

L'enseignement supérieur de demain en communauté française de Belgique

*Journée de réflexion proposée par la section belge
de l'Association internationale de pédagogie universitaire*

16.05
2013 | *Haute Ecole
Francisco Ferrer*



 Francisco Ferrer *aipu*
Association internationale de pédagogie universitaire



Francisco

Ferrer *aipu*

Asociación Internacional
de Promoción Arquitectónica



AIPU BELGIQUE

L'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire, est un réseau de praticiens, de formateurs et d'experts à vocation de communication, de partage et de soutien mutuel.



En effet, au niveau international, l'association existe depuis 1980 et rassemble des professionnels de l'enseignement supérieur francophone autour de problématiques toujours plus intéressantes et fédératrices. L'AIPU internationale s'appuie, pour fonctionner, sur des sections locales regroupées au sein de trois zones géographiques distinctes : l'Afrique, l'Europe et l'Amérique du Nord.

En bref, l'AIPU est donc un carrefour d'expertise et de formation en pédagogie de l'enseignement supérieur, un moyen d'améliorer la qualité de la formation offerte en enseignement supérieur et une association internationale respectant les spécificités nationales de chacune de ces sections.

L'AIPU Belgique souhaite accueillir de nouveaux membres et faire vivre l'association à travers des manifestations réunissant tous les acteurs de l'enseignement supérieur en Belgique pour favoriser la mutualisation pédagogique, et pour ce faire proposer à ses membres des journées d'étude, soirées de réflexion, et autres colloques dans chacune des institutions représentées au sein du réseau.

Elle souhaite, en outre, miser d'avantage sur la diffusion afin de stimuler les initiatives de chacun en publiant les communications de ses membres et soutenant chacun des projets et événements du genre. De ce fait, elle reconnaît et valorise les initiatives scientifiques et pédagogiques des différentes institutions de la Fédération Wallonie-Bruxelles et propose une labellisation « AIPU » à travers un soutien scientifique, promotionnel et financier.

La cotisation individuelle offre la possibilité au membre inscrit de bénéficier de l'ensemble des services de l'association (bulletin d'information, accès à la revue électronique RIPES, réduction lors des manifestations AIPU (journée d'étude nationale, soirée de réflexion, congrès internationaux). Il devient également membre de l'Assemblée générale de l'AIPU Belgique.



Président : Marcel Lebrun
Vice-Président : Bernard Cobut
Secrétaire : Dorothee Kozlowski // Dorothee.Kozlowski@umons.ac.be

SOMMAIRE

AIPU BELGIQUE	1
SOMMAIRE	2
ATELIER 1 - ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE	3
UNE ANALYSE INTER-CAS POUR EVALUER L'ACTION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE	4
FORMER LES ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR : COMMENT DECLENCHER DES CHANGEMENTS DANS LEURS PROPRES CLASSES ?	4
EVALUER LA CHARGE DE TRAVAIL DES ETUDIANTS : ENJEUX, METHODES ET PROPOSITIONS POUR L'ORGANISATION DES CURSUS UNIVERSITAIRES	11
LA PERCEPTION DE SITUATIONS DE CLASSE PAR LES ENSEIGNANTS NOVICES EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE PREOCCUPATION.....	12
UTILITES PERCUES DU PLAN DE COURS OU DE LA FIRST CLