les étudiants universitaires marocains de recourir à ces outils dans le cadre de leurs activités d'apprentissage et de méthodologie de travail universitaire. Nous avons remarqué que les dynamiques

d'usage de ces technologies par les étudiants questionnés concernent notamment la connexion aux réseaux sociaux pour échanger les connaissances et les informations, la consultation des bibliothèques en ligne et les sites Web généraux ou spécialisés.

Avec l'essor des technologies du web 2.0, les possibilités d'apprentissage se sont élargies et ont connu un progrès considérable. C'est dans ce sens que nous avons assisté également à l'apparition des bibliothèques virtuelles où les apprenants ont la possibilité de consulter en tout lieu, en tout temps, et quel que soit leur emplacement géographique, des ouvrages, des revues électroniques, des articles scientifiques, ce qui rend l'accès au savoir, la circulation de l'information et le transfert des documents de plus en plus faciles.

Nous avons tout de même relevé que les établissements conventionnels de localisation des connaissances (bibliothèques) ne sont beaucoup consultés par les répondants. Nous pouvons comprendre que cette génération de répondants, dans le cadre de notre enquête, est beaucoup plus attirée par les technologies Web 2.0 que les générations précédentes.

### 4. Conclusion et recommandations

Apprendre et utiliser d'autres langues pour acquérir, assimiler, utiliser et échanger les connaissances. Le fait d'acquérir de nouvelles compétences langagières permettra aux étudiants de s'ouvrir sur de nouvelles opportunités de connaissances dans d'autres langues vivantes comme l'anglais, l'espagnol ou l'allemand.

Ne pas se contenter uniquement des technologies de l'information comme source principale des connaissances. Il faudrait également utiliser massivement les établissements de ressources documentaires comme les bibliothèques toutes catégories confondues. Ces institutions documentaires offrent, via leurs collections imprimées, de multiples opportunités de repérer et d'obtenir les connaissances demandées par les étudiants.

L'usage des technologies de l'information pour l'appropriation des connaissances peut apporter des avantages dans la stratégie d'apprentissage pédagogique des étudiants. Il faut néanmoins que ces derniers utilisent leur esprit de discernement critique et ne pas consommer automatiquement les connaissances qu'ils acquièrent en utilisant les technologies Web 2.0. Ces étudiants doivent parfois créer et être auteurs de leurs propres connaissances.

Les étudiants des années 80 n'avaient pas les mêmes comportements d'études que ceux du 21<sup>e</sup> siècle. Si les premiers utilisaient le livre comme étant le principal et ultime outil d'accès à l'information, les seconds ont accès aujourd'hui, grâce à la numérisation, à une panoplie de dispositifs technologiques qui leur facilitent l'accès à l'information et au savoir. Mais pouvons-nous dire pour

autant que ces étudiants sont plus compétents et plus savants que leurs prédécesseurs? La facilité de l'accès à l'information est-elle un inconvénient ou une opportunité ? Les étudiants exploitent-ils ces technologies pour mieux apprendre ? Internet facilite-t-il l'accès au savoir ou favorise-t-il plutôt le plagiat et la destruction de la créativité chez les étudiants ? Pourrions-nous espérer un changement de mentalités et d'attitudes des acteurs pédagogiques envers les TIC dans les années à venir ?

Ait Kaikai, H. (2014). Appropriation des Technologies de l'Information et de la Communication au sein de l'Université marocaine : Perceptions des étudiants. *Frantice.net*, 8.

Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris: Économica.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

## Le Mentorat par les pairs pour soutenir la persévérance et la réussite d'étudiantes en sciences infirmières à la formation intégrée DEC-Baccalauréat

**Kathleen LECHASSEUR**

Université Laval, Faculté des sciences infirmières, 1050, rue de la Médecine, pavillon Ferdinand-Vandry, Québec (Qc, Canada),  
kathleen.lechasseur@fsi.ulaval.ca

**Ginette MBOUROU AZIZAH**

Université Laval, Faculté des sciences infirmières, 1050, rue de la Médecine, pavillon Ferdinand-Vandry, Québec (Qc,Canada),  
ginette.mbourou-azizah@fsi.ulaval.ca

Contexte de l'étude. Au Québec, des programmes DEC-Baccalauréat offrent une formation intégrée collégiale-universitaire sur 5 ans. Dans ce continuum, à la Faculté des sciences infirmières de l'Université Laval (UL), aucun contingentement quant au rendement collégial (CR) n'est imposé à l'admission. Or, 8 % des étudiantes admises détiennent un CR très faible, souvent associé à des taux de réussite et de persévérance nettement plus faibles. Les résultats d'une enquête interne révèlent que la motivation première à entreprendre un baccalauréat repose sur la rémunération qui y est associée. De plus, leur persévérance scolaire se trouve affectée par des difficultés liées à la conciliation étude-travail, et par un haut niveau d'anxiété ou de stress. Ces constats ont conduit à initier un partenariat avec le vice-rectorat aux études et aux activités internationales de l'UL pour la mise en place d'une scolarité préparatoire (SCPR). En SCPR, les étudiants doivent réussir 2 cours contributives au programme et 2 cours non contributives et obtenir une moyenne cumulative de 2/4,33 afin d'être admises définitivement. Le cours Mentorat et réussite est l'un des cours offerts parmi les cours non contributives. Le cadre d'intervention de ce cours s'appuie sur le modèle sociomotivationnel du mentorat (Projet MIRE) qui met en évidence les déterminants, processus et effets du mentorat sur la réussite scolaire. La structure du mentorat. Basée sur le cadre d'intervention, les mentors ont reçu une formation préalable, un suivi individuel et en groupe avec la responsable du cours, et ont produit une analyse réflexive sur leur expérience de mentorat. La responsable a rencontré les M pour leur présenter le cours, son cadre d'intervention et les activités à réaliser. Ils avaient l'obligation de rencontrer leur mentor aux 15 jours pendant la session, d'assister à des ateliers mis en place par le centre d'aide aux étudiants de l'UL pour résoudre leurs difficultés scolaires, de rédiger un journal de bord spécifiant leurs objectifs pour la session et le suivi de leur progression. En fin de session, une analyse réflexive portant sur les outils et les stratégies utilisés durant la session pour atteindre les objectifs liés à leur réussite leur a été demandée. Méthode. Dans le cadre du projet, les étudiants non mentorés (NM) ont été comparés aux mentorés (M) et les relations mentoré-mentor analysées. Des questionnaires validés (TRAC et PEP) ont permis d'évaluer la pertinence du mentorat en rapport aux objectifs suivants : 1. l'impact sur la persévérance et la réussite scolaire; 2. L'impact sur le rendement scolaire; 3. Les retombées sur la dyade mentoré-mentor. Aussi, des recommandations quant aux avenues portant sur la réussite des étudiants en difficulté que pour la recherche sont proposées. Résultats. 1. Le taux d'abandons de 9% et d'exclusion 10% d'étudiants retrouvé pour les cohortes de 2013 et de 2014 révèle que l'impact du mentorat sur la persévérance est similaire à celui des autres programmes de mentorat. L'impact du mentorat sur la réussite mesuré par une comparaison entre les moyennes obtenues par les cohortes de 2013 à 2015 des M et NM montre une différence non significative à la fin de la première session. Par contre, la mesure des compétences personnelles et sociales (TRAC,  $\alpha$  0.62 à 0.89) illustre que les stratégies d'étude comme le recours à l'entraide diffèrent significativement entre M et NM, entre le début et la fin de la session. Aussi, l'évaluation des perceptions personnelles quant à leur degré de confiance (PEP,  $\alpha$  0.80 à 0.85) révèle que c'est la gestion du stress qui est significativement différente entre M et NM entre début et fin de la session. 2. Les corrélations entre les moyennes obtenues par les M à la fin de leur première session avec le PEP et le TRAC ont permis d'évaluer l'impact du mentorat sur le rendement scolaire. En fin de session, la diminution de l'anxiété (TRAC,  $r = -0.3$ ,  $p.03$ ) et de l'anticipation à l'échec (TRAC,  $r = -0.5$ ,  $p.0006$ ) sont significativement corrélés la moyenne obtenue. Les perceptions personnelles (PEP) révèlent qu'en début de session, le degré confiance quant à la gestion du stress est significativement relié à la moyenne ( $r = -0.3$ ,  $p.04$ ) alors qu'en fin de session ce sont l'implication et la demande d'aide qui y sont corrélés ( $r = -0.28$ ,  $p.08$ ). 3. Les analyses réflexives des M ont permis d'évaluer les retombées pour la dyade mentor-mentorés. Celles-ci révèlent que les appréhensions en début de session sont liées à l'adaptation au milieu universitaire, la gestion du temps, la crainte de l'échec et la conciliation travail-étude. Les attentes des M sont essentiellement liées aux besoins instrumentaux (méthodes et outils d'études, informations sur le programme) et de soutien (gestion et transition). Les principales difficultés rencontrées sont liées à la gestion du temps, la conciliation, au maintien de la motivation, et à la charge de travail. Les objectifs en lien avec le mentorat sont la réussite, la gestion du temps, l'organisation, la conciliation, l'autonomie et l'assiduité. Conséquemment, les stratégies et les outils utilisés pour atteindre ces objectifs leur ont apporté satisfaction, diminution du stress, motivation, meilleure gestion du temps et planification. Les analyses de la relation mentor-mentoré suggèrent que le temps d'accompagnement était suffisant, la relation respectueuse et confiante, et que le mentor était peu directif, mais exigeant quant à leur engagement, ponctualité et assiduité. Les dimensions abordées lors de l'accompagnement s'avèrent très pertinentes pour les mentorés (scolaire,  $r = .06$ ,  $p.0001$ ; professionnelle,  $r = .07$ ,  $p.0001$ ; sociale,  $r = .06$ ,  $p.0001$ ; personnelle,  $r = .09$ ,  $p.0001$ ).



Discussion et recommandations. Le mentorat permet aux étudiants en difficulté d'intégrer le programme DEC-BAC après leur première session sans différencier leur moyenne de celles des étudiants NM. Cependant, l'amélioration de leurs compétences personnelles (TRAC-dimension non-intellectuelle) et de leurs perceptions personnelles (PEP-dimension intellectuelle) ont un effet positif sur leur rendement scolaire. De plus, les retombées sur le mentoré permettent de justifier l'apport du mentorat puisqu'elle révèle l'importance d'aborder les problèmes liés aux aspects personnels, sociaux et professionnels pour l'amélioration du fonctionnement scolaire. Ainsi, il nous apparaît primordial dans les recherches liées à réussite des nouveaux étudiants en difficulté d'aborder autant les problématiques personnelles que celles liées aux apprentissages afin d'être en mesure d'améliorer le rendement académique puisque la combinaison des 4 dimensions permet de mieux accompagner ces étudiants.

Bureau de coopération interuniversitaire. (2016). *La cote de rendement au collégial et la réussite à l'Université*. Montréal : Bureau de coopération interuniversitaire.

Drouin, E., Larose, S., Harvey, M., Cyrenne, D., Garceau, O., Smith S., Marchand, P., Ouellet, K., Guay, F., Deschênes, C., & Delisle, M.-N. (2008). *Guide d'intervention destiné à la formation des mentors du Programme MIREs*. Québec : Université Laval. Récupéré de [http://www.fse.ulaval.ca/Simon.Larose/mentorat/guide\\_intervention\\_mires.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/Simon.Larose/mentorat/guide_intervention_mires.pdf)

Faculté des sciences infirmières, Leblanc Mélanie & Vice rectorat aux études et aux activités internationales. (2013). *Enquête auprès des étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières*. Rapport interne, Faculté des sciences infirmières, Université Laval.

Goff, L. (2011). Evaluating the Outcomes of a Peer-Mentoring Program for Students Transitioning to Postsecondary Education. *Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2(2), 2.

Houle, D. (2011). *L'expérience de transition et d'adaptation des étudiantes infirmières en contexte de formation intégrée (Continuum de formation DEC/BACCALAURÉAT)*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Larose, S. (2012). La contribution du mentorat formel au développement des jeunes évoluant dans des contextes des risques psychosociaux. In Tarabulsky, G.M et collaborateurs (Eds.) *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Applications pratiques et cliniques, Tome 2*. Presses de l'Université du Québec.

Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Drouin, E., Guay, F., & Deschênes, C. (2008). *Développement et évaluation d'un programme de mentorat par les pairs pour la promotion des études et carrières scientifiques*. Rapport de recherche déposé au FQRSC. Québec : Université Laval.

Larose, S., Monaghan, D., Chaloux, N., & Tarabulsky, G. (2010). Working alliance as a moderator of the impact of mentoring relationships among academically at-risk students. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 2656- 2686.

Larose, S. & Roy, R. (1995). Test of Reactions and Adaptation in College (TRAC): A new measure of learning propensity for college students. *Journal of Educational Psychology*, 87, 296-306.

Larose, S., Smith, S., Harvey, M., Drouin, E., Cyrenne, D., Garceau, O., & Marchand, P.-Jr. (2008). *Guide d'implantation et de gestion du Programme MIREs. Programme de Mentorat pour l'Intégration et la Réussite des Étudiants en Sciences (MIREs)*. Université Laval.

Larose, S. & Tarabulsky, G. (2005). Academically At-Risk Students. In David L. DuBois & M. Karcher (Eds), *Handbook of Youth Mentoring*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Robinson, E., & Niemer, L. (2010). A peer mentor tutor program for academic success in nursing. *Nursing education perspectives*, 31(5), 286-289.

# Posters

---

## Les modèles d'apprentissage en jeu dans la construction des compétences d'enseignement des universitaires novices en France

**Sacha KIFFER**

Université de Strasbourg, 4 Rue Blaise Pascal, 67081 Strasbourg, France, sacha.kiffer@gmail.com

L'une des missions importantes de l'université contemporaine est de répondre à la forte demande sociale d'insertion professionnelle des étudiants. Dans le but de réduire les échecs et abandons à l'université et d'optimiser les chances d'insertion professionnelle des étudiants, l'université doit se poser la question de la qualité des enseignements qu'elle dispense en se questionnant notamment sur la formation pédagogique des enseignants-chercheurs. Il existe désormais en France depuis une vingtaine d'années un certain nombre de structures dont le rôle est de former ou d'accompagner les enseignants-chercheurs dans le développement de leurs compétences d'enseignement. Néanmoins, l'enseignant universitaire débutant continue encore, en majorité, à devoir s'adapter plus ou moins seul et quasiment sans formation pédagogique initiale (Altet, 2004 ; Demougeot-Lebel & Perret, 2011). Dans ce contexte, le métier d'enseignant universitaire s'apprend le plus souvent sur le tas (Knight, Tait & Yorke, 2006 ; Rege Colet & Berthiaume, 2009). Mais que recouvre cet apprentissage sur le tas ?

L'objectif de notre recherche est de déterminer les pratiques d'apprentissage qui permettent aux enseignants universitaires débutants de construire leurs compétences d'enseignement.

La construction des compétences d'enseignement est analysée à partir de cinq aptitudes : (1) identifier les problèmes à résoudre dans les situations-problèmes ; (2) identifier les ressources pertinentes à mettre en œuvre ; (3) sélectionner et combiner ces ressources ; (4) les transférer à la situation concrète ; (5) s'assurer du succès dans la maîtrise de la situation. Après examen de la littérature, huit modèles d'apprentissage susceptibles d'être à l'œuvre dans le processus de construction des compétences sont identifiés : apprentissage par observation-imitation, apprentissage par collaboration, formation (au sens d'un cadre hétéroformatif organisé), autodidaxie, consultation pédagogique, communauté de pratiques, mentorat et tutorat.

Dans le but de questionner le terrain, un questionnaire a été passé auprès de maître de conférences de 1 à 4 ans d'ancienneté de toute discipline. Le questionnaire invitait les répondants à indiquer, parmi les huit modèles les modèles, ceux qu'ils utilisent dans leur pratique, à quelle fréquence, ceux qu'ils utilisent simultanément, selon quelle modalités ils les utilisent, et avec quelle efficacité ils estiment les avoir utilisés. 376 réponses ont été collectées et exploitées.

La recherche de terrain montre que, alors même que les pouvoirs publics et les universités se sont engagés dans la mise en place de modalités formelles de formation à l'enseignement (stages, tutorat, mentorat formel et consultation pédagogique), les novices marquent une nette préférence à apprendre leur métier d'enseignant universitaire au travers de situations (autodidaxie, observation-imitation) ou de dispositifs faiblement structurés (collaboration) dont la raison d'être initiale n'est pas de les former mais qui peuvent néanmoins exercer un effet en ce sens. Les observations effectuées au cours de cette recherche suggèrent, en outre, que la discussion informelle constitue une modalité d'apprentissage plébiscitée par les novices, et constitue une pratique dont l'ampleur et l'importance sont probablement sous-estimées dans la littérature.

Notre recherche permet aussi d'éclairer les différentes fonctions des modèles utilisés par les novices. Il apparaît que les novices n'utilisent pas les modèles d'apprentissage au hasard, mais plutôt pour répondre à des besoins précis. Ainsi par exemple, pour se former à enseigner les méthodes de recherche, les novices se tournent plutôt vers la communauté de pratiques, alors que c'est plutôt le recours aux formations au sens d'un cadre hétéroformatif organisé qui domine lorsqu'il s'agit de se former aux méthodes pour accroître l'interactivité des enseignements (pédagogies actives, apprentissage par résolution de problèmes, techniques d'enseignement à un grand groupe, etc.). Certains modèles sont polyvalents comme par exemple la communauté de pratiques qui peut permettre aux novices d'apprendre à utiliser les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) ou encore à se former à l'enseignement des méthodes de recherche. Plusieurs modèles peuvent permettre de répondre à un même besoin. Par exemple, pour se former à mieux connaître le public étudiant (ses caractéristiques, ses attentes, la gestion des conflits) et les théories de l'apprentissage, les novices se tournent aussi bien vers la formation (cadre hétéroformatif organisé) ou le mentorat informel que vers la consultation pédagogique. En revanche, d'autres modèles sont spécialisés, en particulier le mentorat formel que les novices utilisent quasi exclusivement pour se former aux stratégies d'enseignement et d'évaluation.

La recherche montre aussi que les comportements d'apprentissage présentent des points communs, mais aussi des différences selon la grande discipline d'appartenance et le genre. Huit profils de novices sont distingués, un par genre et par domaine disciplinaire : lettres et sciences humaines ; sciences et techniques ; médecine, pharmacie et odontologie ; sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion. D'une part, l'apprentissage par observation-imitation est présent dans tous les profils. Dans sept profils sur huit, l'autodidaxie fait partie des comportements dominants, et la collaboration de quatre profils sur huit. En outre, le tutorat et le cadre hétéroformatif n'apparaissent comme comportements dominants dans aucun des huit profils. D'autre part, la consultation pédagogique n'est un comportement dominant que chez les femmes en médecine, pharmacie, odontologie. Le

mentorat n'est un comportement dominant que chez les femmes (a) en médecine, pharmacie, odontologie et (b) en sciences juridiques, politiques, économiques et de gestion. La communauté de pratiques n'apparaît comme comportement d'apprentissage fréquent que chez les femmes en lettres et sciences humaines.

Un résultat important est de montrer qu'en majorité (plus de 60% des répondants dans l'échantillon analysé), le novice n'utilise pas un unique modèle, mais tend plutôt à combiner plusieurs modèles. Trois combinaisons dominent : observation/imitation – collaboration – autodidaxie ; communauté de pratiques – collaboration – autodidaxie ; observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie.

En prenant appui sur la méthodologie des scores d'auto-efficacité de Bandura (2006), nous montrons que la progression du sentiment d'auto-efficacité est la plus forte lorsque le répondant a utilisé la combinaison «observation/imitation – communauté de pratiques – autodidaxie », qui ressort donc comme la stratégie d'apprentissage la plus efficace.

Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « métis » enseignante. In E. Annot & M.-F. Fave Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Demougeot-Lebel, J., & 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). <http://ripes.revues.org/456>

Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.

Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (2009). Être ou savoir ? Identité professionnelle et savoirs professionnels chez les enseignants universitaires. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 137-162). Bruxelles: De Boeck université.

## Modélisation de l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs en contexte nord-américain francophone

Constance DENIS

Université de Sherbrooke, département de pédagogie, Sherbrooke, Québec, Canada, constance.denis@usherbrooke.ca

Plusieurs auteurs soulignent que l'encadrement à la recherche constitue la condition sine qua non pour un doctorat réussi (Gemme et Gingras, 2006; Halse et Malfroy, 2010; Hammond, Ryland, Tennant et Boud, 2010). Effectivement, l'encadrement s'avère décisif pour le succès aux cycles supérieurs, le taux de réussite, l'obtention du diplôme dans un délai jugé raisonnable et l'insertion professionnelle (Halse et Malfroy, 2010; Hammond et al., 2010; Lahenius et Ikävalko, 2012). Néanmoins, Prigent (2001) mentionne que le rôle du directeur de recherche demeure ambigu puisqu'il n'existe pas de démarches uniques et uniformes. De plus, l'interprétation des attentes du directeur, ainsi que l'initiative du doctorant à solliciter le directeur de recherche, et inversement, occupent une place importante dans cette tâche professorale. En l'absence d'un cadre théorique et d'un vocabulaire commun, l'encadrement à la recherche au doctorat n'est pas explicité (Halse et Malfroy, 2010; Hammond et al., 2010). Enfin, l'apprentissage expérientiel de l'encadrement à la recherche s'appuie sur la reproduction des pratiques expérimentées en tant qu'étudiant ou codirecteur (Denis et Lison, 2016).

La littérature scientifique internationale permet d'établir que l'encadrement comporte plusieurs dimensions : il implique plusieurs acteurs, il évolue et change de forme selon les étapes du processus et il s'avère une pratique complexe, se situant à mi-chemin entre l'enseignement et la recherche (Jutras, Ntebutse et Louis, 2010; Prigent, 2001). Ainsi, nous retenons que l'encadrement résulte de l'interaction du doctorant, du directeur et de l'institution, dont il faut favoriser l'harmonisation afin de concrétiser les finalités visées. Ces finalités sont doubles : d'une part le produit, c'est-à-dire la thèse de doctorat, et d'autre part le processus, c'est-à-dire l'exigence partielle des études doctorales. Traditionnellement, l'encadrement à la recherche au doctorat se pratiquait en visant le produit fini et non l'aboutissement de l'ensemble du processus (Vehviläinen et Löfström, 2014). En encadrement à la recherche au doctorat, les acteurs, soit le directeur de recherche, le doctorant et l'institution, se rencontrent dans le but de poursuivre des études doctorales qui aboutissent à la production d'une thèse. Ces trois acteurs sont liés les uns avec les autres par des contrats implicites et explicites qui peuvent prendre différentes formes. Par exemple, l'institution offre à l'étudiant des programmes permettant une formation « à » et « par » la recherche ; le directeur propose différentes conditions matérielles ou scientifiques au doctorant tout en respectant le contexte institutionnel ; le doctorant participe aux activités du programme de formation doctorale tout en s'engageant dans une recherche scientifique de haut niveau. Dans le but de respecter les contrats implicites et explicites entre les acteurs, les trois acteurs mobilisent des aspects relevant de la planification et la gestion du processus et du produit (Denis et Lison, 2014). Puis, le directeur et le doctorant forment une alliance pédagogique s'inscrivant dans un contexte institutionnel puisqu'ils partagent un contrat afin d'atteindre les finalités qu'ils se sont données. Ensuite, le directeur joue un rôle essentiel dans la socialisation du doctorant, mais également dans le développement de son autonomie. Finalement, le directeur travaille à développer l'esprit critique du doctorant tant dans un objectif dialectique – de manière à opposer diverses propositions ou théories afin d'en découvrir les contradictions – que dialogique – de manière à ouvrir la discussion, à synthétiser les propositions et à exposer une logique dissimulée (Lee, 2010). Cela étant dit, l'encadrement à la recherche relève de nombreuses conditions déployées par les acteurs clés et sont de diverses nature : scientifique, interpersonnelle, technique, financière, administrative et institutionnelle (Jutras et al., 2010; Prigent, 2001). Nous avons regroupé ces conditions dans une approche tridimensionnelle telle que proposée initialement par Gremmo et Gérard (2008). Ainsi, pour ces auteures, la dimension relationnelle et interpersonnelle comprend les aspects personnels et émotionnels de la relation d'encadrement, notamment la communication entre le directeur et le doctorant. La dimension institutionnelle et administrative relève plutôt des contraintes du contexte comme les politiques ou les règlements qui touchent plutôt l'institution et ses contrats avec et entre le directeur et le doctorant. Finalement, la dimension scientifique et pédagogique sous-tend le développement de l'autonomie du doctorant dans sa formation « à » la recherche « par » la recherche, entre autres par le développement des connaissances scientifiques, communicationnelles, scripturales, organisationnelles, méthodologiques et pédagogiques.

Notre projet de modélisation de l'encadrement à la recherche s'appuie sur de multiples recherches de la littérature internationale. Il vise à contribuer à la clarification, au balisage et la promotion de l'encadrement à la recherche (Amundsen et McAlpine, 2009). Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous souhaitons continuer la réflexion autour d'une modélisation de l'encadrement à la recherche aux cycles supérieurs, dans le contexte nord-américain francophone, en prenant pour référence le point de vue des doctorants et des directeurs de recherche. Pour ce faire, nous mènerons une étude de cas multiples dans une université québécoise auprès de duos doctorants/directeurs de recherche de trois groupes disciplinaires : sciences naturelles et génie, sciences humaines et sciences de la santé. Nous utiliserons des entrevues semi-dirigées rassemblant les duos directeur/doctorant selon l'approche Appreciation Inquiry. L'approche permet l'identification des forces, des opportunités, des actions possibles et des structures à mettre en place pour réaliser les désirs de tout un chacun (Priest, Kaufman, Brunton et Seibel, 2013). Nous faisons nôtre l'idée que

l'encadrement est un système multidimensionnel où interagissent de nombreux éléments que notre recherche va tenter d'identifier.

En conclusion, la revue de littérature nous amène à considérer que l'absence d'un langage commun contribue à la poursuite d'activités disjointes où tout un chacun interprète à sa manière l'encadrement à la recherche (Grant, 2005; Green, 2012). La place importante qu'occupe l'apprentissage expérientiel de la tâche d'encadrement et le manque de vocabulaire reconnu nous convaincent de la pertinence d'une recherche sur la modalisation de l'encadrement à la recherche. L'originalité de cette étude repose sur notre intention de réunir des duos – doctorants et directeurs – francophones afin d'explicitier, à l'aide d'entrevues semi-dirigées, cette tâche professorale qui constitue une condition essentielle à la persévérance aux études des doctorants dans un contexte où le taux d'échec au doctorat demeure élevé.

Amundsen, C., & McAlpine, L. (2009). 'Learning supervision': trial by fire. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(3), 331-342. doi:10.1080/14703290903068805

Denis, C., & Lison, C. (2014). *Perception des jeunes professeurs de leur compétence à diriger des recherches aux études supérieures*. Actes du 5e colloque international du RIFEFF, 379-389.

Denis, C., & Lison, C. (2016). *Et si l'encadrement des étudiants au troisième cycle universitaire devenait une priorité ?* Actes du 6e colloque international du RIFEFF, 375-385. Consulté à l'adresse [http://karsenti.ca/livre\\_rifeff\\_2016.pdf](http://karsenti.ca/livre_rifeff_2016.pdf)

Gemme, B., & Gingras, Y. (2006). Les facteurs de satisfaction et d'insatisfaction aux cycles supérieurs dans les universités québécoises francophones. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(2), 23-47.

Grant, B. M. (2005). *The Pedagogy of Graduate Supervision: Figuring the Relations between Supervisor and Student* (Thèse de doctorat, University of Auckland, Aotearoa, Nouvelle Zélande). Repéré à <https://researchspace.auckland.ac.nz/docs/uoa-docs/rights.htm>.

Green, B. (2012). Addressing the curriculum problem in doctoral education. *Australian Universities' Review*, 54(1), 10-18.

Gremmo, M.-J., & Gérard, L. (2008). Accompagner les apprentis-chercheurs jeux et enjeux de la direction de mémoire. *Recherche et formation*, 59, 43-48.

Halse, C., & Malfroy, J. (2010). Retheorizing doctoral supervision as professional work. *Studies in Higher Education*, 35(1), 79-92. doi:10.1080/03075070902906798

Hammond, J., Ryland, K., Tennant, M., & Boud, D. (2010). *Building Research Supervision and Training across Australian Universities Project team and authors of the report*. Strawberry Hills, Australia : Australian Learning and Teaching Council.

Jutras, F., Ntebutse, J. G., & 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. Consulté à l'adresse <http://ripes.revues.org/index333.html> \n <http://ripes.revues.org/pdf/333>

Lahenius, K., & Ikävalko, H. (2012). Joint supervision practices in doctoral education – A student experience. *Journal of Further and Higher Education*, 38(3), 427-446. doi:10.1080/0309877X.2012.706805

Lee, A. (2010). New approaches to doctoral supervision: implications for educational development. *Educational Developments*, 11(2), 18-23. Consulté à l'adresse <http://epubs.surrey.ac.uk/2019/>

Prégent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Montréal, Québec : Presses internationales Polytechnique.

Priest, K. L., Kaufman, E. K., Brunton, K., & Seibel, M. (2013). Appreciative Inquiry: A Tool for Organizational, Programmatic, and Project-Focused Change. *Journal of Leadership Education*, 12(1), 18-33. Consulté à l'adresse <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=88906248&site=ehost-live>

Vehviläinen, S., & Löfström, E. (2014). 'I wish I had a crystal ball': discourses and potentials for developing academic supervising. *Studies in Higher Education*, 1-17. doi:10.1080/03075079.2014.942272

# Symposiums

---

## Améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiant(e)s par la gamification

---

**Maëlle CROSSE**

Université de La Rochelle, @CTICE, 23 avenue Albert Einstein, 17031 La Rochelle, France, maelle.crosse@univ-lr.fr

La gamification consiste à utiliser les mécanismes du jeu dans des contextes autres que ceux du jeu. Elle peut être définie comme une stratégie visant à augmenter la motivation d'un public pour susciter son engagement. La méthode est déjà utilisée dans différents domaines tels que dans la publicité et le marketing, mais aussi dans les ressources humaines (pour améliorer l'efficacité des agents), ou dans des projets écologiques (pour responsabiliser les citoyens), avec des résultats positifs sur le comportement des individus.

Si la gamification est exploitée dans une certaine mesure dans l'enseignement primaire, elle a été très peu développée dans l'enseignement supérieur où règne une représentation partagée tant par les enseignants que par bon nombre d'étudiants, que l'apprentissage se fait dans l'effort (voire dans la douleur) ou qu'il passe nécessairement par la transmission de contenus et la prise de notes.

La gamification a été peu l'objet de travaux de recherche dans l'enseignement. Or le jeu pourrait être un réel vecteur d'apprentissage, dans nos contextes où la problématique de la motivation des étudiants est omniprésente. Ainsi, Sauvé et Al. (2007) montrent que « le jeu favorise la motivation à l'apprentissage sur différents plans », parce qu'il « soutient positivement l'estime et la confiance en soi, l'engagement, le désir de persévérer et d'accomplir une tâche ». D'autres facteurs, tels que la compétition elle-même, les récompenses, ou encore le simple plaisir de jouer, participent de la motivation de l'étudiant.

La question du plaisir d'apprendre et d'enseigner est en effet au cœur du processus de gamification. En s'inscrivant dans cette approche positive de l'apprentissage, les enseignants constatent que leurs étudiants s'investissent davantage, et construisent ainsi des apprentissages en profondeur, tout en développant des compétences transversales (créativité, travail en équipe, etc.).

Ce symposium présente quatre expérimentations menées dans des contextes et des domaines d'études différents, et à des échelles diverses. Si tous les enseignants visent, à travers la mise en place de stratégies de gamification, à augmenter la motivation à l'apprentissage et ainsi à susciter l'engagement des étudiants dans leurs apprentissages, les objectifs pédagogiques, eux, diffèrent. Tandis que les deux premiers dispositifs présentés permettent aux étudiants de se positionner quant à leurs apprentissages, s'inscrivant dans une démarche d'évaluation formative, les deux autres dispositifs visent davantage le développement de compétences disciplinaires mais aussi transversales.

Les quatre expérimentations proposent un panel assez large de stratégies qui peuvent être mises en œuvre pour gamifier ses enseignements, dans des disciplines diverses, entre les dispositifs organisés autour de jeux plateaux sur une ou plusieurs séances de cours, un challenge organisé sur l'ensemble d'un module et des enseignements entièrement repensés sur les principes du « marketing expérientiel ».

Les auteurs présentent, dans leurs articles, les outils et les méthodes qu'ils utilisent pour faire vivre leurs cours à leurs étudiants comme une expérience unique, qu'ils construisent de façon collective. Ils y explicitent les stratégies qu'ils ont mises en œuvre et que chacun peut exploiter dans ses propres enseignements, en fonction de ses objectifs et de son public. Ils partagent enfin les bilans de leurs expérimentations, qui peuvent contribuer à la réflexion menée autour du plaisir d'enseigner et d'apprendre.

Deterding, S. et al. (2011). *Gamification: Toward a definition*. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>.

Bartle, R. (2011). *Gamification: too much of a good thing? Gamification workshop of the Digital Shoreditch Festival in London*. <http://gamification-research.org/2011/05/richard-bartle-on-gamification-too-much-of-a-good-thing/>

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Broché.

Sauvé, L. Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*. 33(1). 89-107. <http://id.erudit.org/iderudit/016190ar>

---

## La créativité pédagogique pour transformer ses cours en des expériences uniques pour les étudiants

**Javier LOZANO DELMAR**

Universidad Loyola Andalucía, Espagne



Cette communication présentera une expérimentation menée auprès d'étudiants de Licence 1 et de Licence 3 en Communication. Nous avons développé différentes stratégies dans nos enseignements, dont la gamification, afin de faire vivre chaque cours à nos étudiants comme une expérience unique. Le cours ainsi transformé amène les étudiants à s'identifier à l'objet d'apprentissage, à s'émerveiller, et finalement à s'engager profondément dans leurs apprentissages.

Basé sur les principes du « marketing expérientiel » qui vise à transformer l'univers et les valeurs d'une marque comme une expérience unique à vivre pour le consommateur, cette communication se propose d'approfondir les trois éléments clés que nous avons utilisés pour transformer nos cours en de véritables « expériences » :

1. La transformation de la classe en un moment de « plaisir » : le cours doit enthousiasmer les étudiants ; il doit créer une motivation forte et doit représenter un défi à relever. Il s'agit de faire appel à notre créativité pour faire de chaque cours un moment particulier et unique pour les étudiants. Pour cela on utilise des éléments de gamification, des classements ou leaderboards (à travers des réseaux sociaux en utilisant un hashtag par exemple) et des récompenses extrinsèques (badges). On utilise également la technique du storytelling afin de créer un bel univers de jeu autour d'une histoire.

2. L'expérience construite de façon collective : les étudiants doivent être au cœur de l'expérience et ils doivent se transformer en « prosommateurs ». Le terme « prosumer », inventé par Alvin Toffler en 1980, est utilisé dans le marketing pour parler de la production réalisée par les consommateurs, c'est-à-dire que les étudiants ne sont plus de simples « consommateurs » passifs mais des « producteurs » de contenus. Ils échangent et ils créent, et ces apports sont tout aussi importants que les contenus apportés par l'enseignant. Pour cela nous avons développé des espaces de discussion via des forums sur Moodle et des réseaux sociaux. Nous avons aussi créé un espace, sur un temps donné, dédié à l'étudiant au début de chaque cours, dans lequel il devient responsable de l'apprentissage de la classe.

3. L'apprentissage par projet : il s'agit de créer et de développer des projets qui amènent les étudiants à s'émerveiller et qui les motivent pour pouvoir s'appropriier les concepts et développer les compétences du cours. Huit projets ont été réalisés en 2015-2016. Nous constatons une forte implication des étudiants, motivés par le fait que l'évaluation soit faite par un professionnel du secteur. Cet apprentissage par projet permet aux étudiants de construire un portfolio avec les activités qu'il a réalisées et le renforcement de l'appartenance de l'étudiant au cours.

Robinson, K. (2009). *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*. Penguin Books.

Marina, J.A. (2015). *Despertad al diplodocus*. Madrid : Ariel.

Toffler, A. (1980). *The third wave*. New-York : Bantam Book.

---

## Révisions de mécanique des fluides via la gamification en DUT Génie Thermique et Energie

**Cécile RAILLARD**

Université de Nantes, IUT de Nantes, Département Génie Thermique et Energie, 2 avenue du Pr. Rouxel, 44475 Carquefou cedex, France, cecile.raillard@univ-nantes.fr

Le programme pédagogique national du diplôme universitaire de technologie (DUT) en Génie Thermique et Energie (GTE), modifié en 2013 pour favoriser l'accueil et la réussite des bacheliers STI2D, met l'accent sur la mise en œuvre de pédagogies alternatives via le module « Apprendre autrement ». Ainsi, une approche basée sur la gamification a été tentée depuis 2014 dans un module de mécanique des fluides au début du semestre 3. L'objectif est d'améliorer l'implication des étudiants au cours des séances de révisions des notions vues au semestre 2. La volonté de modifier le format des séances de révisions vient de :

- La pénibilité de conserver l'attention des étudiants pendant les cours en amphithéâtre sur ces séances de révisions ; les étudiants ayant un sentiment prononcé de déjà-vu.
- La nécessité de ces révisions pour pouvoir aborder sereinement la suite du programme.

L'idée d'utiliser le jeu Trivial Pursuit pour ces révisions de mécanique des fluides est issue du nombre de chapitres divisant le cours de première année. En effet, six grandes parties le constituent ; ce qui correspond au nombre de thèmes de questions posées dans le jeu classique de Trivial Pursuit.

Le dispositif s'adresse à des étudiants de deuxième année en DUT GTE. Le nombre d'étudiants concernés s'élève de 54 à 72 en fonction des années universitaires.

## 1. Matériels

Pour mettre en place ce dispositif, le département a fait l'acquisition de quatre plateaux de jeu Trivial Pursuit de façon à ce que les étudiants soient répartis en 6 équipes de 2 ou 3 étudiants par plateau. Cette organisation permet les échanges entre pairs, d'autant plus qu'une règle supplémentaire a été imposée : une seule réponse autorisée par équipe. Les autres règles du jeu original ont été conservées. Les phases de jeu ont eu lieu dans la salle d'examens pour disposer d'un espace suffisamment grand. Les couples question-réponse par chapitre sont élaborés par les étudiants encadrés par les enseignants chargés de TD. Les étapes à distance du dispositif sont gérées via la plateforme moodle de l'Université de Nantes. La constitution des équipes, la mise à disposition d'outils de révisions (polycopié de cours, QCM, tests, leçons) et la communication avec les étudiants ont été effectuées par ce biais.

## 2. Organisation temporelle du dispositif

L'organisation temporelle du dispositif a été élaborée avec l'aide des conseillers pédagogiques du Service Universitaire de Pédagogie de l'Université de Nantes, Anne-Céline Grolleau et Alexandre Morel. Le dispositif comprend plusieurs séances « en classe » d'1h20 chacune :

- Une séance introductive du module en amphithéâtre pour expliquer les règles du jeu et les objectifs du dispositif aux étudiants et permettre la constitution des équipes,
- Une séance de TD par groupe avant le démarrage des phases de jeu de façon à ce que les étudiants créent eux-mêmes les couples question-réponse. Cette séance est encadrée par les enseignants chargés de TD qui veillent à ce que les questions soient correctement posées (clarté de la rédaction), à ce que les réponses mises en face des questions soient exactes et qui aiguillent les étudiants pour trouver des questions originales et innovantes. Cette étape force les étudiants à relire les cours et exercices du semestre 2 et fait appel à des compétences transversales.
- Deux séances de jeu espacées d'au moins une semaine,
- Une séance de synthèse et remise des prix.

Ces séances en présentiel sont complétées par des activités à distance via la plateforme moodle. Le nombre de questions par chapitre est volontairement limité de façon à ce que les questions puissent revenir plusieurs fois et appuyer ainsi la rétention des informations par le mécanisme de répétition.

La mise en œuvre du dispositif se termine par deux séances de TD plus classiques portant toujours sur les notions de révisions pour renforcer le savoir-faire (démarche de résolution d'un problème, identification et utilisation d'hypothèses de simplification, phases calculatoires, etc.) et ne pas baser ces révisions uniquement sur la rétention de connaissances générales.

## 3. Bilan

Le bilan de la mise en œuvre de ce dispositif est effectué sur les trois dernières années universitaires, y compris celle en cours. Le bilan porte à la fois sur les points positifs et négatifs vis-à-vis de l'enseignant porteur du projet et des étudiants.

Points négatifs :

- Temps de préparation des couples question-réponse sur des cartes de jeu,
- Accueil mitigé et peu d'implication dans la mise en œuvre du dispositif de la part des enseignants chargés de TD,
- Difficulté à évaluer l'efficacité de l'activité pédagogique sur la rétention des informations par les étudiants ?

Points positifs :

- Plaisir à animer les séances (changement de posture, relation différente avec les étudiants),
- Etudiants souriants et actifs,
- Retours positifs de la part des étudiants,
- Identification facilitée des étudiants en difficulté dans la matière,
- Amplification de la participation des étudiants aux activités proposées sur la plateforme moodle,
- Motivation et implication des étudiants pour la suite du module.

Après trois années de mise en œuvre de ce dispositif auprès des étudiants de deuxième année en DUT GTE, les points positifs ont clairement pris le dessus par rapport aux points négatifs. Pour conclure, s'il n'est pas possible aujourd'hui d'évaluer l'impact de la mise en œuvre de ce dispositif sur la rétention des informations et la réussite des étudiants dans le module, il s'avère qu'on a pu observer des étudiants actifs et enthousiastes au cours des séances de révisions dans ce format ; ce qui est un aspect motivant pour l'enseignant. L'attention et la motivation des étudiants pour la suite du module ont été renforcées (attitude en amphithéâtre, participation aux activités à distance proposées, etc.). Ce dispositif favorise aussi bien le plaisir d'apprendre pour les étudiants que le plaisir de transmettre et d'accompagner pour l'enseignant.

Boussuat, B., & Lefebvre, J. (2015). *Former avec la funny Learning : Quand les neurosciences réinventent vos formations*. Paris : Dunod.

Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*. <https://ripes.revues.org/778>

---

## Stimulation des apprentissages par le jeu en biologie végétale

**Mickaël AIRAUD**

Université de La Rochelle, 23 avenue Albert Einstein, BP33060, 17031 La Rochelle, France, [mickael.airaud@univ-lr.fr](mailto:mickael.airaud@univ-lr.fr)

La biologie végétale est un enseignement de la licence mention sciences de la vie qui débute dès la première année. Durant cet enseignement, les étudiants rencontrent des difficultés quant à l'acquisition du vocabulaire spécifique et à la maîtrise de la langue. De plus, l'intérêt et la motivation pour l'apprentissage des concepts associés au monde végétal est souvent plus faible que pour d'autres notions développées en biologie animale par exemple. Le format classique des travaux dirigés où l'enseignant est en position frontale face aux étudiants, où la dynamique des interactions est souvent très irrégulière, ne facilite pas toujours l'envie de progresser et d'apprendre dans cette discipline. Face à ces différentes difficultés, il a été décidé de modifier l'organisation d'un TD pour impliquer davantage les étudiants, et faire en sorte de mieux les préparer aux évaluations. Le choix s'est porté sur la mise en place d'une séance de révisions en sous la forme d'un jeu de plateau inspiré du jeu de société Cranium.

Le format du TD permet de travailler en groupe les capacités évaluées à l'examen terminal, à travers un jeu de société adapté. Un plateau de jeu a été créé, sur lequel on trouve un circuit avec des cases de couleur. A chaque couleur, correspond une capacité différente : répondre à des questions de cours, rédiger des phrases à partir de mots-clés imposés, reproduire des schémas et commenter oralement des figures. Les étudiants sont réunis en équipe de 5. Chacun leur tour, ils lancent le dé de couleur et piochent une carte correspondant à cette couleur. Ils doivent ensuite répondre à la consigne dans un temps imparti (on utilise le sablier du jeu original). Parfois certaines cartes impliquent de mettre au défi toutes les équipes sur un temps limité ce qui permet de diminuer les phases d'attente du tour par tour.

Les réponses sont ensuite discutées : des commentaires sont effectués en groupe et visent à favoriser l'auto-correction par les étudiants eux-mêmes. A chaque réponse correcte, les étudiants gagnent un « trophée ». Pour gagner le jeu, il faut être le premier à obtenir les 4 trophées correspondant à chacune des capacités travaillées.

Parmi les points de vigilance, l'enseignant doit assurer l'équilibre des équipes, pour qu'il y ait du jeu car les étudiants ont tendance à se regrouper naturellement par niveau. Il faut veiller à rendre la séance vivante en veillant à communiquer avant la séance. Les étudiants doivent avoir revu en amont leur cours pour avoir les bases de connaissance qui vont leur permettre de jouer. Donc ceux qui n'ont pas travaillé ont tendance à s'isoler. A l'inverse certains étudiants maîtrisant très bien le cours peuvent dominer le jeu et ne pas laisser la place à d'autres. Cela signifie qu'il faut aussi être vigilant dans le déroulé du jeu pour aider les groupes les moins bons à avancer et pour faire participer tous les étudiants. Ainsi, à travers cette activité d'apprentissage par le jeu, l'enseignant change de rôle et n'est plus simplement correcteur. Il devient modérateur et animateur sur la majorité du temps de séance.

Les capacités développées pendant le jeu se retrouvent pendant la phase d'évaluation finale. Ceci permet de montrer la cohérence entre cette phase ludique et celle de l'évaluation. Les étudiants sont davantage concernés et savent ce qui est attendu. Le jeu donne du sens sur les objectifs à travailler. L'aspect ludique de l'activité est un véritable levier pour entretenir la motivation pour apprendre. Enfin le jeu en équipes permet de créer une dynamique de groupe et de sortir du rôle classique de la transmission de contenu. C'est intéressant puisque la correction se fait en collaboration avec les étudiants et l'erreur est ainsi valorisée.

Les perspectives pour améliorer ou décliner ce type d'activité sont variées. Un effort est à produire sur le contexte de mise en place. La durée devrait être prolongée et la salle aménagée en amont. L'idéal serait d'utiliser une salle de pédagogie active dont le matériel est rapidement mobilisable. Cette méthode est transposable dans d'autres matières puisque l'enseignant met ce qu'il veut derrière les capacités à travailler avec ses étudiants. Cela peut susciter des collaborations intéressantes entre plusieurs enseignants. Enfin l'enseignant pourrait aussi jouer le rôle de joueur et participer lui-même au jeu avec les étudiants. L'implication des étudiants pourrait aussi être renforcée par exemple en les mettant à contribution dès le début de l'année dans la réflexion et la création des questions et des défis. Ils seraient ensuite confrontés à leurs idées pendant la phase de jeu en fin de semestre ce qui augmenterait encore plus leur implication tout au long de l'année.

Boussuat, B., & Lefebvre, J. (2015). *Former avec la funny Learning : Quand les neurosciences réinventent vos formations*. Paris : Dunod.

Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue Internationale de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur*. <https://ripes.revues.org/778>

---

## Une guerre de robots pour développer les compétences en algorithmique et en programmation de futurs ingénieurs

**Amandine DUFFOUX**

ElGSI La Rochelle, 26 Rue François de Vaux de Foletier, 17041 La Rochelle cedex 1, France, [duffoux@eigsi.fr](mailto:duffoux@eigsi.fr)

Enseignant l'algorithmique et la programmation orientée objet dans le cadre d'une formation d'ingénieur généraliste, nous avons été confrontés à trois problèmes majeurs lors de nos enseignements : l'hétérogénéité des niveaux des apprenants lors de leur arrivée au sein de notre école, le manque de motivation de certains d'entre eux – en effet, notre formation couvre de nombreux domaines et nos apprenants viennent rarement dans notre établissement pour faire spécifiquement de l'informatique – et enfin le manque de temps de face à face puisque nous n'avons que 36h pour transmettre de nombreuses notions de cours. Il nous fallait donc construire un module de cours motivant, incitant les apprenants à s'investir en dehors des cours et suffisamment étoffé pour contenter tous les profils présents parmi nos apprenants. Après plusieurs tests de maquette pédagogique, nous avons décidé de rendre l'enseignement de ce module plus ludique en intégrant des principes de gamification tout en adaptant les apports au niveau initial des apprenants. La gamification a déjà montré de bons résultats dans plusieurs expériences d'apprentissage en cycles primaire et secondaire mais reste très peu utilisée dans l'enseignement supérieur. Quelques expériences [1][2] ont néanmoins montré de bons résultats. Nous avons choisi de nous appuyer sur ces travaux tout en renforçant 2 aspects : l'aspect collaboratif et la personnalisation des apprentissages.

Pour cela, nous avons mis en place une application à développer, sous forme de challenge inter-apprenants, dont les règles et l'univers sont entièrement créés en mode collaboratif par les apprenants et avons ensuite articulé l'intégralité des apports et la progression dans le cours en fonction de la progression individuelle des apprenants dans le challenge.

L'application choisie est une guerre de robots. Le but final pour les apprenants est de concevoir la meilleure stratégie et de l'implémenter afin de gagner des combats contre les autres apprenants. Ils doivent développer une population de robots incluant deux types de stratégie : attaque ou défense. Selon le profil choisi, un ensemble de fonctionnalités (« pouvoirs ») sont ouvertes ou à débloquent en fonction de l'avancement personnel dans le cours. Chacune des fonctionnalités offertes met en œuvre une ou plusieurs compétences visées dans le cadre du module. La guerre des robots n'est qu'un exemple d'application et notre méthodologie peut être transposée à d'autres types d'application.

Après 5 années de test et de retours d'apprenants, nous avons développé une méthodologie basée sur 5 grandes phases :

1. Présentation des bases : Quelques séquences de cours conventionnels permettant de présenter le principe du cours, son organisation ainsi que les bases de l'algorithmique et de la programmation. Le but est de poser le vocabulaire et les bases fondatrices du module. Il s'agit d'une demande forte des apprenants de conserver une partie classique de transmission d'apports dans le module, même sur une durée très courte.
2. Définition des règles du challenge : Il s'agit d'une phase collaborative. Les apprenants définissent leurs propres règles du challenge (« un robot d'attaque ne peut embarquer avec lui que 2 pièges à la fois », « un robot de défense sera bloqué 2 tours pour désamorcer un type de piège », ...). Ils co-construisent également l'environnement dans lequel ils vont s'affronter. Cette phase permet une meilleure appropriation du format du cours et insufflé également un esprit d'entraide au sein du groupe, notamment entre les apprenants « éclairés » et les « novices ».
3. Élaboration des stratégies personnelles : Chaque apprenant va développer sa propre stratégie tout en respectant les règles communes définies précédemment. Il s'agit d'une phase de travail individuel.
4. Déblocage de fonctions avancées : Selon le niveau atteint par les apprenants suite à la phase 3, un certain nombre de fonctionnalités peuvent être « débloquentées ». Chaque fonctionnalité correspond à une notion avancée de cours. Il s'agit d'une phase de travail individuel permettant de continuer à motiver les apprenants confirmés.
5. Affrontement final : Un tournoi est organisé en fin de module permettant aux apprenants de confronter leurs civilisations de robots dans le monde créé lors de la phase 2. Des poules sont organisées en fonction du niveau atteint par les apprenants à l'issue des phases 3 et 4.

Une question fondamentale de ce type de démarche concerne les apports de cours. Chaque apprenant avançant à son propre rythme, il est quasiment impossible de maintenir des séquences de cours magistraux traditionnels. Nous avons mis en place

différents types d'apports : les 2 premières phases permettent d'enseigner le socle, des mini-points de cours thématiques sont proposés en fonction de l'avancée des apprenants - ils choisissent de les suivre ou non, des capsules vidéos sont mises à disposition sur la plateforme pédagogique et enfin l'entraide entre apprenants est fortement encouragée et est même récompensée par l'attribution de points supplémentaires.

Ce type d'approche demande une refonte totale du module et il faut prévoir un temps de préparation augmenté d'environ 30%. De plus, le mode de face à face varie mais ne diminue pas, le mode descendant habituel est remplacé par un mode de type accompagnement qui est très consommateur de ressources, il faut que les équipes en soient conscientes et prêtes à s'y investir si l'on veut une vraie réussite de la démarche et une bonne adoption des apprenants de cette nouvelle formule. Il est également important de noter qu'il faut un bon accompagnement des apprenants et qu'il faut bien poser les bases du module et son mode de fonctionnement (phases 1 et 2 de notre démarche) car ils ne sont pas habitués à ce type de fonctionnement, notamment dans l'enseignement supérieur, ils peuvent donc se retrouver un peu perdus.

Néanmoins, après plusieurs années d'utilisation, nous remarquons une meilleure adoption de la matière par les apprenants et surtout une meilleure couverture des compétences attendues. Les apprenants qui étaient auparavant en difficulté arrivent à atteindre le niveau minimum attendu puisque sur les 5 dernières années près de 95% des apprenants atteignent les objectifs minimum fixés. Quant aux apprenants les plus avancés, ils ne s'ennuient plus et peuvent aller bien plus loin qu'auparavant, notamment en débloquent des niveaux ouvrant sur des compétences avancées non couvertes dans le cadre de ce module. Nous remarquons en outre un meilleur taux de rétention des notions abordées dans le cadre du cours, notamment lors de l'enseignement d'autres cours en 2ème et 3ème année.

Iosup, A. , & Epema, D. (2014). *An experience report on using gamification in technical higher education*. Proceedings of the 45th Technical Symposium on Computer Science Education, ACM New York, 27-32.

Sanchez, E., Ney, M., & Labat, J-M. (2011). Jeux sérieux et pédagogie universitaire : de la conception à l'évaluation des apprentissages. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire* 8(1-2), 48-57.

## Valeurs dans l'enseignement ou valeurs de l'enseignement ?

---

### François COPPENS

Haute École Léonard de Vinci, Institut Parnasse-ISEI, Avenue E. Mounier 84, B-1200 Bruxelles, Belgique, francois.coppens@vinci.be

### David JANSSENS

University College Tilburg, Warandelaan 2, NL-5037 AB Tilburg, Pays-Bas, D.Janssens@uvt.nl

### Denis LEMAÎTRE

ENSTA Bretagne, Centre de recherche sur la formation, rue François Verny, F-29806 Brest, France, Denis.LEMAITRE@ensta-bretagne.fr

Il n'est pas rare qu'en critiquant ou dénonçant un tournant ultralibéral ou néolibéral de la société, et en particulier la réduction utilitariste de l'enseignement, on rejette du même geste tout ce qui relève d'une pensée libérale de l'éducation. Ce rejet d'office nous prive des ressources pertinentes que cette tradition apporterait aussi à cette perspective critique. C'est vrai pour beaucoup des réflexions menées dans les équipes de professionnels, souvent impuissantes devant les contradictions et les souffrances provoquées par cette évolution. C'est vrai aussi pour des ouvrages, intéressants par ailleurs pour le diagnostic qu'ils font, qui tentent d'ouvrir un horizon de pensée échappant à cette réduction utilitariste et à la conception de l'humain qu'elle implique (Dufour, 2011 ; Fabre et Gohier, 2015).

Trois caractéristiques de cette perspective libérale invitent à lever les obstacles que les impératifs contemporains opposent à la mobilisation de cette tradition et des ressources qu'elle offre. Une philosophie de l'éducation attentive aux enjeux fondamentaux de la relation pédagogique, et en particulier de l'acte d'enseigner, pourrait en nourrir une démarche réflexive. Elles invitent aussi à porter un regard critique sur des tensions qui sont au cœur des pratiques professionnelles, tant pour l'enseignement que pour les professions concernées ici, dans une société marquée par de profonds changements.

La tradition d'éducation libérale, définie comme projet d'émancipation par le savoir, peut conduire à des conséquences politiques radicalement différentes mais ancrées toutes dans une même visée : que chaque humain, par l'éducation au savoir qu'il reçoit, puisse s'arracher aux déterminismes qui l'abaissent. Un Normand Baillargeon se revendique de la « géniale » allégorie de la caverne pour dire ce qu'est cette libération : « le douloureux arrachement aux ténèbres des conventions et de l'opinion commune et la longue marche de l'esprit vers les lumières de la connaissance qui émancipe et rend meilleur » (Baillargeon, 2010). L'éducation « libère parce qu'elle transmet les savoirs fondamentaux », visant non pas à « faire de bons employés » mais « des gens libres capables de penser par eux-mêmes ». Pour un autre défenseur de l'éducation libérale, Peter Berkowitz, elle conduit à une liberté d'esprit qui n'est pas d'abord un droit reçu de la nature, ni une liberté instaurée par la loi, mais une qualité d'esprit et de caractère, une excellence à la fois intellectuelle et morale, qui n'est pas spontanée mais doit être cultivée (Berkowitz, 1999). Et cela, quelle que soit la manière dont seront tranchés ce paradoxe d'une éducation à la liberté et la tension entre les qualités intellectuelles et morales.

N'est-ce pas dans ce questionnement, bien plus que dans la certitude des réponses possédées, que réside la continuité de la tradition d'éducation libérale ? Il y aurait ainsi un lien qui n'est pas accidentel avec la dynamique de la crise dont il serait bon de se rappeler le sens critique, pour comprendre la « crise sans fin » qui caractérise notre monde (Revaux d'Allonnes, 2012). Par-delà les figures qu'elle a prises à la modernité, dans le projet ou l'exigence du jugement autonome comme dans la science qui se définit bien davantage par son sens de la question que par les réponses qu'elle apporte à celle-ci (Bachelard, 1938), l'éducation libérale exige ceci du sujet : qu'il soit un humain qui cherche à savoir, à travers les contradictions que cette exigence dessine (Strauss, 1984, 1990).

La transmission du savoir, essentielle à la visée émancipatrice de cette tradition, ne relève pas seulement des savoirs utiles et des savoir-faire, mais surtout de cette « intelligibilité du monde dans lequel on vit », permettant aux individus de « se situer dans le monde où ils se trouvent », et plus encore de notre humanisation. Par ces formules que nous lui empruntons, Marcel Gauchet tente lui aussi de maintenir l'écart entre l'éducation et la fourniture des moyens utiles à l'obtention d'un résultat (Gauchet, 2008). L'élaboration du sujet humain est autre chose que la satisfaction des envies, l'épanouissement authentique, l'intégration dans la société ou le respect des valeurs, et est requise même par la formation du « bon citoyen » dans une démocratie libérale (Pélabay, 2011).

Ces caractéristiques (émancipation, savoir, transformation) ouvrent un écart intéressant avec les évidences contemporaines. Dans un monde qui s'interroge sur ses valeurs, et sur la pertinence ou les moyens de charger l'enseignement de les transmettre, nous proposons une réflexion sur celles qui seraient inhérentes à l'acte même d'enseigner. Enseigner ne serait pas sans valeurs : mais lesquelles ? La philosophie de l'éducation offre des ressources pour travailler cette question.

F. Coppens mobilise la distinction aristotélicienne entre poiésis et praxis, réactivée par des auteurs contemporains, pour mettre en lumière les caractéristiques qui distinguent essentiellement l'acte d'enseigner d'une activité de fabrication. Ces caractéristiques sont communes à l'enseignement et aux relations d'aide ou de soin, et leur clarification aide à prendre acte des valeurs inhérentes à l'enseignement, à identifier des enjeux pédagogiques concrets et à éclairer les inflexions prises par notre modernité.

D. Janssens dégage de son expérience de l'éducation aux arts libéraux une réflexion sur les notions de connaissance de soi et de modération. Les Anciens identifiaient ces deux notions dans une même qualité, la 'sôphrosunè', quand nous les avons séparées dans un geste qui est peut-être au cœur de nos difficultés actuelles. La remobilisation contemporaine de cette qualité, à rebours d'une tendance à l'instrumentalisation, invite à traiter cette valeur de manière adéquate dans l'éducation et à en identifier les implications pédagogiques concrètes.

D. Lemaître propose une analyse centrée sur l'injonction d'innovation et les dispositifs de formation qui la traduisent concrètement : ne doit-on pas y reconnaître un changement profond des valeurs dont jusqu'ici se nourrissait le devoir de progrès ? Ce changement serait aussi un renoncement, dont les enjeux dépassent largement le souci d'utilité pratique évidemment décisif dans la formation d'ingénieurs qui sert de contexte à cette analyse. Il importe de clarifier, pour pouvoir en juger, les nouvelles valeurs que porterait cette injonction.

Ancrées chacune dans des terrains pédagogiques différents, ces trois propositions ont en commun de mobiliser les ressources des sciences humaines pour examiner des valeurs qui seraient inhérentes à l'acte même d'enseigner. Elles veulent ainsi contribuer à une analyse lucide des dispositifs pédagogiques et à une prise de conscience et une discussion raisonnable des choix par lesquels nous décidons actuellement de l'avenir de notre modernité et de ceux qui y vivent, et de la part qu'y prend l'enseignement.

Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

Baillargeon, N. (2010). Vous avez dit éducation ? À *Babord*, 36.

Berkowitz, P. (1999). *Virtue and the Making of Modern Liberalism*. Princeton U.P.

Fabre, M., & Gohier, C. (2015). *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*. Rouen : Presses universitaires de Rouen et du Havre.

Gauchet, M. (2008). La joie d'apprendre. *Le Point*, 27 novembre 2008.

Pélabay, J. (2011). Former le « bon citoyen » libéral. *Raisons politiques*, 4 (44), 117-138.

Revault d'Allonnes, M. (2012). *La crise sans fin. Essai sur l'expérience moderne du temps*. Paris : Seuil

Strauss, L. (1984). Sur l'intention de Rousseau. In G. Genette & T.Todorov (Eds.), *Pensée de Rousseau* (pp. 67-94). Paris : Seuil.

Strauss, L. (1990). *Le libéralisme antique et moderne*. Paris : PUF.

---

## Enseigner n'est pas fabriquer. La formation des professionnels de la relation d'aide et de soin comme praxis

**François COPPENS**

Haute École Léonard de Vinci, Institut Parnasse-ISEI, Avenue E. Mounier 84, B-1200 Bruxelles, Belgique, francois.coppens@vinci.be

### 1. Trois impératifs contemporains

Un examen précis de trois impératifs de la société contemporaine permet de situer son opposition à la conception libérale de l'éducation.

La liberté est aujourd'hui posée comme fait premier, par rapport auquel tout le reste n'a de légitimité qu'instrumentale. Ce retournement modifie profondément l'autonomie et le sens de l'éducation dans le projet moderne (Rey, 2006).

L'impératif d'innovation substitue le dépassement des limites à l'idéal de maîtrise de soi et de modération qui était au cœur du projet d'émancipation. On peut voir dans cette radicalisation le moteur de notre hypermodernité (Aubert, 2006).

Le monopole accordé à la capacité à faire s'oppose radicalement à la tradition libérale par son injonction permanente et globale à l'adaptation fonctionnelle (Higgins, 2011). Il laisse hors-champ l'examen critique des finalités, dans une immunité attribuée alternativement (ou simultanément) aux demandes du marché ou aux évidences des valeurs humanistes.

## 2. Relire Aristote sur la distinction entre praxis et poièsis

À l'encontre de ce dernier impératif, nous invitons à relire Aristote sur une distinction essentielle entre deux types d'activités raisonnables : la praxis, ou l'action dans laquelle il en va de l'humain, et la poièsis ou l'activité par laquelle nous visons à fabriquer un objet ou à produire un résultat (Taminiaux, 2014). Nous pointons particulièrement trois des caractéristiques qui distinguent la praxis et dont l'ignorance revient à ignorer la spécificité de l'agir humain.

C'est d'abord l'impossibilité de la maîtrise. La praxis s'adressant à une liberté, et non à des choses comme la poièsis, elle est par essence confrontée à l'imprévisible, à ce dont celui qui agit n'est pas le maître. Sa raison ne peut être identifiée à l'expertise, définie par la maîtrise.

À la différence de la fabrication qui identifie dans le présent les moyens utiles à la production du résultat visé, la praxis se caractérise par l'attention à l'ici et maintenant particulier, unique, tout en visant aussi, dans cette attention-même, le temps long de la visée de bonheur qui est au cœur de la praxis. Les choses humaines ne se jugent pas à la même aune temporelle que les produits.

Enfin, la praxis doit sans cesse se réévaluer au regard de la finalité qui est la sienne. Au lieu de jamais considérer comme ultimes les objectifs qu'elle s'est fixés, elle doit sans cesse les réévaluer au regard des finalités, c'est-à-dire selon Aristote du bonheur humain. Les critères d'évaluation de cette action débordent largement les cadres fixés par une société de la performance selon des critères objectivables.

## 3. Une triple attention pédagogique

Dans le cadre de la formation des futurs professionnels de la relation de soin (kinésithérapeutes) et de la relation d'aide (éducateurs spécialisés, catégorie sociale), nous identifions trois lieux qui se prêtent tout particulièrement au renouvellement de l'attention pédagogique à cette spécificité de la praxis.

L'épistémologie des savoirs est un levier efficace pour inscrire très pratiquement les étudiants dans cette impossibilité de maîtrise, dans le geste même où ils mobilisent et élaborent les savoirs qui leur permettent d'appréhender le réel. Aujourd'hui, l'insistance est mise sur l'interdisciplinarité, pour répondre au morcellement des savoirs et à la passivité supposément inhérente au modèle transmissif des disciplines. Cette pratique de l'interdisciplinarité, si elle n'est pas guidée par une conscience claire des conditions de possibilité et de légitimité (et donc les limites) de chacun des savoirs mobilisés, conduit à une croyance aveugle dans la perception immédiate du réel et finalement dans le pouvoir de l'expertise.

L'apprentissage du raisonnement clinique permet de travailler cette pluralité des disciplines, avec l'impossibilité de la maîtrise qui en est le corollaire, dans la mobilisation pratique d'une raison attentive à ce qui distingue l'humain d'un produit. Car le raisonnement clinique n'est mené sur le modèle d'une procédure de fabrication, laissant l'humain en-dehors pour l'y rajouter ensuite sous la forme des valeurs qu'il ne faudrait pas transgresser. L'approche contemporaine, holistique, suppose au contraire une pratique du raisonnement clinique qui s'adresse, dans son déroulement même, au cas humain particulier sur lequel il porte. Il mobilise la diversité des disciplines concernées, dans une hétérogénéité voire des contradictions de regards qui devront être résolues (Higgs, 2012). Surtout, cette approche impose la prise en compte, dans le raisonnement lui-même, des finalités humaines en jeu et de la temporalité spécifique de cette action envers l'humain.

La formation de l'esprit de recherche et de l'esprit critique fait aussi de ces formations, directement professionnalisantes, une contribution à l'émancipation de l'humain plutôt qu'à sa réduction au service d'une logique qui le nie. Chercher à savoir ce qu'il en est, mais dans l'exercice d'une rationalité aux prises avec un engagement humain dans l'action, et donc aux prises avec l'impossibilité de la maîtrise, dans une temporalité complexe et en vue de finalités qui sont irréductibles aux objectifs qu'elles ont pu justifier : voilà une dynamique qui, pédagogiquement, peut colorer l'ensemble de ces parcours de formation et, en particulier, le TFE ou le mémoire achevant la formation.

Ces trois lieux pédagogiques méritent d'être investis d'une attention plus fine à ce qui différencie l'action envers l'humain d'un processus de fabrication ou de production. Cette attention contribuerait aussi au renouvellement de la réflexion sur des problématiques essentielles dans le tournant contemporain de notre modernité (l'autonomie, la rationalité et le jugement pratique).

## 4. Trois enjeux pour notre avenir

Cette attention contribue aussi à une réflexion sur trois enjeux essentiels aux mutations dans lesquelles s'engage notre Modernité. Quelles sont les conditions de possibilité d'un monde commun humain (Arendt, 1974), à l'heure où l'on parle plus que jamais de l'importance d'un monde commun, affiché comme une valeur décisive à l'heure des décompositions sociales, et de l'échange d'informations ? Que faisons-nous de l'incertitude essentielle à la pratique clinique (Montgomery 2006) et plus largement à toute délibération raisonnable, dans un monde tenté de confier ses pratiques et son avenir à un arbitraire doté de rationalités techniques



qui le rendraient difficile à ébranler ? Enfin, il s'agit de la possibilité d'une réappropriation du sens de l'interaction humaine et de « l'herméneutique renouvelée » qu'elle implique (Taminiaux, 2014), à l'encontre d'une réduction de la parole au calcul et à la maîtrise.

---

## Comment sauver son esprit? Modération et connaissance de soi en Arts Libéraux

**David JANSSENS**

Tilburg University, University College Tilburg, School of Humanities, BP 90153, 5000 LE Tilburg, Pays-Bas,  
d.janssens@tilburguniversity.edu

Sans doute, le désenchantement du paradigme néo-, voire ultra-libéral en éducation, mais aussi bien le souci de sauvegarder la notion d'une éducation libérale, ont animé l'intérêt croissant pour l'éducation en arts libéraux en Europe depuis la fin des années quatre-vingt. Conçus aux États-Unis à la fin du dix-septième siècle, les Liberal Arts Colleges envisageaient offrir une alternative pour la formation purement professionnelle ou technique, tout en renouant avec la tradition médiévale européenne des arts libéraux, les savoirs et les compétences requis pour devenir une personne libre. Dans les arts libéraux, la praxis aristotélicienne joue un rôle clef à plusieurs niveaux. D'abord, l'enseignement intensif, interactif, dialectique, interdisciplinaire et à petite échelle est lui-même conçu comme une praxis, une activité libératrice plutôt que technique ou productive, où la transmission des savoirs et des compétences est soumise au but d'« attiser » l'esprit humain au sens que lui donne Plutarque: « L'esprit n'est pas comme un vase à remplir, mais comme du bois qui a seulement besoin d'un aliment qui l'échauffe, qui donne l'essor de la découverte et l'appétit de la vérité. » (*Moralia I, De recte ratione audiendi*). En même temps, et deuxièmement, les arts libéraux visent à encourager la praxis auprès des étudiants, voire la capacité de se découvrir et de se développer comme individu et citoyen, de juger, d'agir et de chercher le bonheur humain dans un monde changeant et imprévisible.

À la praxis s'ajoute une autre notion aristotélicienne non moins importante, celui de la phronésis. A la fois prudence et modération, celle-ci signifie une sagesse pratique attentive à des situations concrètes et particulières. Par ce moyen, elle se distingue aussi bien du savoir théorique que de l'expertise technique. Dans l'enseignement en arts libéraux, la phronésis contribue à rendre conscient que les deux dimensions de la vie humaine, privée et publique, s'interpénètrent et que, par conséquent, il n'y a pas de connaissance véritable du monde qui ne soit pas à la fois une connaissance de soi, et vice versa. Ainsi, l'enseignement apparaît comme un lieu où l'étudiant aussi bien que l'enseignant cherchent à comprendre le monde autant que soi-même. En même temps, l'enseignement en arts et sciences libéraux porte aussi le risque d'accabler et d'aliéner l'étudiant. Il s'en suit que mettre l'étudiant en état de devenir personne et citoyen exige une certaine modération de la part de l'enseignant. Cette modération est à la fois théorique et pratique : elle consiste à reconnaître les limites du savoir aussi bien que de la maîtrise, tout en laissant ouvert un espace où l'étudiant peut exercer et développer sa propre phronésis.

Afin d'enflammer l'esprit, il faudra choisir soigneusement l'aliment approprié. Or, en éducation, ce dernier consistera plus fréquemment en questions, en perplexités et en énigmes qu'en réponses et en solutions. À cet égard, la phronésis éducative peut demander la réticence et la discrétion dans la communication de l'enseignement. Cette dimension a reçu une expression mémorable et vigoureuse dans le *Charmide*, un dialogue platonicien consacré à la sôphrosunè, le prédécesseur conceptuel de la phronésis (Platon, *Charmide*, trad. E. Chambry, 1936). Traduit à la fois comme « modération », « tempérance », « maîtrise de soi » ou bien « connaissance de soi », elle signifie littéralement « avoir l'esprit (phrèn) sain et sauf (sôs) », ce qui suggère un fond de menace et la nécessité de se protéger.

Dans le *Charmide*, Socrate ne discute pas seulement de la sôphrosunè : il la met en œuvre dans son propre discours, dans le but de faire réfléchir ses interlocuteurs autant que le lecteur/spectateur du dialogue. De retour de la guerre après une longue absence, il cherche à découvrir « où en était à présent la philosophie? ». Plus précisément, il cherche à découvrir ce qu'il est advenu de ses propres efforts d'avant-guerre pour guider les jeunes à sa façon caractéristique et ironique de remettre en question les opinions de ses concitoyens. À cette fin, il parle avec deux jeunes Athéniens dont le futur s'avèrera être assez sinistre : Critias, poète et politicien ambitieux, qui mènera un coup d'état tyrannique et sanglant, et Charmide, cousin, protégé et futur complice de Critias.

Dans le dialogue, Socrate découvre que Charmide, à l'encontre des vantardises de Critias, donne les réponses traditionnelles et irréflechies d'un jeune homme rangé, sans capacité spirituelle de garder son esprit sain et sauf ou de faire opposition aux ambitions tyranniques. En fait, il se sauve de l'interrogation en disant : « Je viens en effet de me rappeler une chose que j'ai entendu dire à quelqu'un, c'est que la sôphrosunè est pour chacun faire ses propres affaires [ta heoutou prattein]. » Charmide sait très bien – comme le sait aussi bien Socrate – qu'il a appris cette définition de Critias, qui, à son tour, l'a apprise de Socrate. Cependant, Critias, plus soucieux de sauver sa réputation que son esprit, le nie. En réponse, Socrate pratique la sôphrosunè: il feint l'ignorance totale de l'origine de la définition et l'interroge comme si elle provenait d'un tiers. En s'adressant à Charmide, il laisse pourtant entrevoir son intention véritable au lecteur/spectateur : « Il n'est donc pas de doute, à mon avis, qu'il ne t'ait proposé une énigme, dans la persuasion qu'il était difficile de savoir ce que cela peut être que de faire ses propres affaires. » Comme Charmide, Critias ne perçoit

pas la difficulté, la question, la perplexité authentique, que soulève l'énigme socratique ni l'invitation à son esprit, qui y est contenue, à se libérer de l'enchantement par les définitions traditionnelles, conventionnelles et autorisées, de « nos propres affaires ».

Encore pire, dans la suite il devient clair que Critias a pris l'enseignement socratique dans son sens littéral, le prenant pour un super-savoir légitimant une tyrannie gérée par des experts-savants. Une fois de plus, Socrate se garde de le l'accabler de réprimandes : il fait plutôt concéder à Critias que rêver d'une société gouvernée par la raison et sans erreurs est naturel, mais impossible et même indésirable. Cette considération est fondée sur une définition de la sôphrosunè que, finalement, Socrate donne en son propre nom : « savoir ce qu'on sait et ce qu'on ne sait pas ». Cette définition pourrait figurer comme devise de l'enseignement en arts libéraux : si elle mène à une modération – humaine – face aux attentes excessives – trop humaines – à l'égard de la maîtrise scientifique et technologique, elle nous montre aussi un savoir qui mène au bonheur humain : la connaissance de soi.

---

## Quelles valeurs inspirent les pédagogies de l'innovation ? Le cas des formations d'ingénieurs

**Denis LEMAITRE**

ENSTA Bretagne, Centre de recherche sur la formation, denis.lemaitre@ensta-bretagne.fr

L'innovation s'impose comme une valeur de référence dans la société en général et une nécessité pour le système d'enseignement supérieur en particulier, notamment en ce qui concerne les pratiques pédagogiques. Cette injonction à l'innovation est le plus souvent reçue et interprétée une double perspective : il s'agit de rendre les étudiants innovants (ou a minima de s'adapter à de nouveaux étudiants), tout en innovant pédagogiquement. La volonté de produire de nouveaux effets sur les comportements des étudiants, leurs formes de rapport au savoir, leurs manières de travailler, leurs représentations ou leurs valeurs, est liée dans les esprits à la nécessité de proposer des dispositifs de formation inédits et adaptés à ces objectifs, qui rompent avec les pratiques éducatives habituelles.

C'est particulièrement le cas des formations d'ingénieurs, dont on attend qu'elles stimulent l'innovation technique et industrielle par des orientations curriculaires nouvelles. Il existe nombre de dispositifs de formation se voulant innovants (projets d'étudiants, fablabs, jeux d'entreprise, etc.) dont l'objectif est de développer chez les étudiants la capacité à innover. Dans les institutions de formation, l'innovation est tout à la fois un thème d'étude, un objectif d'apprentissage et une finalité éducative, qui installe des valeurs nouvelles. L'idée d'innovation impose un changement de paradigme important, dans le renoncement à l'idée de progrès sur laquelle reposait le développement de l'université et les formations d'ingénieurs à partir du XIX<sup>e</sup> siècle. Le passage de la valeur « progrès » à la valeur « innovation » installe en effet un nouveau rapport au temps et à l'espace, dans le renoncement à l'universel et la promotion de l'ici et du maintenant, et dans la promotion d'une logique de l'action et de la performance.

La littérature pédagogique et l'observation de nombreux dispositifs en place dans les formations d'ingénieurs permettent de dégager différentes logiques dans les systèmes de valeur qui se mettent en place.

En premier lieu, le courant de l'innovation s'ancre massivement dans une logique techno centrée. Cette logique procède d'une certaine fascination pour les artefacts techniques utilisables dans les dispositifs pédagogiques. Ainsi se développent nombre d'outils de formation à distance (MOOC, SPOC), d'outils de simulation comme les jeux sérieux (serious games), ou encore d'environnements numériques destinés au travail collaboratif (co-conception). L'usage de ces outils conduit souvent à un primat du « faire » sur le « penser ». Les dispositifs installent en effet des procédés, des usages prescrits, des manières de codifier les interactions humaines qui incitent à l'entraînement et à la reproduction, à l'intégration de bonnes pratiques plutôt qu'à du recul critique et le développement de la réflexion.

L'idée d'innovation s'installe également dans une logique productiviste centrée sur l'action. Les innovations pédagogiques visent souvent à se démarquer des pédagogies dites traditionnelles, reposant sur la transmission des savoirs, pour valoriser l'activité visible des étudiants. Les formes d'organisation des apprentissages (par problèmes, projets, simulations, etc.) conduisent les étudiants à produire ensemble des savoirs ou des objets, la plupart du temps de manière collective. S'installe ainsi comme une valeur dominante l'idée de la performance (action réussie, résultats observables). Dans les écoles d'ingénieurs cette valeur est soutenue par la nécessité de coller aux pratiques professionnelles auxquelles sont préparés les étudiants. La volonté d'imiter le monde professionnel produit des scénarisations pédagogiques destinées à une certaine forme de conditionnement. Il s'agit le plus souvent d'opérationnaliser les savoirs pour adapter les étudiants aux conditions socioéconomiques de leur activité productive présente et future, en s'éloignant des savoirs plus universels, destinés au recul critique.

Une autre logique concerne le décloisonnement disciplinaire, l'ouverture internationale et la création de liens entre les milieux académiques et les milieux professionnels. On cherche ainsi à mélanger les étudiants-ingénieurs avec des étudiants d'autres filières (en architecture, management, médecine, etc.), autour de dispositifs de formation dédiés à l'innovation, souvent orientée vers la création, le développement et la diffusion de produits nouveaux. On cherche également à construire ces dispositifs dans des

collaborations internationales, dans des démarches de co-ingénierie à distance ou en présentiel, en organisant des échanges d'étudiants. Ces types de dispositifs installent les normes du cadre mondialisé et du global engineer, dont on attend qu'il soit tourné vers les autres, internationalisé, créatif, adaptatif, coopératif.

Ces différentes logiques à l'œuvre, à travers des démarches pédagogiques procédurées et rationalisées, font de l'enseignant un technicien plus qu'un praticien. Enseigner s'éloigne de la praxis, supposant une certaine autonomie et une liberté d'action dans la manière de conduire les interactions sociales et la communication. Il s'agit d'assumer des fonctions bien identifiées répondant aux procédures pédagogiques. On peut y voir la marque de l'inspiration néolibérale (pour la désigner rapidement) qui traverse les sociétés aujourd'hui, imposant les normes de l'efficacité, du rendement, de l'adaptation constante des pratiques aux conditions économiques et techniques du marché. Loin de revendiquer cette posture idéologique, les enseignants affichent généralement une sorte de bonne volonté au service du plaisir, de la motivation et de la réussite de leurs étudiants. On ressent une sorte de paradoxe entre la finalité éducative la plus générale (émancipation par l'usage de la raison) et les injonctions productivistes au rendement et à l'efficacité. L'injonction à l'innovation, sous le couvert de la technique, affiche une forme de dépolitisation des savoirs et des pratiques enseignantes : l'acte d'enseigner est vu comme un geste technique, localement situé, défini par des fonctions et largement procéduré. Mais dans le fond les logiques curriculaires impriment des représentations du savoir, de l'activité socioprofessionnelle et des rôles sociaux, qui restent souvent non questionnées.

Agulhon, C., Convert, B., Gugenheim, F., & Jakubowski, S. (2012). *La professionnalisation. Pour une université « utile » ?* Paris : L'Harmattan.

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation : rationalités, modèles et principes d'action. *Education et didactique*, 4(1), 7-24.

Bernstein, B. (1990). *Class, codes and controm. Volum IV. The structuring of pedagogic discourse*. London and New York : Routledge.

Cros, F. (2007). *L'agir innovatif : entre créativité et formation*. Bruxelles : De Boeck.

Lemaître, D. (2015). Normalisation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : le modèle des apprentissages par projets et par problèmes. In J. Vannereau, C. Colmellere & S. Jakubowski (Eds.), *Processus de normalisation : enjeux et pratiques professionnelles dans les organisations* (pp. 17-32). Rennes : PUR.

Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?* Bruxelles : De Boeck.

## Le e-portfolio comme dispositif d'évaluation et d'autorégulation : quelles valeurs sous-tendent l'implantation d'un tel dispositif ?

---

### Nicole MONNEY

Université du Québec à Chicoutimi, 555, boul. de l'Université, Chicoutimi, G7H2B1, Canada, nicole1.monney@uqac.ca

### Christophe GREMION

IFFP, Avenue de Longemalle 1, 1020 Renens, Suisse, christophe.gremion@iffp.swiss

### Matthieu PETIT

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, 2500, boul. de l'université, Sherbrooke, J1K 2R1, Canada, Matthieu.Petit@USherbrooke.ca

Le portfolio est de plus en plus utilisé en enseignement supérieur. Désormais électronique, ce dispositif s'inscrit dans une logique où la collecte et l'organisation de traces de son développement professionnel cherche à donner du sens aux apprentissages de l'étudiant (De Ketele, 2010). Ainsi, lorsqu'un formateur choisit d'utiliser le portfolio électronique comme dispositif d'évaluation de compétences, il témoigne de valeurs différentes de celles sous-jacentes aux examens sommatifs. En effet, lors de la construction d'un portfolio, l'étudiant entre dans une démarche de réflexion (Allal, 1999) durant laquelle il doit mettre en évidence les apprentissages qu'il a réalisés et les défis qui lui restent à relever. L'évaluation porte alors sur le cheminement de l'étudiant plus que sur la somme de ses connaissances. Ce processus se doit d'être individuel,

selon les besoins spécifiques de l'étudiant. Par contre, son engagement peut être renforcé par les interventions du formateur (Wolfs, 2008) et des autres étudiants. En portant un regard sur le portfolio électronique de l'étudiant, le formateur peut rétroagir sur la démarche réflexive de celui-ci. Par son accompagnement, le formateur peut donc guider l'étudiant quant à l'autorégulation de ses apprentissages (Zimmerman, 2000).

Le symposium fera le tour de trois expériences issues de quatre institutions de deux différents pays. L'objectif est d'ouvrir la discussion autour des valeurs qui influencent la mise en place du dispositif de portfolio électronique dans différents contextes de formation. Ce symposium s'inscrit dans l'axe 2 « développement professionnel des enseignant-e-s » du présent colloque puisqu'il vise à aborder la question de l'expérimentation pédagogique avec l'intégration d'innovations technopédagogiques.

Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. DePover & B. Noel (Éds.) *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage* (pp. 32-52). Bruxelles : De Boeck.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.

Wolfs, J.-L. (2008). Analyser des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. In J. Grégoire (Ed.), *Évaluer les apprentissages : Les apports de la psychologie cognitive* (pp.175-186). Bruxelles : De Boeck.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy : An Essential Motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

---

## Développement d'un dispositif d'« e-évaluation formatrice interactive »

### Christophe GREMION

Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle, Avenue de Longemalle 1, CH-1020 Renens, Suisse, christophe.gremion@iffp.swiss

### Aude VAUDAN MÉRESSE

Institut Fédéral des Hautes Etudes en Formation Professionnelle, Avenue de Longemalle 1, CH-1020 Renens, Suisse, aude.vaudanmeresse@iffp.swiss

L'institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) est en charge de la formation des enseignants pour les écoles professionnelles. Le module présenté et analysé dans cette communication souhaite valoriser fortement les échanges et les analyses de pratiques plutôt que la transmission des savoirs, ceci afin de développer la pratique réflexive. Mais comment, dans

une formation dispensée et évaluée de manière hybride (présentielle et à distance), proposer une évaluation s'intéressant principalement à la réflexivité et à l'intelligence inventive dont parle Michel Serres (2012, p. 29) ? Comment garder une évaluation authentique (Scallon, 2004, p. 17) basée réellement sur les compétences à enseigner et à réfléchir sur sa pratique malgré l'enseignement à distance ? Nous inspirant du dispositif proposé par Bedin et Broussal (2011), nous tentons d'articuler ce module autour d'un modèle d'« e-évaluation formatrice interactive ». Le « e » est là pour électronique et à distance, « formatrice » (Vial, 2012, p. 241–307) car elle a pour objectif principal de co-construire les critères d'évaluation et « interactive » (Allal, 2007)

puisqu'articulant autoévaluation, évaluation mutuelle et co-évaluation. Si la relation éducative reste « dissymétrique et indispensable » (Vial, 2012, p. 8), nous sentons également que pour les « Petites Poucettes » (Serres, 2012), cette dissymétrie doit être fortement réduite. Passer du paradigme professeur de l'institution qui détient le savoir au paradigme de « réseau de responsabilité » (Zulauf, 2006) nous semble des plus intéressants. Dans un premier temps, nous

décrivons en détail ce dispositif. Nous montrerons ensuite dans quelle mesure il permet de répondre à nos intentions initiales. Enfin, sur la base des informations recueillies auprès des étudiants lors de l'évaluation des enseignements, nous présenterons en détail les dernières adaptations apportées à notre dispositif afin de répondre au mieux aux attentes et besoins de notre public. Des pistes et questionnements viendront ouvrir le débat.

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (p. 207–234). Bruxelles : De Boeck.

Bedin, V., & 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.

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

Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris: Le Pommier.

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils*. Bruxelles: De Boeck université.

Zulauf, M. (2006). Quel paradigme pour l'éducation musicale de demain ? In M. Zulauf & P.-F. Coen (Eds.), *Entre savoirs modulés et savoir moduler* (pp. 233–258). Paris : Editions L'Harmattan.

---

## L'intégration du portfolio électronique dans le cadre des stages : un dispositif d'accompagnement et d'évaluation

**Nicole MONNEY**

Université du Québec à Chicoutimi, 555, boul. de l'Université, Chicoutimi, G7H2B1, Canada

**Nadia CODY**

Université du Québec à Chicoutimi, 555, boul. de l'Université, Chicoutimi, G7H2B1, Canada

**Roxanne LABRECQUE**

Université du Québec à Chicoutimi, 555, boul. de l'Université, Chicoutimi, G7H2B1, Canada

**Caroline BOISVERT**

Université du Québec à Chicoutimi, 555, boul. de l'Université, Chicoutimi, G7H2B1, Canada

### 1. Le portfolio électronique pour accompagner le développement des compétences professionnelles

Une des grandes orientations de la formation des enseignants au Québec est la professionnalisation (MEQ, 2001). Afin de favoriser cette professionnalisation, il est essentiel de construire la structure de formation à partir de l'analyse réflexive en milieu réel (Perrenoud, 2001), et ce, en mobilisant un ensemble de ressources dont les savoirs théoriques et les savoirs pratiques (Perrenoud, 1998). Ainsi, l'approche par compétences et l'alternance de la formation initiale entre l'université et les milieux de pratique (cours-

stage) sont deux caractéristiques principales des différentes formations à l'enseignement offertes dans nos institutions. Cependant, la seule alternance cours-stage ne suffit pas à développer des compétences chez les enseignants et se doit d'être accompagnée de dispositifs permettant la réflexion des stagiaires (Desjardins, 2013) comme, par exemple, le portfolio de développement professionnel (Bibeau, 2007). Depuis 2014, une équipe de chercheuses de l'Université du Québec à Chicoutimi expérimente l'implantation du portfolio électronique dans le cadre des stages. Un des axes étudiés est celui de l'accompagnement offert par le superviseur universitaire et l'enseignant associé pour aider le stagiaire à réaliser des liens entre les savoirs issus des cours universitaires et ceux développés en stage. Ce texte aborde les résultats liés à deux des objectifs ciblés par cette recherche : 1) Identifier chez les enseignants associés et les superviseurs universitaires les modalités d'accompagnement pour évaluer le développement des compétences, 2) Dégager les stratégies d'accompagnement pour favoriser la mobilisation des savoirs pratiques et théoriques (liens cours/stage).

Dans ce contexte, l'accompagnement prend appui sur l'expérience de l'étudiant (Demol, 2002), se centre de manière inconditionnelle sur la personne (Le Bouëdec, 2001) et favorise la posture réflexive (Balleux et Gagnon, 2015). Dans ce contexte, l'évaluation du développement des compétences vise avant tout à améliorer une action en cours (concept de régulation) et se réalise dans une démarche herméneutique (De Ketele, 2010). L'analyse des données issues d'une enquête par questionnaire réalisée auprès d'enseignants associés (N=60) et de leurs stagiaires (N=60) de même que d'un focus group réunissant cinq superviseurs universitaires a permis de mettre en évidence que le portfolio est un outil facilitant la réflexion autour des compétences.

## 2. Le portfolio : un outil pour concrétiser la réflexion du stagiaire sur ses compétences

Les superviseurs sont en mesure de mieux orienter leurs stagiaires dans leurs réflexions. Du côté des enseignants associés, il est plus facile de questionner le stagiaire sur son bagage de connaissances et d'expériences. Les rétroactions se font à partir d'exemples concrets et permettent de commenter de façon positive les réalisations du stagiaire et de l'encourager dans son cheminement. Finalement, en fin de stage, le fait d'avoir un ensemble de traces sur le cheminement du stagiaire facilite l'évaluation certificative et surtout, le jugement final sur la réussite ou non du stage. Les modalités d'accompagnement consistent à commenter les pages du portfolio électronique et à questionner les stagiaires par rapport au contenu de ces pages.

## 3. Lier les savoirs théoriques et pratiques : un défi encore entier

Un des constats issus des données est celui du peu d'accompagnement offert par les superviseurs universitaires pour favoriser les liens entre les savoirs théoriques et pratiques. Les superviseurs universitaires affirment que les stagiaires sont autonomes face à ce défi. Cependant, du côté des stagiaires, il semble que ces liens ne sont pas si faciles à réaliser et que la validation de l'enseignant associé et du superviseur est essentielle à cet égard. Finalement, il appert que si le portfolio est utilisé dans des cours universitaires, les liens entre les savoirs issus de ces cours et les expériences vécues en stage se font beaucoup plus aisément. On gagnerait donc à introduire l'utilisation du portfolio électronique dans tous les cours du programme.

En conclusion, l'analyse des résultats permet de dégager différents constats et soulève quelques questionnements. D'une part, il est très difficile pour les superviseurs de cerner quels types de liens peuvent être faits par les stagiaires entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques et, d'autre part, on constate que l'accompagnement offert par les superviseurs consiste surtout à valider les travaux du stagiaire. Toute la dimension ayant trait à un accompagnement qui favorise la posture réflexive demeure peu développée. Les superviseurs consultent le portfolio comme un produit fini plutôt qu'un processus de développement professionnel. Ainsi, il ressort avec évidence qu'il est essentiel de s'interroger sur la structuration du portfolio et d'ouvrir la réflexion sur le type de questionnement qui permettrait aux stagiaires d'adopter une posture réflexive.

Balleux, A., & Gagnon, C. (2015) « Accompagner des enseignants de l'enseignement professionnel dans un changement de posture entre héritage du métier et transmission en enseignement », *Questions Vives [En ligne]*, 24, mis en ligne le 15 février 2016, consulté le 28 octobre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/1765> ; DOI : 10.4000/questionsvives.1765

Bibeau, R. (2007). À chacun son portfolio numérique. *CLIC Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 65, 1-9.

Bouedec, G. L. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation: un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan. Repéré à <https://books.google.ca/books?id=RaP9KOkvv8sC>

Demol, J.-N. (2002). L'accompagnement en alternance : de l'université au travail, du travail à l'université. *Éducation Permanente*, 753, 129-141.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.

- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? In M. Altet, É. Richard, L. Paquet, & P. Perrenoud (Eds.), *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. (pp. 23-38). Bruxelles : De Boeck.
- MEQ. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (2001). *La place de l'analyse du travail réel en formation initiale : transposition et dispositifs*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

## Le e-portfolio comme dispositif d'apprentissage : quelles valeurs sous-tendent son implantation?

---

### Nicole MONNEY

Université du Québec à Chicoutimi, 555, boul. de l'Université, Chicoutimi, G7H2B1, Canada, nicole1.monney@uqac.ca

### Matthieu PETIT

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, 2500, boul. de l'université, Sherbrooke, J1K 2R1, Canada, Matthieu.Petit@USherbrooke.ca

### Christophe GREMION

IFFP, Avenue de Longemalle 1, 1020 Renens, Suisse, christophe.gremion@iffp.swiss

Les programmes à visée professionnalisante, comme la formation des enseignants, ont réorganisé le cursus de l'étudiant autour de la pratique professionnelle plutôt qu'à partir des savoirs disciplinaires (Desjardins & Dezutter, 2009). Cette restructuration favorise une approche plus centrée sur les expériences de l'apprenant, sur ses apprentissages. Un outil permettant de soutenir de façon systématique le processus d'apprentissage est le portfolio (Naccache, Samson, & Jouquan, 2006). Désormais électronique, le portfolio s'inscrit dans une logique où la collecte et l'organisation de traces de son développement professionnel cherchent à donner du sens aux apprentissages de l'étudiant (De Ketele, 2010). Lorsque l'étudiant crée son portfolio, il s'engage

dans une démarche réflexive (Scallon, 2004), il porte un regard critique sur son propre fonctionnement, réfléchit pour ajuster ses schèmes d'apprentissage dans le but d'apprendre plus efficacement, de façon mieux organisée et en étant plus conscient (Bibeau, 2007). Selon Klenowski et al. (2006), en mettant l'accent sur l'apprentissage, on favorise un changement quant à la balance du pouvoir au sein de la relation dyadique (entre le formateur et l'étudiant), ce qui

implique souvent une nouvelle posture, de nouvelles valeurs telles que celles issues du paradigme de l'apprentissage. Le symposium fait le tour de trois expériences issues de trois institutions de deux différents pays. L'objectif est d'ouvrir la discussion autour des valeurs qui influencent la mise en place du portfolio électronique dans différents contextes de formation. Ce symposium s'inscrit dans l'axe 2 « développement professionnel des enseignant-e-s » qui vise à aborder la question de l'expérimentation pédagogique avec l'intégration d'innovations technopédagogiques.

Bibeau, R. (2007). À chacun son portfolio numérique. *CLIC Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 65, 1-9.

De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37.

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.

Klenowdki, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education: an international journal*, 31(3), 267-286.

Naccache, N., Samson, L., & Jouquan, J. (2006). Le portfolio en éducation des sciences de la santé: un outil d'apprentissage de développement professionnel et d'évaluation. *Pédagogie Médicale*, 7(2), 110-127.

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Édition du renouveau pédagogique.

---

## E-portfolio et innovation curriculaire en enseignement supérieur : démarches d'implantation d'une nouvelle plateforme

### Matthieu PETIT

Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, Sherbrooke, Canada, Matthieu.Petit@USherbrooke.ca



**Marilou BÉLISLE**

Université de Sherbrooke - Campus de Longueuil, Faculté d'éducation, Département de pédagogie, Longueuil, Canada, Marilou.E.Belisle@USherbrooke.ca

**1. Problématique**

Collection de preuves attestant du développement de compétences, le portfolio permet aux étudiants de mieux se connaître comme apprenants, de réfléchir sur leur propre performance (Buckley et al., 2009). Peacock et al. (2011) soulignent que le portfolio donne l'occasion aux étudiants de mettre en valeur certains de leurs apprentissages ainsi que les processus en jeu, mais que cela va de pair avec un engagement important de leur part. Pour favoriser la motivation des apprenants, les portfolios élaborés au cours d'un programme doivent idéalement refléter les exigences de la profession (Buckley et al., 2012). Toutefois, même avec un portfolio centrée sur l'étudiant, la persévérance des apprenants dans une telle activité s'avère difficile (quoique nécessaire), et les formateurs impliqués peuvent y jouer un rôle (APA, 1997; Giet et al., 2012).

Quant au portfolio dit électronique, il intègre les TIC afin de favoriser la réflexion, la création de sens et les liens théorie-pratique (Josephsen, 2012). Chambers et Wickersham (2007) ajoutent que la version électronique du portfolio permet à l'étudiant de partager son travail avec un plus large public grâce à Internet et diverses TIC. D'ailleurs, l'appréciation du portfolio par les étudiants repose entre autres sur cette possibilité de le partager avec leur entourage (Josephsen, 2012).

Lors de notre communication au 29e congrès de l'AIPU à Lausanne, nous avons présenté deux démarches d'innovation curriculaire visant à intégrer le portfolio électronique tout au long de parcours de formation. Dans les deux cas, la démarche fut initiée par l'implantation de la plateforme de portfolio électronique Mahara (nommée monPortfolio) au sein de l'Université de Sherbrooke (UdeS).

**2. Cadre et méthode**

Dans des contextes de formation à l'enseignement, le portfolio est utilisé à des fins d'apprentissage, d'évaluation et de développement professionnel (Nizet, 2015). Notre utilisation du portfolio repose sur des conceptions centrées sur la personne apprenante et sur l'apprentissage (Henscheid et al., 2014). À partir d'un cadre méthodologique issu de l'innovation curriculaire (Bédard et Béchar, 2009), les deux démarches ont suivi les étapes du SOTL (Scholarship of Teaching and Learning) (O'Brien, 2008) telles que proposées dans Bélisle, Lison et Bédard (2016) : 1- analyse de la pratique, 2- appropriation de connaissances, 3- conception du changement, 4- implantation du changement, 5- évaluation du changement, et 6- communication du changement.

**3. Démarches**

Nous suivons ces différentes étapes du SOTL afin de témoigner de l'implantation de monPortfolio dans nos deux contextes : au baccalauréat en enseignement au secondaire et au baccalauréat en enseignement de l'anglais langue seconde (BES-BEALS), ainsi qu'au microprogramme de 3e cycle en pédagogie de l'enseignement supérieur (MPES).

**3.1. Analyse de la pratique**

Au BES-BEALS, le portfolio électronique est utilisé depuis plus de 10 ans, soit bien avant l'arrivée de monPortfolio, dans le cadre des quatre stages répartis sur quatre années de formation. Environ 500 stagiaires et 20 superviseurs sont impliqués dans divers travaux de nature réflexive. Le passage vers monPortfolio s'est imposé avec une certaine urgence compte tenu de la désuétude de l'outil nommé cyberfolio. Au MPES, monPortfolio s'avère un outil de choix pour documenter et suivre le développement professionnel des 100 apprenants tout au long de leur parcours de formation à distance qui s'étale sur une période d'une à trois années.

**3.2. Appropriation de connaissances**

Deux recensions ont été effectuées pour permettre une appropriation des connaissances théoriques, pratiques et technologiques liées à l'utilisation du portfolio électronique. Une recension des pratiques à l'UdeS a généré une vue d'ensemble des utilisations du portfolio à l'intérieur de cours ou de programmes. Une recension d'écrits récents a permis de mettre en lumière la tension entre évaluation et apprentissage (Bélair et Van Nieuwenhover, 2010), ainsi que des usages variés du portfolio électronique : pour la présentation de ses meilleures réalisations, l'organisation de traces de son cheminement au service de son apprentissage, ou la démonstration évaluée au terme de sa formation (Nizet, 2015). L'appropriation de connaissances technologiques s'est aussi faite par l'exploration de la nouvelle plateforme proposant entre autres de nouvelles possibilités de partage (toutes gérées par l'étudiant) et un important espace de sauvegarde pour conserver les traces de ses apprentissages.

**3.3. Conception du changement**

Au BES-BEALS, l'arrivée de la nouvelle plateforme représentait l'occasion de passer d'une conception du portfolio électronique axée sur l'évaluation vers une posture misant davantage sur la personne apprenante. Ainsi, nous voulions mettre davantage le contrôle entre les mains des stagiaires, les rendre davantage autonomes à l'égard de l'évolution de leur portfolio électronique au fil des

quatre années de formation. Au MPES, le portfolio vise à documenter le développement professionnel à travers une démarche d'accompagnement ancrée dans le SOTL.

### 3.4. Implantation du changement

À l'hiver 2015, c'est par un projet pilote que la mise en œuvre de monPortfolio a débuté, tant au BES-BEALS qu'au MPES. Au-delà de guides et de capsules d'aide, diverses formations ont été proposées aux étudiants et aux formateurs.

### 3.5. Évaluation du changement

Pour le BES-BEALS, l'accueil s'avère positif face à la plateforme, tout particulièrement par les acteurs du milieu scolaire qui n'avaient pas accès au cyberfolio de la plateforme précédente. Ainsi, monPortfolio propose de nouvelles possibilités collaboratives à explorer non seulement avec les formateurs, mais aussi entre pairs. Au MPES, notons que les étudiants jugent pertinente et utile la démarche SOTL associée à l'utilisation du portfolio, apprécient la flexibilité et la pertinence de l'outil, mais soulèvent des difficultés liées à la convivialité de l'outil et au temps d'appropriation qu'il requiert.

### 3.6. Communication du changement

Les résultats de la mise en œuvre du portfolio ont été diffusés au sein de l'institution et dans le cadre du congrès 2016 de l'AIPU. Un article dans un numéro spécial sur le portfolio électronique en enseignement supérieur est en préparation. Dans une logique de développement durable, des discussions et une validation se font en continu avec nos équipes programmes et les étudiants.

## 4. Conclusion

Par notre choix de valeurs pédagogiques liées aux portfolios électroniques dits d'apprentissage, des pistes de formation et d'amélioration continue émergent de ces deux démarches d'innovation curriculaire guidées par le SOTL. Ainsi, d'autres recherches-actions sont à prévoir, dont l'une portant sur la collaboration par le biais du portfolio électronique impliquant les formateurs et les pairs.

American Psychological Association (APA) (1997). *Learner-centered psychological principles : A framework for school redesign and reform*. Washington (DC) : APA Presidential Task Force on Psychology in Education.

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

Bélair, L., & Van Nieuwenhover, C. (2010). Le portfolio comme outil de consignation ou d'évaluation authentique. In L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier de développement professionnel ?* (p. 161-176). Bruxelles : De Boeck.

Bélisle, M., Lison, C., & Bédard, D. (2016). Accompagner le Scholarship of Teaching and Learning. In A. Daele & E. Sylvestre (Eds.), *Le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur : cadres de références, outils d'analyse et de développement* (pp. 75-90). Bruxelles : De Boeck.

Buckley, S., Coleman, J., Davison, I., Khan, K. S., Zamora, J., Malick, S., Morley, D., Pollard, D., Ashcroft, T., Popovic, C., & Sayers, J. (2009). The educational effects of portfolios on undergraduate student learning: A best evidence medical education (BEME) systematic review. BEME guide no. 11. *Medical Teacher*, 31(4), 282-298.

Chambers, S. M., & Wickersham, L. E. (2007). The electronic portfolio journey : A year later. *Education*, 127(3), 351-360.

Giet, D., Massart, V., Deum, M., & Brichant, J.-F. (2012). Dispositif pédagogique en médecine palliative visant le développement de la réflexivité chez des étudiants. Utilisation d'un portfolio électronique. *Pédagogie Médicale*, 13(1), 51-64.

Henscheid, J. M., Brown, G., Gordon, A., & Chen, H. L. (2014). Unlocking ePortfolio practice : Teaching beliefs. *International Journal of ePortfolio*, 4(1), 21-48.

Josephsen, J. (2012). Electronic portfolios for distance learning: A case from a nursing clinical course. *International Journal of ePortfolio*, 2(1), 15-27.

Nizet, I. (2015). *De l'outil aux pratiques évaluatives. Communication présentée à la Journée réflexive sur le portfolio dans le cadre du Mois de la pédagogie universitaire*, Sherbrooke, Canada, 16 avril.

O'Brien, M. (2008). Navigating the SoTL landscape: A compass, map and some tools for getting started. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2, 1-20.

Peacock, S., Murray, S., Scott, A. et Kelly, J. (2011). The transformative role of ePortfolios : Feedback in healthcare learning. *International Journal of ePortfolio*, 1(1), 33-48.

## Masters « enseignement » et portfolio numérique : valeurs en tension et évolution des pratiques dans l'accompagnement et l'évaluation des compétences professionnelles. L'exemple du CBI à l'ESPE-Université de Reims.

**Pierre-Yves CONNAN**

Université de Reims Champagne Ardenne (URCA), Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education (ESPE), Laboratoire CEREP - EA 4692, 23, Rue Clément Ader, F-51100, Reims, France

Le portfolio de l'ESPE ou Carnet de Bord Informatique, articulé depuis sa création aux défis et aux mutations de la formation et de la validation des compétences des futurs enseignants, arrive à son niveau de maturité après plus de dix années d'expérimentation et de fonctionnement.

Il est à la fois le point de départ d'une véritable co-construction des compétences professionnelles de l'étudiant (Baillat et al., 2007, 2008) et un outil certificatif incontournable. Il doit ainsi répondre aux objectifs de l'approche par compétences (Romainville, 2001 ; Bertrand et Lameul, 2008), à l'individualisation de la formation mais également aux attentes spécifiques de l'Université. Mis en place afin de faciliter le processus de professionnalisation et une démarche d'évaluation formative (Tochon, 2015 ; Lameul et al., 2014, Connan et Emprin, 2011), il a dû s'adapter à l'évolution constante du cahier des charges de la formation en France : succession des réformes, mise en place de la mastérisation, attentes spécifiques de l'évaluation et des jurys, intégrations d'innovations tels que les dispositifs anti-plagiats.

Est-ce à dire que les usages actuels de l'artefact, tant du côté des étudiants que de celui des formateurs, correspondent désormais à une phase de routinisation ou, à l'inverse, à une étape de remise en question globale mettant en tension valeurs initiales et pratiques réelles ? Les données recueillies soulignent les limites, voire les impasses, liées aux contraintes institutionnelles et à la formation ainsi qu'à l'engagement des acteurs eux-mêmes à l'origine du développement et de la validation du dispositif.

Notre étude, dans une approche diachronique, s'intéresse aux représentations qu'ont les étudiants-stagiaires et les formateurs-référents du ePortfolio mis à leur disposition. Les résultats ont été obtenus sur la base de méthodologies différentes de recueil et d'analyse des données, d'extractions à partir des dépôts sur le CBI, des échanges et commentaires entre évaluateurs et formés, d'enquêtes réalisées auprès des intéressés.

L'artefact que constitue le CBI n'est pas neutre dans le sens où il bouscule les schèmes habituels de l'évaluation et de l'accompagnement. Il a été conçu sur la base des référentiels de compétences : le référentiel C2i2e (usage pédagogique du numérique) et ceux des métiers du professorat. Il est également révélateur des tensions, voire des contradictions, autour des valeurs qui sous-tendent son développement et son acceptation par les différents protagonistes. Au-delà de l'opérationnalisation, se posent les questions du rapport entre les différents acteurs, des communautés de pratiques, de la démarche effective de développement des compétences, de l'ancrage dans l'Institution. Ces facteurs sont autant de leviers mais également de freins dans la transformation de l'artefact vers un instrument construit de manière personnelle ou sociale par les différents utilisateurs.

Notre étude interroge ainsi la robustesse des préconisations initiales et souligne en quoi l'artefact CBI favorise les genèses instrumentales, l'évolution des usages et le développement de nouvelles valeurs : travail en équipe, communication étendue, dimension médiative des pratiques, questionnement sur les pratiques de formation au travers des modalités d'évaluation.

Si l'analyse textuelle (Alceste) des échanges sur le CBI avait permis d'identifier une classe spécifique renvoyant à une dimension formative confortée par le dispositif (Connan et Emprin, 2011), les enquêtes auprès des étudiants (2015) illustrent également l'intérêt porté à l'instrument dans l'articulation C2i2e-CBI et du développement des compétences professionnelles. De même, Le CBI valorise un travail et un apprentissage sur la durée et une capitalisation en un même lieu de médiation.

Plusieurs facteurs soulignent toutefois des répercussions autres. Si la dynamique locale a valorisé dès le départ une construction progressive (Connan, 2010), un échange privilégié de la dyade formateur/étudiant ainsi qu'un potentiel réflexif fort (Schön, 1994 ; Tochon, 2008), force est de constater que les pressions certificatives ainsi qu'une forme de routinisation des démarches ont impacté le projet initial, débouchant sur un engagement hétérogène et des représentations variables des différents acteurs.

Parmi les obstacles identifiés, le principal réside dans la fonction évaluative « pour » la régulation des apprentissages via le ePortfolio qui a montré ses limites dans le contexte universitaire : délibération des jurys (hors C2i2e), cas des modules compensables. Ainsi, la nécessité d'une articulation cohérente au fonctionnement général de l'Institution, la structuration des masters MEEF, ont donné la possibilité aux formateurs de revenir à une évaluation essentiellement sommative et chiffrée, à l'origine quelquefois de véritables incohérences (double évaluation). Et force est de constater que ce confort rend difficile le retour en arrière et va dans le sens du constat énoncé par Rey (2012).

De la même façon, un retour à une centration largement disciplinaire a limité la portée de l'approche par compétences favorisée par le CBI. L'enchaînement et l'empilement des réformes, allant de pair avec la multiplication des parcours de formation, a eu des

conséquences directes sur l'état d'esprit et l'investissement des formateurs pourtant pionniers à l'ouverture du CBI. Ceux-ci montrent des signes évidents de rejet et certains finissent par se replier sur ce qu'ils savent le mieux faire.

Des perspectives existent toutefois et reposent sur une adaptation aux nouveaux enjeux de la formation, à une généralisation du dispositif aux autres composantes de l'Université et par là-même aux différents marchés professionnels. Les résultats d'une enquête effectuée en 2016 par la DUN indique que 73% des étudiants ayant répondu sont favorables à la généralisation d'un ePortfolio à l'URCA. Elle met en avant le développement d'un dispositif élargi par rapport au CBI actuel vers un portfolio de présentation et invite les étudiants à se positionner selon une approche cadrée : diffusion d'un CV, valorisation des compétences à travers des travaux certifiés par l'Institution. De part et d'autre, la priorité est donnée à la valorisation et à l'insertion professionnelles.

Enfin, dans le cadre de la formation aux métiers de l'enseignement et de la formation, au-delà d'une intégration plus efficace du contexte spécifique d'alternance et des expériences multiples auxquelles l'étudiant-stagiaire est confronté, l'idée d'une capitalisation individuelle des compétences dès la licence intégrant une validation progressive des acquis (modules de préprofessionnalisation) constitue une piste intéressante pour le maintien du système de valeurs initialement convoqué via le dispositif de portfolio numérique.

Ne serait-il pas alors possible d'envisager l'ePortfolio comme un catalyseur favorisant la refonte de la relation éducative, du processus de formation et d'évaluation ?

Baillat, G. (2008, juin). *Tensions autour du ePortfolio : de la régulation au contrôle de la formation*. Actes du 15e Congrès de l'AMSE-WAER. Marrakech, Maroc.

Baillat, G., Connan, P.-Y., & Vincent, J. (2007). *Évaluer les compétences dans le contexte des formations universitaires professionnalisantes ? Les ressources et les contraintes du portfolio numérique*. Actes du Colloque CDIUFM, Arras, IUFM Nord-Pas de Calais.

Bertrand, C., & Lameul, G. (2008, mai). *Approche par compétences et e-portfolios : accompagnement et formation des formateurs*. Séminaire Montpellier 2008, CDIUFM – SDTICE. Montpellier, France.

Connan, P.-Y., & Emprin, F. (2011). Le portfolio numérique : quelles évolutions des usages et des représentations chez les formateurs d'enseignants ? *Revue STICEF*, 18. Mis en ligne le 14/02/2012, <http://sticf.org>.

Connan, P.-Y., & Vincent, J. (2010). Pratiques innovantes et formations universitaires professionnalisantes : l'ePortfolio pour développer, accompagner et évaluer les compétences. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Eds.), *La formation des enseignants en Europe. Approche comparative*. Bruxelles : De Boeck.

Lameul, G., Dorval A.-G., & Eneau J. (2014, octobre). *Perspective d'autoformation transformatrice soutenue par une démarche e-portfolio*. 8ème Colloque sur l'Autoformation, Strasbourg, France.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Rey, O. (2012, Juin). Le Défi de l'évaluation des compétences. *Dossier d'Actualité Veille et Analyses de l'IFE*, 76.

Romainville, M. (2001). Les implications didactiques de l'approche par compétences. *Enjeux*, 51, 111-128.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.

Tochon, F. (2015). Logiques d'intégration des portfolios électroniques en formation des enseignants turques et français : trois études de cas (Three Case Studies: Rationales for Integrating ePortfolios in French and Turkish Teacher Education). In B. Savarieau & M. Boissart (Eds.), *Le portfolio entre ingénierie et reliance sociale (Portfolio between instructional engineering and social relevance)*. Paris : L'Harmattan.

Tochon, F. (2008, juin). *Mondialisation et standardisation : le portfolio électronique entre discours global et culture locale*. Actes du 15e Congrès de l'AMSE-WAER. Marrakech, Maroc.

## Les valeurs de la didactique professionnelle dans l'enseignement supérieur : activité & développement

---

### Olivier VILLERET

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661 : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>), Structure fédérative OPEEN & REFORM : Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation ([http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076](http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche___pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076)), IUFM des pays de la Loire, Université de Nantes, site d'Angers, [olivier.villeret@univ-nantes.fr](mailto:olivier.villeret@univ-nantes.fr)

### Grégory MUNOZ

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN- EA 2661) ; Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; téléphone : 00 33 (0)2 40 14 14 41 ; [gregory.munoz@univ-nantes.fr](mailto:gregory.munoz@univ-nantes.fr)

« Il semble qu'on trouve là la caractéristique essentielle d'une pédagogie des situations en didactique professionnelle : une articulation très étroite et profonde entre le fonctionnement organisé de l'activité et son développement » (Pastré, 2009, p. 184).

#### 1/ Problématique :

Selon Vinatier (2013, p. 7), « la didactique professionnelle constitue un champ de recherche où se postule que la conception d'un dispositif de formation professionnelle doit intégrer l'analyse de l'activité réelle de travail ». Cette analyse permet une compréhension des contraintes vécues par les acteurs, au sein de leurs situations professionnelles, en vue de leur développement. Mais à condition que cette analyse soit réalisée avec eux, afin qu'ils puissent donner à voir au chercheur leur conceptualisation des situations que les professionnels ou futurs professionnels ont ou auront à maîtriser. Cependant une large partie de cette conceptualisation est issue de leur expérience et reste implicite, ce que Vergnaud (2007) appelle les « concept-en-acte » ; c'est pourquoi leur analyse nécessite le recours à des outils théoriques et méthodologies permettant d'y accéder (Vinatier, 2009 ; Pastré, 2011).

Vinatier (2013, pp. 9-10) synthétise ainsi le canevas des dispositifs qu'elle préconise, selon trois étapes : « 1) l'analyse des connaissances construites au cours de l'activité de travail (...) ; 2) la conception de situations d'apprentissage (en institut de formation et/ou sur le terrain) fondées sur l'analyse de situations réelles de travail (...) ; 3) la formation des formateurs/tuteurs, lesquels doivent être en mesure d'accompagner l'apprentissage par l'action, mais également par la réflexion sur l'action ».

Pour la seconde étape, selon Pastré (2009, p. 183) « il ne s'agit pas de transposer un savoir savant en un savoir enseigné ; il s'agit de transposer une situation professionnelle de travail, qui demeure la référence, en une situation didactique ». Ce en quoi il s'agit bien d'une « didactique fondée sur les situations » (Pastré, 2009, p. 182). « En didactique professionnelle, il suffit donc de sélectionner dans le travail des situations intéressantes en termes de possibilités de développement, de les mettre en scène avec les transpositions requises pour maximiser la probabilité de développement, pour mettre en œuvre une pédagogie qui combine étroitement apprentissage et activité » (Pastré, 2009, p. 183).

Pour la troisième étape, quant à l'activité du tuteur ou du formateur « tout en évitant de faire à la place de l'apprenant, il montre les différentes formes par lesquels on peut gérer une entrée optimale dans la complexité de la situation » (Pastré, 2009, p. 185). En outre, « l'analyse qu'un apprenant peut faire de son activité est un instrument remarquablement efficace d'apprentissage et de développement » (Pastré, 2009, p. 186).

#### 2/ Questionnement :

Quels sont les travaux de la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) réalisés dans le cadre de l'enseignement supérieur ? Quels en sont les apports et les limites ? Peut-on en proposer un état d'ensemble ? A quelles conditions ? Quelles sont les valeurs véhiculées par cette approche, tant du point de vue de la cognition que du sens éthique ? Interpellons la didactique professionnelle et ses liens avec l'enseignement supérieur. Son usage pour des apprentissages non directement professionnels est-il pertinent ? Inspirons nous de Vergnaud (2008) pour poser la question : de la didactique professionnelle à la didactique professionnelle universitaire, n'y a-t-il qu'un pas ? Il semble que non, et qu'une telle « didactique professionnelle universitaire » reste pour une large part à concevoir, même si quelques premiers travaux ont été initiés par Loizon & mayen (2015). Dans quelle mesure les communications du symposium en donnent-elles des pistes ?

#### 3/ Présentation des contributions :

Le présent symposium est composé de trois communications qui s'intéressent au développement d'enseignants, respectivement, de futurs enseignants de physiques-chimie, d'enseignants-chercheurs à l'université en France et en Suisse ou encore d'enseignants de la formation professionnelle au Canada. D'une certaine manière, elles donnent à explorer cette « articulation très étroite et profonde entre le fonctionnement organisé de l'activité et son développement » dont parle Pastré (2009, p. 184).

La communication 1 d'Olivier VILLERET, de l'Université de Nantes au sein de l'ESPE, en France, s'intitule Valeurs de la didactique professionnelle dans la formation des enseignants débutants de physique-Chimie à la démarche d'investigation présente un dispositif de formation basée sur l'observation, la conception, la conception et l'analyse réflexive rétrospective de situations professionnelles.

La communication 2, au titre évocateur Exploration de quelques situations potentielles de développement pédagogique auprès d'enseignant-chercheurs d'institutions du supérieur présentée par Grégory Munoz, Maître de conférences à l'Université de Nantes, Emmanuel Sylvestre, conseiller pédagogique à l'Université de Lausanne et Simon Zingaretti, conseiller pédagogique à l'université de Strasbourg, cherche à comprendre quelles situations rencontrées dans l'activité pédagogique d'enseignements chercheurs peuvent s'avérer source de développement professionnelle.

La communication 3 effectuée par Otilia Holgado, Professeure adjointe en didactique professionnelle, Université de Sherbrooke, Apports de la didactique professionnelle aux enseignants de la formation professionnelle, concerne la mise en place d'une formation appelant les apprenants futurs enseignants à réaliser une analyse d'une activité pour laquelle ils auront à former.

Loizon, A., & Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. *Distances et médiations des savoirs*, 9, <http://dms.revues.org/1004>

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <http://rfp.revues.org/157>

Pastré, P. (2009). Le but de l'analyse en didactique professionnelle : développement et/ou professionnalisation ? In M. Durand & L. Filliettaz (Eds.). *Travail et formation des adultes* (pp. 159-189). Paris : PUF.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, PUF.

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts associés. *Recherche en éducation*, 4, 9-22, [http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Revue\\_no4.pdf](http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Revue_no4.pdf)

Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et apprentissage : revue de didactique professionnelle*, 1, 51-57.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

---

## Exploration du développement d'activités pédagogiques d'enseignant-chercheurs

### Grégory MUNOZ

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661 : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>), Structure fédérative OPEEN & REFORM : Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation ([http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076](http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche___pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076)), Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; téléphone : 00 33 (0)2 40 14 14 41 ; [gregory.munoz@univ-nantes.fr](mailto:gregory.munoz@univ-nantes.fr)

### Emmanuel SYLVESTRE

Université de Lausanne, Centre de Soutien à l'Enseignement, Bâtiment Anthropole, CH-1015 Lausanne, Suisse, [emmanuel.sylvestre@unil.ch](mailto:emmanuel.sylvestre@unil.ch)

### Simon ZINGARETTI

Institut de développement et d'innovation pédagogiques, Université de Strasbourg, [zingaretti@unistra.fr](mailto:zingaretti@unistra.fr)

## 1. Introduction

Si la didactique professionnelle (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Pastré, 2011) s'attache à comprendre comment les acteurs se développent à partir de leurs situations de travail, elle commence seulement à considérer le travail enseignant (Pastré, 2007 ; Mayen, 2011 ; Vinatier, 2009, 2013). Or, comment les enseignants, et notamment les enseignants-chercheurs développent leurs compétences tout au long de leur expérience pédagogique ? S'agit-il d'une expérience cumulant les années d'enseignement ou ont-ils eu recours à des situations potentielles de développement (Mayen, 1999) ? Et ces dernières, de quelle nature sont-elles : informelles ou issues de dispositifs institutionnalisés ?

Il s'agit ici de comprendre d'une part comment les enseignants-chercheurs construisent des ruptures ou au contraire des continuités dans leurs activités pédagogiques, et d'autre part, s'ils sont en mesure d'identifier des situations porteuses de développement.

## 2. Cadre méthodologique

Pour cela, nous avons mené des entretiens exploratoires auprès de trois enseignants-chercheurs de trois institutions différentes. Tous avaient au moins cinq années d'expérience dans l'enseignement supérieur. Ces enseignants se décrivent comme étant « sortie de leur caverne », en ce qu'ils ont commencé à s'interroger sur leurs pratiques pédagogiques et à expérimenter de nouvelles manières d'enseigner. Nous cherchons chez eux leurs évolutions perçues et les situations qui ont pu y contribuer, avec l'hypothèse sous-jacente, qu'elles peuvent provenir de dispositifs proposés par les services de pédagogie universitaire.

Notre guide d'entretien s'organise autour de quatre thématiques :

- L'évolution de leurs pratiques pédagogiques au cours de leur carrière d'enseignant-chercheur ;
- Les éléments contribuant à ces évolutions ;
- Les actions menées pour impulser ce changement dans leurs pratiques pédagogiques ;
- Les obstacles rencontrés dans la mise en œuvre de ces changements ainsi que les ressources mobilisées pour passer outre ces derniers.

## 3. Les principaux résultats

### 3.1. Les premiers enseignements

Les entretiens montrent que, faute de formation à la pédagogie ou d'accompagnement lors de leurs premiers enseignements, ils ont tendance à reproduire les enseignements et les pratiques pédagogiques qu'ils ont connus en tant qu'étudiant.

« J'avais zéro formation pédagogique ! Et j'ai reproduit ce que j'avais eu en tant qu'étudiante en fait, c'est-à-dire que j'ai préparé un PowerPoint et j'ai essayé de présenter le sujet qui m'était demandé. Et c'est comme ça que ça a commencé, mes premiers pas en enseignement » (E2\_18).

Les trois enseignants décrivent, pour leur premiers pas pédagogiques, une approche très traditionaliste essentiellement basée sur des méthodes d'enseignement de type exposé magistral.

### 3.2. Les premières innovations

Chacun des trois enseignants-chercheurs a ensuite commencé par expérimenter de nouvelles pratiques pédagogiques. Que ce soit le renouvellement des contenus d'enseignement, l'intégration de nouvelles méthodes d'enseignement (QCM via des boîtiers de vote électroniques, jeux pédagogiques, pédagogie par projets...), ou encore la conception de nouvelles ressources. Cependant, dans tous les cas, ces changements suivent une implémentation progressive. Tout ne se fait pas d'un seul coup :

« ce que j'ai fait c'était à l'occasion de trouver des petits éléments, pas une expérimentation qui bouleverse tout, parce que c'est trop d'énergie, mais petit à petit une évolution de mes pratiques vers quelque chose dans lequel moi je me sens beaucoup mieux » (E1\_172).

Les trois enseignants-chercheurs passent ainsi de pratiques pédagogiques héritées, à des pratiques pédagogiques qui leur correspondent mieux. Qui sont davantage alignées avec leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage.

### 3.3. Une recherche de cohérence avec leurs valeurs

Et c'est justement cette prise de conscience de l'écart entre la manière de pratiquer son enseignement et la manière de le penser qui agit comme un véritable « déclic » :

« il fallait que je change : soit que je change ma façon de faire, ma façon d'être, soit que je change de métier » (E2\_55).

A partir de là, tous commencent à réfléchir différemment à leur manière d'enseigner, en lien avec la notion de plaisir :

« c'est le plaisir de servir à quelque chose, d'avoir l'impression (...) de participer à la vie des autres » (E1\_14).

Ils évoquent même une pratique professionnelle repensée dans sa globalité : être cohérent avec ses valeurs, sa façon de voir son activité.

« si j'étais vraiment rationnel je devrais abandonner l'aspect pédagogique et me concentrer sur des publiés. Mais pour des questions de valeurs personnelles (...) je ne veux pas jouer le jeu des publiés qui me paraît complètement inutile, un gaspillage ! » (E3\_96).

#### 3.4. Les obstacles et les ressources

En revanche, tous nous parlent d'un manque de reconnaissance. Qu'il soit de la part des autres collègues, financier ou du point de vue de l'avancement dans sa carrière professionnelle, tous nous expliquent qu'ils l'ont ressenti d'une manière ou d'une autre. Certains parlent même de « suicide professionnel » ou de « maladie honteuse » :

« quand on est passionné par la pédagogie c'est une maladie honteuse (...) on a l'avantage que les collègues ils se sentent pas de nous le dire, mais ils le pensent » (E1\_158-160).

Malgré cela, la volonté d'être cohérent avec soi-même, avec ses conceptions et ses valeurs semble être plus fort que ces obstacles externes :

« moi, j'ai fait plusieurs choix professionnels dans ma vie où j'essaye d'être le plus en cohérence avec mes valeurs (...) moi je décide de faire de l'enseignement. Je pars sur la mauvaise voie, mais de manière consciente » (E3\_96).

#### 4. Conclusion : des situations porteuses de développement

Pour deux des trois enseignants-chercheurs, les situations de formation à la pédagogie de l'enseignement supérieur ont joué un rôle déterminant dans l'évolution de leurs pratiques pédagogiques.

« j'ai compris que j'avais beaucoup de choses à réapprendre. C'est ça qui a fondamentalement changé ma réflexion, mais aussi l'investissement que je continue à faire dans la démarche pédagogique » (E3\_12).

Une autre situation porteuse de développement, citée par deux des trois enseignants-chercheurs, semble être l'engagement dans des projets pédagogiques soutenus par la composante : un projet internationale pour l'un et l'aménagement numérique pour l'autre.

Ces deux grandes familles de situations, les situations de formation et les projets institutionnels, semblent être deux leviers dans la volonté de questionner et de renouveler leurs pratiques pédagogiques.

Mayen, P. (1999). Les situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139, 65-86. <http://rfp.revues.org/157>

Mayen, P. (2011). Travail, apprentissage et expérience, trois notions critiques dans la conception de la formation des enseignants. In P. Maubant & S. Martineau (Eds.). *Fondements des pratiques professionnels des enseignants* (pp. 303-320). Ottawa : Les Presses de l'université d'Ottawa.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <http://rfp.revues.org/157>

Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93. <http://rechercheformation.revues.org/907>

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, PUF.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.



## Les valeurs de l'alternance et les valeurs de l'enseignement supérieur : une fertilisation croisée ?

---

### Grégory MUNOZ

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661 : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>), Structure fédérative OPEEN & REFORM : Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation ([http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076](http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche___pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076)), Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; téléphone : 00 33 (0)2 40 14 14 41 ; [gregory.munoz@univ-nantes.fr](mailto:gregory.munoz@univ-nantes.fr)

### Olivier VILLERET

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN- EA 2661) CREN, ESPE des pays de la Loire, Université de Nantes, site d'Angers, [olivier.villeret@univ-nantes.fr](mailto:olivier.villeret@univ-nantes.fr)

« En somme, ce qui caractérise la valeur, c'est son ambiguïté constante : est-elle du côté du fait ou de l'idéal » (Vienne, 2002, p. 11).

Au nom des valeurs, en effet, il est question parfois des faits et parfois, il est question de l'idéal souhaité. Ce qui va nous permettre de poser des tensions dans notre questionnement.

### 1. Problématique

Le questionnement du présent symposium se centre plus spécifiquement sur les valeurs de l'alternance au regard de celles de l'enseignement supérieur.

L'alternance, au XX<sup>ème</sup> siècle, remplissait essentiellement des fonctions d'adaptation à un poste de travail, voire d'insertion professionnelle depuis les crises économiques des années 1970. L'alternance était donc plutôt tournée vers l'enseignement secondaire, même si historiquement elle a toujours été déployée dans le supérieur, notamment quand il s'agissait de former des médecins par exemple. Mais au XX<sup>ème</sup> siècle, avec les nouveaux ingénieurs de production, depuis les années 1980, les formations de haut niveau dans le supérieur reprennent à leur compte ce concept d'alternance, qui occupe aussi des fonctions productives et économiques. Ces dernières apparaissent-elles adaptées aux valeurs premières de la formation, liées aux activités constructives ?

Les chiffres montrent une réelle évolution des formations en alternance de niveau supérieur. Par exemple, en 2010, en France, sur 428 000 apprentis, 39 000 sont au niveau licence et plus. Après les écoles d'ingénieurs, les universités et d'autres grandes écoles emboîtent le pas ; ce qui amène des chercheurs à s'intéresser spécifiquement à l'alternance dans le supérieur (Hahn & al., 2005) dans le cadre de l'association de recherche CERALTES. D'autres travaux cherchent à en questionner les formes, les apports et les limites (Gérard, Munoz & Rousseau, 2013). D'aucun ont pu parler d'un « plafond de verre » entre l'alternance dans le supérieur et l'alternance de premier niveau ; arguant du fait que les innovations annoncées dans l'alternance concernaient bien souvent la première forme d'alternance.

Une des premières spécificités de l'alternance est de former par une immersion dans le travail, former par le travail, en situation de travail réel, et pas seulement par des situations professionnelles simulées, retravaillées en se centrant plus sur les aspects constructifs. Dans la perspective de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), comment l'alternance peut-elle permettre l'articulation entre activités productives et activités constructives ? Des grandes entreprises industrielles peuvent développer des ateliers qui tout en concourant à la production permettent de déployer une activité constructive, par exemple en dédiant une série de machines à la formation.

### 2. Questionnement

Qu'en est-il de la spécificité des valeurs de l'alternance ? En quoi se combinent-elles ou non avec celles de l'enseignement supérieur ? Peuvent-elles positivement se combiner ? Par exemple, qu'en est-il de la place des humanités dans les formations d'ingénieurs ? L'introduction de l'alternance dans le supérieur contribue-t-elle à une « fertilisation » réciproque ? Pentecouteau (2012) montre l'écart entre un idéal épistémologique et des pratiques liées aux contraintes de mise en œuvre. Qu'est-ce qu'une formation universitaire par alternance (De Guinard & Pentecouteau, 2003) ? Qu'est-ce qui en fondent les valeurs ? Selon Weil (1966, p. 143), une agrégée de philosophie devenue ouvrière durant les années 1930, pour comprendre la valeur du travail réel, en se confrontant à la dure réalité du travail, l'homme « ne peut se passer de valeurs ». Par exemple, la valeur du travail pour le développement cognitif (Munoz & Fleury, 2013) est-elle particulière à l'alternance ? Par exemple, entre savoir mettre en œuvre en théorie et la mise en œuvre réelle, c'est là que le travail va dévoiler sa résistance, tout comme l'alternance.

### 3. Présentation des contributions

Le symposium est composé de trois communications qui s'intéressent au développement de l'alternance dans le supérieur.

La communication 1 intitulée « Concilier les valeurs de l'alternance et celle de l'enseignement supérieur de management : l'apport des dispositifs didactiques frontière » est présentée par Corinne Hahn, de l'ESCP Europe, Paris. Elle présente un dispositif de formation basée sur les fondements de la didactique professionnelle mis en œuvre dans une grande école de commerce.

La communication 2, au titre évocateur « Les valeurs de l'alternance dans différentes institutions d'enseignement supérieur : de la réglementation à la prescription » est l'œuvre de Marion Rousseau, Evelyne Métais-Soulard, Grégory Munoz & Carole Hercouet, Ecole Supérieure du Bois de Nantes, et de l'Université de Nantes. Elle consiste en une analyse de quelques éléments de mise en place de la prescription en mettant en avant des valeurs particulière à l'institution.

La communication 3 effectuée par Rabah Keddouri, Samia Brahimi, Madjid Boudjebbour, & Olivier Villeret s'intitule « Alternance et valeurs dans l'enseignement supérieur en Algérie ». Elle cherche à comprendre comment s'actualise des valeurs au sein d'une formation destinée à des étudiants algériens.

De Guinard, J.-Y., & Pentecouteau, H. (2003). *La formation par alternance*. Paris : L'Harmattan.

Gérard, C., Munoz, G., & Rousseau, M. (2013). *Du paysage au territoire de l'alternance : une intelligence collective à l'œuvre*. Paris : L'harmattan.

Hahn, C. et al. (2005). *L'alternance dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.

Munoz, G., & Fleury, J. (2013). La valeur du travail chez Simone Weil : point de mire pour la didactique professionnelle. In J. Baillé (Ed.), *Du mot au concept : Valeur* (pp. 259-291). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. <http://rfp.revues.org/157>

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris, PUF.

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1. <http://ripes.revues.org/605>

Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts associés. *Recherche en éducation*, 4, 9-22, [http://www.crenantes.net/IMG/pdf/Revue\\_no4.pdf](http://www.crenantes.net/IMG/pdf/Revue_no4.pdf)

Vergnaud, G. (2008). De la didactique des disciplines à la didactique professionnelle, il n'y a qu'un pas. *Travail et apprentissage : revue de didactique professionnelle*, 1, 51-57.

Vienne, J.-M. (2002). Valeur et transcendance. In O. Galatanu (dir.). *Les valeurs*. (pp. 9-15). Nantes : Maison des sciences de l'homme Ange Guépin.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

Vinatier, I. (2013). *Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles : De Boeck.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage*. Paris La Dispute.

Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris : Flammarion.

Weil, S. (1966/2007). *Sur la science (écrits publiés entre 1932 et 1942)*. Paris : Gallimard.

---

## Les valeurs de l'alternance dans différentes institutions d'enseignement supérieur : de la réglementation à la prescription

**Marion ROUSSEAU**

Ecole Supérieure du Bois

**Evelyne MÉTAIS-SOULARD**

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661 : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>), Structure fédérative OPEEN & REFORM : Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation ([http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076](http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche___pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076)), Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France

**Grégory MUNOZ**

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661 : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>), Structure fédérative OPEEN & REFORM : Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation ([http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076](http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche___pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076)), Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France ; téléphone : 00 33 (0)2 40 14 14 41 ; [gregory.munoz@univ-nantes.fr](mailto:gregory.munoz@univ-nantes.fr)

**Carole HERCOUET**

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661 : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>), Structure fédérative OPEEN & REFORM : Observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation ([http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076](http://www.opeenreform.univ-nantes.fr/83263902/0/fiche___pagelibre/&RH=1337083830461&RF=1337083689076)), Université de Nantes, Chemin de La Censive du Tertre - BP 81227, 44 312 Nantes Cedex 3, France

## Introduction :

De nouvelles modalités de formation, des formes d'alternance de plus en plus poussées, se développent dans l'enseignement supérieur (Hahn & al., 2005). La loi Formation professionnelle, emploi et démocratie sociale du 6 mars 2014 renforce certaines valeurs : une formation attachée à la personne, un encouragement à la progression du niveau de qualification au cours de la vie professionnelle. Mais qu'en est-il ? Notre étude analyse la mise en place d'une prescription, attachée aux valeurs particulières d'une institution. En question : l'articulation ou la tension entre valeurs portées par les acteurs et celles de leur institution, entre valeurs déclarées et celles mises en œuvre sur le terrain, mais aussi l'enjeu managérial d'avoir à construire des valeurs partagées.

## 1/ Cadre d'analyse :

Cette contribution déployée à l'aune de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), s'inspire de la psychologie ergonomique de Leplat (1997) qui distingue la tâche issue de la prescription, la tâche redéfinie par l'acteur chargé de la mettre en œuvre, et l'activité effective.

De la réglementation à la prescription institutionnelle, comment sont déterminées les valeurs d'une institution et vers quels usages ? Quelle en est la redéfinition par les acteurs ? Notre analyse se déploie selon 4 niveaux : 1/ depuis la réglementation, jusqu'à 2/ la prescription écrite dans l'institution considérée, 3/ les outils documentaires de mise en œuvre constitués et 4/ leurs usages par les différents acteurs (formateurs, apprenants et tuteurs).

La loi du 6 mars 2014 citée concerne : la personne au cœur du dispositif, l'« obligation de former » plutôt que l'« obligation de financer », une demande de plus de justice, de solidarité, de concertation et de simplicité, ainsi qu'une meilleure prise en compte des besoins du salarié, de l'entreprise et de la région, notamment avec le compte personnel de formation. Relativement à des aspects pédagogiques, nous retenons l'Article 15 p. 20 L 6231-1 qui stipule que : « Les centres de formation d'apprentis (...) assurent la cohérence entre la formation dispensée en leur sein et celle dispensée au sein de l'entreprise, en particulier en organisant la coopération entre les formateurs et les maîtres d'apprentissage ». Comment une part de cette préconisation est-elle mise en œuvre dans une institution ?

## 2/ Etude de cas : les valeurs à l'Ecole Supérieure du Bois

## 2.1. Données analysées :

Le recueil de données concerne l'accès à la documentation institutionnelle, un entretien avec un enseignant, une observation participante dans le cadre d'une étude basée sur des entretiens avec des formateurs et des tuteurs d'une formation d'ingénieur autour des usages des outils pédagogiques (Hercouet & al., 2016).

## 2.2. Les valeurs dans les documents institutionnels

L'École Supérieure du Bois a trois missions : la formation d'ingénieurs et techniciens pour les entreprises de la filière bois, la production de connaissances par la recherche, leur mise à disposition aux entreprises par la formation et le transfert de technologie. La politique de l'ESB est de « proposer à chaque étudiant une formation adaptée à la construction de son projet professionnel, favorable à son intégration dans une entreprise (ou à la création de son activité) et reposant sur un socle de connaissances fondamentales quelle que soit l'évolution de ce projet ».

Pour tenir cette ambition, l'ESB développe plusieurs axes stratégiques : une offre de formation large autour du matériau bois, une recherche d'excellence, une approche par compétences, l'individualisation des parcours, un accompagnement à chaque étape, et le fait que d'être étudiant ou personnel de l'ESB, « c'est s'engager dans une collectivité, ouverte sur le monde », qui se caractérise par des valeurs partagées : le respect, le professionnalisme, le partage, la convivialité et l'initiative ».

### 2.3. Expression des valeurs par un enseignant

#### 2.3.1. Le matériau bois, une valeur fédératrice

L'ensemble des acteurs n'ont pas toujours la même histoire avec le matériau et pourtant il existe dans le secteur comme un « allant de soi » autour de cette valeur, même si l'on peut également noter une tension entre valeur esthétique et sensitive (impression de chaleur, de réconfort et de naturel) et culture industrielle et scientifique. Cette valeur relève aussi de sensibilité à l'environnement (économie circulaire), de fonctions sociales (avec le recours à la forêt récréative par exemple) et d'enjeux géopolitiques quant aux ressources.

#### 2.3.2. La politique de l'institution

Elle préconise un développement de l'innovation, une posture réflexive de la part des formateurs (qui reste à construire), des outils pour la réflexivité et l'auto-évaluation des apprenants (qui plus dans la culture de la note déploient des stratégies pour être conforme aux attendus), une alternance intégrative avec une part de formation et de co-évaluation par l'entreprise.

#### 2.3.3. L'autonomie et l'auto-direction des apprentis

L'apprenti avec son tuteur organise des activités formatives dans l'entreprise, appelées MAE (Mise en Apprentissage en Entreprise), en lien avec les missions qui lui sont confiées. Concilier deux systèmes pour certains apprentis peut être une difficulté. On note une tension entre les valeurs humanistes d'autonomie et de créativité des apprentis et le nombre d'accompagnements à gérer pour l'institution. La construction d'autonomie et de compétences coopératives est donc primordiale. Un test et des échanges sur l'intelligence émotionnelle renforcent le dispositif de suivi de l'alternance.

### 2.4. Les valeurs mises en œuvre dans les outils pour agir

Un exemple est proposé : les grilles d'évaluation et leurs usages par les formateurs et les tuteurs, dans le cadre des MAE. Cette démarche est précieuse car permet à l'apprenti d'apprendre par des situations de travail selon un cahier des charges proposé par l'institution. Néanmoins, on observe une difficulté pour l'entreprise d'évaluer, voire de concevoir des situations adéquates.

### Conclusion :

L'existence des valeurs et leur mise en œuvre par les acteurs nécessitent de travailler sur le sens des actions. La communication, à partir des outils mais aussi interpersonnelle, semble le levier indispensable pour permettre à chacun de rendre cohérent le système et d'agir pour l'autonomie de l'alternant. Cela induit des projets suffisamment souples pour être discutés et négociés en fonction des particularités (Clénet & Poisson, 2005).

Demeure une tension entre former un professionnel et former un citoyen.

Clénet, J., & Poisson, D. (2005). *Complexité de la formation et formation à la complexité*. Paris : L'Harmattan.

Falzon, P. (2013). *Ergonomie constructive*. Paris : PUF.

Hahn, C. et al. (2005). *L'alternance dans l'enseignement supérieur*. Paris : L'Harmattan.

Hercouet, C., Rousseau, M., Munoz, G., & Blanchard, P. (2016). *Observer pour évaluer en formation par alternance : la co-évaluation des apprentis ingénieurs par des enseignants et maîtres d'apprentissage*. Actes du COLLOQUE INTERNATIONAL OPÉEN & ReForm 2016 Nantes (France) : 8, 9 et 10 Juin 2016. Nantes (actes en ligne : <http://www.cren.univ-nantes.fr/>).

Leplat, J. (1997). *Regard sur l'activité en situation de travail - Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.

- Mayen, P. (2002). *Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle*. In Les évolutions de la prescription (pp. 226-232). XXXVIIème congrès de la SELF, en ligne : <http://www.ergonomie-self.org/documents/37eme-Aix-en-Provence-2002/mayen.pdf>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions logiques.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In J. M. Barbier (Ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts associés. *Recherche en éducation*, 4, 9-22, <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no4.pdf>
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : PUR.

## Réinventer l'enseignement supérieur : les journées de l'innovation dans les universités françaises

---

**Nicole REGE COLET**

Idip, Université de Strasbourg, 67100 Strasbourg, France regecolet@unistra.fr

En raison de l'apparition plus récente, en France, des services de pédagogie universitaire et des activités de développement professionnel pédagogique pour les enseignants-chercheurs, il n'est pas rare d'évoquer le retard pris en pédagogie universitaire par rapport aux autres pays francophones. Il n'en demeure pas moins que des postes de conseillers pédagogiques s'ouvrent, que ces derniers se forment, s'organisent en réseaux, et n'hésitent pas à faire appel à l'expertise des collègues belges, québécois et suisses pour déployer leurs projets. Les enseignants innovateurs se font connaître et partagent publiquement leurs expériences, comme en témoigne leur présence importante lors du 29<sup>ème</sup> congrès de l'AIPU qui s'est tenu à Lausanne en juin 2016. Bref, la France se réveille et elle commence à rattraper son retard, preuve en est la création, fin 2013, de la Section AIPU France.

La réforme de l'enseignement universitaire reste une priorité en France, défi d'autant plus exigeant que les ressources se raréfient et que la volonté politique (Béjean & Monthubert, 2015) vise une augmentation du nombre de personnes au bénéfice d'une formation universitaire. Ce défi, que d'aucuns pourraient qualifier de paradoxal, appelle une transformation de nos modes de penser et d'agir, une mutation du système, voire un changement de paradigme. Faut-il lâcher l'injonction « faire plus avec moins » pour créer un contexte où nous faisons autrement avec les ressources à disposition ? Plutôt que de chercher à s'adapter à un cadre toujours plus difficile, ne s'agit-il pas d'emprunter la voie de l'innovation et de sortir des sentiers battus ?

Les crises répétées nous poussent à sortir résolument de nos zones de confort pour aller à la découverte de l'inconnu. Comme le rappelait Einstein, il est difficile de résoudre les problèmes complexes d'aujourd'hui avec les mêmes systèmes de pensées qui les ont créés. L'innovation et les changements de paradigme émergent comme la seule voie pour sortir de l'impasse et de l'immobilisme. Or, les crises et la complainte de l'austérité peuvent avoir raison de nos intentions d'innover. Deux pièges nous guettent alors ; le premier est celui de la réflexion sans action (actionless mind) où nous nous perdons dans l'exploration d'idées nouvelles sans passer à l'action pour en tester la pertinence et la portée. Le second piège est celui de l'action sans réflexion (mindless action) qui voit se multiplier des activités nouvelles sans prendre le temps d'en observer les effets et les retombées. Et quand ces deux pièges coexistent, comment ne pas se sentir tiraillé et pris dans une situation paradoxale empêchant toute progression ?

La réponse se trouve dans une troisième voie, celle du point d'équilibre entre les deux extrémités, où réflexion et passage à l'action s'articulent et se nourrissent mutuellement, selon les principes de la recherche-action. Trois conditions peuvent être retenues pour assurer un développement pédagogique durable et pour innover réellement : 1) expérimenter et passer à l'action avec une nouvelle pratique pédagogique prometteuse, une intuition ; 2) observer cette expérimentation avec curiosité et en suspendant tout jugement afin d'analyser les effets des pratiques pédagogiques innovantes sur les apprentissages des étudiants ; et 3) analyser les effets en recourant à des conversations génératives qui, puisant dans l'intelligence collective, favorisent la co-création et les changements de perspective (Rege Colet, 2016).

Ce symposium présente trois expériences menées dans des universités françaises pour favoriser l'émergence du développement pédagogique durable. Sous forme de journées organisées à l'échelle de l'établissement, les rencontres visent à soutenir et faire connaître les innovations portées par les enseignants. Ces expériences se reconnaissent dans leur volonté, d'une part, d'accompagner les enseignants dans le changement de leurs conceptions et de leurs approches de l'enseignement et, d'autre part, de renforcer le travail collectif autour du développement d'une pédagogie de l'enseignement supérieur qui se met au service des apprentissages des étudiants en les plaçant aux commandes de leur projet.

La première expérience rend compte de l'université d'été de juillet 2015 organisée par l'Idip à l'Université de Strasbourg : trois jours pour vivre et expérimenter le décloisonnement sous toutes ces formes. La deuxième expérience raconte l'édition 2016 des journées TICE et pédagogie de l'Université de la Rochelle : les ateliers thématiques et une activité de création collective ont permis de penser des pratiques favorisant l'autonomie des étudiants. La troisième expérience, menée au sein de l'Université Paris-Saclay, retrace le parcours d'un groupe d'échanges de pratiques réunissant 12 établissements qui aboutit à la création d'un espace commun de partages et les prémices d'une communauté de pratiques. Les communications présentent leur méthode de travail et les outils de facilitation déployés pour créer des espaces où les enseignants peuvent se sentir appartenir à une communauté en mouvement et s'engager dans les changements qui leur paraissent pertinents. Elles illustrent, par ailleurs, la poursuite du point d'équilibre entre l'action sans réflexion et la réflexion sans action.

Béjean, S., & Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante. Proposition pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Rapport STRANES, Paris : MENESR, septembre 2015.

Rege Colet, N. (2016). L'institution face à l'innovation pédagogique : la conduite du changement entre repères théoriques et mesures administratives. In A. Dumont & D. Berthiaume (Eds.), *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée* (pp. 51-72). Bruxelles : de Boeck.

---

## Vivre le décroïsonnement ! L'université d'été de l'innovation pédagogique de l'Idip

### Marion GAUDENZI

Idip, Université de Strasbourg, 67100 Strasbourg, France, gaudenzi@unistra.fr

### Stella VONIE

Idip, Université de Strasbourg, 67100 Strasbourg, France, voni@unistra.fr

Chargé de soutenir l'innovation pédagogique à l'Université de Strasbourg, l'Idip a organisé sa première université d'été en juillet 2015. Il s'agissait de proposer un format différent des ateliers d'un jour pour favoriser un espace de travail en profondeur. La formule d'un événement de trois jours a été retenue avec pour thème conducteur le décroïsonnement décliné sous quatre formes : 1) le décroïsonnement des savoirs enfermés dans leurs disciplines, 2) le décroïsonnement des identités bousculant ainsi les rôles des enseignants et des étudiants, 3) le décroïsonnement de l'espace et du temps dans l'organisation du travail, et 4) le décroïsonnement de l'activité pédagogique.

Nous avons surtout envie de donner l'occasion aux participants de vivre une expérience de décroïsonnement et non d'être obligés d'écouter, passivement, un discours sur le décroïsonnement. Nous avons décidé de vivre nous-mêmes ce décroïsonnement au cours de l'organisation de l'événement. A chaque étape, nous avons cherché à rompre avec les habitudes de travail et à oser sortir des sentiers battus.

Trois intentions ont guidé l'organisation de l'événement. Pour chacune, nous avons veillé à ce qu'elles puissent être palpables tout au long des différents moments, tant lors des temps formels (ateliers et conférences) que lors des temps informels (repas, pauses et activités de détente ou ludiques). La première intention était de favoriser l'échange de pratiques, la discussion sur les expériences vécues, et le partage autour des problématiques. Pour ce faire, nous avons privilégié les ateliers de travail avec des exercices réflexifs autour de questionnements guidés. A cela s'ajoutait des pauses conséquentes dans un environnement propice aux échanges. La seconde intention visait à ce que les participants se reconnectent avec eux-même et prennent conscience d'eux en tant que personne. La dernière intention, et non des moindres, était d'offrir trois jours au cours desquels les participants pouvaient se rencontrer et échanger entre eux : faire vivre des expériences communes afin de créer du collectif et de favoriser l'émergence de communautés de réflexion.

Pour être cohérents avec nos intentions, nous souhaitons que notre philosophie de travail imprègne les trois jours. En effet, l'équipe de l'Idip porte des valeurs qui guident son travail au quotidien. Les valeurs n'ont pas été explicitées, ni fait l'objet d'un discours : nous les avons incarnées afin de les faire ressentir aux participants. En premier, nous avons proposé un environnement qui favorise l'écoute de soi-même et des autres, par la suspension du jugement au profit de la bienveillance. Pour honorer notre deuxième valeur, la simplicité, nous avons fait le choix de demander aux intervenants de proposer des conférences courtes, interactives et sans diaporama. Pour finir, nous avons à cœur de promouvoir la convivialité : les participants ont pu faire leur badges eux-mêmes, ont profité d'une soirée tartes flambées ainsi que d'activités ludiques et de détente.

Nous avons choisi de déployer l'expérience du décroïsonnement sous forme d'un voyage suivant les étapes du processus en U proposée dans la théorie U (Scharmer & Kaufer, 2013). Chaque jour était consacré à une phase du processus en U, une démarche qui favorise l'émergence de la créativité et de l'innovation. La première phase (jour 1) est consacrée à l'observation afin d'être à l'écoute de soi-même et de son environnement. La deuxième phase (jour 2) est celle de la réflexion, un moment de pause et de recueillement pendant lequel l'on suspend le jugement pour réfléchir et analyser le contexte dans sa globalité. Enfin la troisième phase (jour 3) est celle du passage à l'action avec l'expérimentation.

Le voyage a donné lieu à un carnet de voyage conçu pour guider les participants. Plusieurs parcours ont été proposés en fonction du degré de décroïsonnement qu'ils souhaitaient vivre : 1) un parcours pour « explorateur novice en quête de détente et ressourcement », 2) un parcours pour « explorateur à la recherche d'un petit frisson », et 3) un parcours pour « explorateur intrépide à la recherche de sensations fortes ». Chacun était libre de participer aux ateliers qu'il souhaitait, aucune inscription préalable n'était demandée et nous avons ajusté les ateliers en fonction des souhaits des participants.

Voici quelques exemples des activités proposées à chaque étape de ce voyage. Le premier jour, les participants ont pu pratiquer un repas en pleine conscience pour développer l'observation et la prise de conscience. Cuisiné par une association de réinsertion sociale, une vingtaine de personnes ont découvert une manière de lier pleine conscience et découvertes culinaires. L'après-midi, l'un des ateliers « A la rencontre de l'inconnu disciplinaire » proposait une marche empathique, une autre façon de découvrir l'autre

à travers un regard bienveillant, l'écoute et l'empathie. Lors de la deuxième journée consacrée à la réflexion, les participants ont été invités à prendre de la distance et à questionner leurs pratiques pédagogiques : un atelier alternait réflexion individuelle et échanges en groupe autour de thématiques clés telles que l'évaluation. Lors de la dernière journée consacrée à l'action, à travers des mises en situation, les participants ont été amenés à réfléchir au prochain pas qu'ils étaient prêts à accomplir au niveau individuel, au niveau d'une équipe ou au niveau d'une université.

Outre le programme des trois jours, des activités transversales ont agrémenté le voyage. Détente et méditation ont permis à ceux qui le souhaitaient de vivre pleinement le lâcher-prise. Une facilitatrice graphique, Laure Villemaine, capturait les moments vécus pour les donner à voir aux participants, une autre manière de revenir sur l'expérience. Enfin le « LOL Project » photographiait des éclats de rires favorisant des rencontres improbables. Ce sont tous ces moments combinés qui ont permis de faire vivre une expérience unique et d'incarner la bienveillance, la simplicité et la convivialité.

Quelques données pour conclure : nous avons enregistré 162 inscriptions et 120 personnes ont participé à cette université d'été, dont 38 hors de l'Université de Strasbourg. 26 composantes ou services étaient représentés sur les 36 que compte l'Université de Strasbourg et, parmi les enseignants présents, 30 n'étaient jamais venus à l'Idip.

Cette expérience a été un réel parcours d'apprentissage tant pour les participants que pour l'équipe de l'Idip. Les retombées pour les pratiques pédagogiques des enseignants sont nombreuses. Depuis plusieurs expériences ont été menées dont les enseignants sont venus témoigner à l'AIPU 2016. Afin d'entretenir l'enthousiasme initié lors de l'université d'été, une journée « Emergence d'une communauté d'innovateurs » a été organisée le 30 juin 2016. Enfin six mois après, un cahier de l'Idip (Béasse & Charvieux, 2016) a été publié avec un recueil des témoignages de participants.

Beasse, M., & Charvieux, S. (2016). Le décroissement vécu! Récits de voyage. *Cahier de l'Idip*, 3.

Scharmer, C.O., & Kaufer, K. (2013). *Leading from the emerging future. From ego-system to eco-system economies. Applying theory U to transforming business, society, and self*. San Francisco (CA): Berrett-Koehler.

---

## Des cours interactifs et dynamiques à l'université : une journée d'immersion pour vivre des expériences innovantes

**Maëlle CROSSE**

Université de La Rochelle, @CTICE, 23 avenue Albert Einstein, 17031 La Rochelle, France, maelle.crosse@univ-lr.fr

La cellule d'appui à la pédagogie universitaire de l'Université de La Rochelle (@ctice) organise tous les ans une journée d'étude qui doit contribuer au développement des pratiques pédagogiques de ses enseignants. Pour la première fois en 2016, la commission des formations avait voté la banalisation de la journée (c'est-à-dire sans enseignement), afin de permettre une participation forte des équipes enseignantes et aussi des étudiants ; et les organisateurs avaient invité des enseignants du secondaire à se joindre à l'événement. En outre, les organisateurs avaient voulu impliquer davantage les enseignants dans l'organisation de la journée, en constituant un groupe de travail dédié, regroupant des enseignants des différentes composantes de l'établissement.

Les membres du groupe de travail avaient souhaité que la journée leur permette avant tout de se constituer une « boîte à idées » dans laquelle ils pourraient puiser des techniques d'animation différentes en fonction de leur contexte d'enseignement. Leur faire vivre des expériences d'animation interactives devait leur permettre de mieux s'approprier ces techniques et de constater par eux-mêmes la plus-value qu'elles représentent pour les apprentissages des étudiants.

Le programme, conçu par Nicole Rege Colet (Institut de développement et d'innovation pédagogiques, Université de Strasbourg), était donc organisé autour d'activités fondées sur des techniques d'animation innovantes pour le contexte universitaire. L'intervenante a d'abord introduit la journée par une conférence interactive en amphi qui permettait d'apporter des éléments théoriques sur le processus d'autonomisation des étudiants. La conférence a également amené les collègues à réfléchir sur la façon de mesurer cette autonomie, en les conduisant à adopter un regard distancié sur ce processus.

Une fois les bases théoriques posées, les participants se sont répartis dans des ateliers thématiques qui portaient sur :

- La participation des étudiants stimulée par des séquences de questions ;
- L'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs pour développer l'autonomie des étudiants ;
- L'exploitation de jeux à des fins pédagogiques pour soutenir la motivation des étudiants ;
- L'organisation du travail de groupe ;



- Le feedback comme aide à l'apprentissage, qui était dédié aux étudiants.

Les ateliers étaient eux-mêmes construits sur des techniques d'animation en lien avec les thématiques abordées (travail de groupe, jeux, etc.). A l'issue des ateliers, les groupes étaient amenés à faire une restitution en amphithéâtre sous la forme de 3 ou 4 recommandations à leurs collègues.

Pour clôturer la journée, Nicole Rege Colet a animé une activité de mise en perspective de type « cercles de coaching » qui devait conduire les participants à réfléchir sur leurs perspectives et à les partager. Les collègues étaient regroupés par 5 ou 6 et chacun devait présenter une idée ou un projet né à l'issue de la journée. Les membres du groupe devaient, dans un premier temps, écouter sans intervenir. Puis chacun leur tour, ils pouvaient poser une question afin d'aider le collègue dans la construction de son projet.

Outre ces techniques d'animation innovantes, une facilitatrice graphique (Laure Villemaine) était présente pour « capturer » en direct les propos et la dynamique de la journée, sous la forme de fresques. Elle a ainsi réalisé deux supports qui représentent une bonne synthèse visuelle de l'événement.

La journée a permis de réunir 85 participants, dont 45 enseignants de l'établissement et 23 enseignants du secondaire, des administratifs et des étudiants. La participation de nos enseignants a été plus forte que les années précédentes, ce qui peut être expliqué par la banalisation de la journée. En effet, les collègues ont apprécié d'être libérés de leurs enseignements pour pouvoir y participer. En revanche, nous n'avons eu que très peu d'étudiants et aucun doctorant.

Afin d'établir un bilan, nous avons demandé aux participants de répondre à un questionnaire à l'issue de la journée. N'ayant reçu qu'une vingtaine de réponses, nous avons réalisé, en complément, des entretiens téléphoniques avec une douzaine d'enseignants, environ 3 mois après l'événement. Dans l'ensemble, les répondants montrent une satisfaction globale sur la journée et sur son organisation. Ils ont notamment beaucoup apprécié la conférence introductive, l'activité de création collective, et les temps d'échanges avec leurs collègues, en particulier avec les enseignants du secondaire.

Les réponses font, par ailleurs, état d'une motivation renforcée et de la naissance de quelques projets concrets (même si peu nombreux). Une enseignante de l'IUT a ainsi réalisé un jeu de plateau dans le cadre d'un de ses cours, projet qui est né de l'atelier auquel elle avait participé, et que l'activité de création collective finale l'avait aidée à concrétiser.

Pour autant, quelques enseignants ont exprimé un certain regret à n'avoir pas pu participer à plusieurs ateliers, ce qui nous interroge sur la conduite d'ateliers thématiques en parallèle pour notre prochaine journée d'études. De plus, quelques enseignants, même si peu nombreux, auraient aimé repartir en ayant des « recettes toutes faites », qu'ils pourraient appliquer telles quelles dans leurs cours. Il est évident qu'en pédagogie, les outils et méthodes demandent une appropriation par les collègues et une adaptation en fonction de leur contexte et de leur public. Mais comment amener ces collègues à adopter un regard différent sur l'innovation pédagogique et, en particulier, sur leur développement professionnel ?

En termes de perspectives pour l'organisation de notre prochaine journée d'études, nous souhaitons impliquer davantage les étudiants et les doctorants, qui doivent, selon nous, participer à la réflexion pédagogique au sein de notre université. Pour cela, nous avons notamment prévu de travailler en amont de l'événement avec les étudiants de 2<sup>e</sup> année du Master des Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation. Nous avons également intégré la vice-présidente étudiants dans le groupe de préparation de la journée, afin qu'elle puisse faire le relais auprès de ses pairs. Nous prévoyons, par ailleurs, de communiquer auprès des laboratoires de recherche pour mobiliser les doctorants.

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang.

Lison, C., Bédard, D., Beaucher, C., & Trudelle, D. (2014). De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur. *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). Repéré à <http://ripes.revues.org/771>

---

## Innovations pédagogiques ? Partager et mettre en lumière nos initiatives pédagogiques

**Sarah LEMARCHAND**

Université Paris Saclay FCS Espace Technologique, Bat. Discovery - RD 128 91190 Saint-Aubin

**Alain FINKEL**

ENS Cachan 61 Avenue du Président Wilson, 94230 Cachan

L'université Paris-Saclay rassemble douze établissements ESR (Universités et Grandes Ecoles) riches de leurs diversités en enseignement. Avant sa fondation, ces établissements étaient déjà présents dans des démarches d'innovation pédagogique dans leurs réseaux spécifiques : certains questionnant les approches pédagogiques (apprentissage par projet, licence basée sur l'approche main à la pâte reconnue Initiative d'Excellence en Formation Innovante) ou les espaces de formation (salles favorisant la collaboration), d'autres, la formation des acteurs (formation des doctorants, des enseignants-chercheurs et catalogue d'ateliers en pédagogie).

Le besoin d'échanger autour de pratiques pédagogiques et de construire des projets communs au niveau de l'université ParisSaclay a donné lieu à plusieurs actions communes comme le lancement d'appels à projet pédagogiques annuels (soutien des projets d'équipes pédagogiques souvent pluri-établissements) en 2013 et la constitution début 2014, du groupe Initiatives Pédagogiques. Ce groupe d'échanges de pratiques réunit des correspondants des établissements (directeurs de formation, enseignants-chercheurs et conseillers pédagogiques). Est apparu très rapidement aux membres du groupe la nécessité de

- construire un « espace » commun d'expérience et de références au-delà des groupes de travail,
- favoriser des rencontres et échanges de pratiques entre les acteurs des différents établissements
- mettre en lumière les pratiques pédagogiques existantes.

C'est pour répondre à une partie de ces enjeux qu'a été conçue la journée Initiatives pédagogiques (novembre 2015).

Déroulement et orientation de la journée

Parmi les objectifs de la journée, le premier était de poser un cadre commun de référence sur l'Innovation pédagogique et l'apprentissage. L'intervention de Nicole Rege-Collet directrice de l'IDIP de l'université de Strasbourg en début de journée sur l'accompagnement institutionnel de l'innovation pédagogique a permis de poser ce cadre et de partager les constantes et les actions qui permettent de conduire et faciliter l'innovation pédagogique (expérimenter, réfléchir, conduire des conversations génératives). Concernant la deuxième thématique (apprentissage), la conférence d'Emmanuel Sander professeur au laboratoire Paragraphe de l'université Paris 8 a permis de mieux comprendre certains des mécanismes cognitifs d'apprentissage.

A cet objectif s'ajoutent deux autres objectifs d'importance qui sont : proposer un espace d'échanges autour des pratiques pédagogiques et contribuer à la valorisation des pratiques enseignantes et à leur diffusion.

Huit ateliers participatifs ont été construits et proposés pour y répondre. Joués en parallèle le matin et l'après-midi, ces ateliers proposaient aux participants de suivre deux ateliers pendant la journée. Nous listons à titre d'illustration leurs titres: « Apprentissage d'une langue en semi-autonomie pour un projet interdisciplinaire », « Pédagogie par projet : quels formats pour quels objectifs ? » ; « Un effet groupe ? » « Apprentissage et compétences : comment les évaluer ? » ; « Cartonner en amphitheâtre ! Rendre les étudiants actifs en amphitheâtre ? » ; « Donner du feedback au service de l'apprentissage » ; « Motiver ? Quels leviers ? » « Le statut de l'erreur, une approche de diagnostic cognitif » ; « Toucher, voir, verbaliser les représentations des étudiants et... des enseignants ». Le format de ces ateliers favorisait la mise en situation, le partage d'expérience et la construction commune.

Si les thèmes des ateliers contribuaient au partage de pratiques variées au sein de l'université ParisSaclay, leur construction même répondait au souci de confronter et partager entre pairs. En effet, ces ateliers se sont appuyés sur l'identification de savoir-faire (compétences liées à l'animation d'atelier de formation pour les enseignants) au sein du groupe Initiatives pédagogiques et dans les établissements, leur mise en relation et leur partage dans le cadre de cette journée. Ainsi, la journée a-t-elle été co-construite par des binômes parfois inédits.

Les résultats de cette journée sont plutôt concluants. Une centaine d'enseignants-chercheurs, d'ingénieurs pédagogiques et de doctorants se sont inscrits à cette journée représentant huit établissements de la COMUE. Concrètement, ce sont dix-sept animateurs et contributeurs de six établissements (écoles d'ingénieur, école normale et universités) de l'université ParisSaclay qui ont animé les ateliers.

Des retours positifs informels des participants ont été exprimés confirmant la création d'un espace commun (« enfin un espace où parler pédagogie »), le besoin de références communes (« vision de l'innovation pédagogique ») et l'échange de pratiques (prise de contact pour un réseau, richesse des pratiques et échanges entre pairs...). La proposition faite aux acteurs de vivre plusieurs situations selon leur engagement pédagogique semble concluante et à étendre (travailler en commun avec un ou plusieurs formateurs d'établissements différents, analyser sa pratique pour la partager au travers de retours d'expérience et découvrir et expérimenter des modalités pédagogiques non pratiquées encore). Un bémol est l'impossibilité pour les membres du groupe Initiatives Pédagogiques animateurs à la fois d'animer et de participer aux ateliers.

Les points d'améliorations à apporter à cette journée touchent à son organisation (communication et nombre de personnes) et à l'analyse et au bilan de la journée (évaluation formelle).

En conclusion, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'au fil de son activité et en particulier la mise en place de la journée initiatives pédagogiques, le groupe IP évolue vers une forme de communauté de pratiques (Wengers). Selon A. Daele qui résume Wengers, une communauté se définit par trois éléments constitutifs : un domaine, une communauté et une pratique partagée (ici des

pratiques d'enseignement en enseignement supérieur) et se caractérise par différents processus engagés. La journée initiatives pédagogiques est un des objets autour desquels l'action du groupe s'est cristallisée et étendue.

Une seconde journée est en préparation pour novembre 2016 et prendra en compte les points d'évolution ciblés. Elle se placera dans la continuité de la première (ateliers et regards d'expert) tout en accordant une place plus importante aux porteurs de projets et à la mise en évidence des savoirs développés et partagés au cours de cette journée.

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne : Peter Lang.

Daele, A. (2009). Les communautés de pratique. In J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 721–730). Paris: PUF.

Etat des lieux de la formation et de l'accompagnement des enseignants du supérieur (2015) rapport coordonné par L. Cosnefroy (ENS Lyon/ifé).

Knowles M. (1984). *Andragogy in action*. Jossey-Bass : San Francisco.

# Index des auteurs

## A

Abdelaziz BAHOUSSA, 50  
 Abderrazzak KHOHMIMIDI, 50, 112  
 Adel-Omar DAHMANE, 28  
 Agnès DE LUGET, 23  
 Alain FINKEL, 161  
 Amandine DUFFOUX, 132  
 Annabelle KLEIN, 76  
 Anne BAROFFIO, 52  
 Anne-Catherine LAHAYE, 76  
 Anne-Sophie COLLARD, 76  
 Aude VAUDAN MÉRESSE, 140  
 Aziz ETTAHIR, 50, 112

## B

Basile SAUVAGE, 107  
 Besma AMAMOU, 92

## C

Carole HERCOUET, 155  
 Caroline BOISVERT, 141  
 Caroline CUNY, 48  
 Caroline LEDUC, 45  
 Catherine COUTURIER, 62  
 Catherine MOUNIER, 28  
 Cécile KISSIN, 19  
 Cécile RAILLARD, 129  
 Céline DOUZET, 32  
 Céline LARONDE-CLÉRAC, 23  
 Chantal CHARNET, 58  
 Chantale BEAUCHER, 102  
 Charline ALLIBE, 48  
 Chokri BEJAOUI, 92  
 Christelle LISON, 100  
 Christiane BLASER, 15  
 Christophe GREMION, 140, 144  
 Chrystelle GAUJARD, 55  
 Claire FLANDRIN, 70  
 Constance DENIS, 125  
 Corentin POFFÉ, 84

## D

Daniel FINK, 60  
 Daniel LEMIEUX, 28  
 David JANSSENS, 134, 137  
 Denis BERTHIAUME, 56  
 Denis LEMAITRE, 138  
 Dimitri CAUCHIE, 45, 72, 74  
 Dominique PIOTTE, 83

## E

Edouard LAROCHE, 26  
 Elise FORESTIER, 87  
 Emmanuel SYLVESTRE, 78, 150

Emmanuelle VILLIOT-LECLERCQ, 34, 48, 64  
 Evelyne MÉTAIS-SOULARD, 155

## F

François BERNIER, 109  
 François COPPENS, 134, 135

## G

Gilles MERMINOD, 87  
 Ginette MBOUROU AZIZAH, 120  
 Godelieve DEBEURME, 40  
 Grégory MUNOZ, 149, 150, 153, 155

## H

Hervé LEYRIT, 95

## I

Ines DI LORETO, 38  
 Isabelle ALEN, 104

## J

Jacques JOLY, 40  
 Javier LOZANO DELMAR, 128  
 Jean-Louis FERRARINI, 80  
 Jérôme GOFFETTE, 32  
 Johan TIRTIAUX, 76  
 Johanne MASCLET, 62  
 Josianne ROBERT, 40  
 Jules RICHARD, 62  
 Julie HELLENBOSCH, 18

## K

Kathleen LECHASSEUR, 120

## L

Latifa HORR, 98  
 Laurence GONDET, 109  
 Léa KOLOPP, 60  
 Louisa Njara RAMIANDRISOA, 18

## M

Maarouf SAAD, 28  
 Maëlle CROSSE, 128, 160  
 Marc HUMBERT, 48  
 Marc THIRY, 84  
 Margaret W GERBASE, 52  
 Marielle BRUYNINCKX, 45, 72  
 Marie-Noëlle HINDRYCKX, 84  
 Marie-Paule GUSTIN, 52  
 Marilou BÉLISLE, 145  
 Marina INGREMEAU, 109  
 Marion GAUDENZI, 159

Marion ROUSSEAU, 154  
 Martine PONS-DESOUTTER, 89  
 Matthieu PETIT, 140, 144  
 Miarintsoa Neilla ANDRIANASOLO, 18  
 Michael GRONEBERG, 13  
 Michel COUPREMANNE, 104  
 Mickaël AIRAUD, 131  
 Milena ABBIATI, 52  
 Murielle MARTIN, 56

**N**

Nadia CODY, 141  
 Nadia MOTII, 112  
 Natalie RIGAUX, 76  
 Nathalie FABRY, 21  
 Nathalie REZZI, 43  
 Nicolas GOUVY, 55  
 Nicolas LECHOPIER, 32  
 Nicole MONNEY, 140, 141, 144  
 Nicole REGE COLET, 158  
 Noura ETTAHIR, 50, 112

**O**

Olivier VILLERET, 149, 150, 153

**P**

Pascal TERRIEN, 43  
 Pascaline DELALANDE, 19  
 Pascaline ULLMANN, 109  
 Paul ASHWIN, 97  
 Paula CATERINO, 38  
 Pierre DALZOTTO, 34  
 Pierre RIGO, 84  
 Pierre-Yves CONNAN, 147  
 Pierre-Yves SANSEAU, 48

**R**

Radhi MHIRI, 28  
 Raphaël BONVIN, 52  
 Roxanne LABRECQUE, 141  
 Rozenn MENARD, 109

**S**

Sacha KIFFER, 123  
 Saïd RADI, 66  
 Salwa BAHYAOUI, 66  
 Sarah LEMARCHAND, 161  
 Saretta PARAMITA, 109  
 Saskia PFLEGHARD, 56  
 Séverine LE LOARNE-LEMAIRE, 64  
 Siara ISAAC, 97  
 Simon ZINGARETTI, 26, 107, 150  
 Sophie PELLOUX, 32  
 Sophie SERRY, 78  
 Stella VONIE, 26, 159  
 Stéphanie LANCTOT, 15  
 Sylvain ZEGHNI, 21  
 Sylviane BACHY, 30  
 Sylvie BLANCO, 34

**T**

Thérèse JEANNERET, 36

**V**

Vahé NERGUIZIAN, 28  
 Victoria BEGUELIN-ARGIMON, 36  
 Virginie HAMYS, 72  
 Viviane BOUTIN, 62  
 Volatiana RATSIMBA, 18

**Y**

Yann VERCHIER, 38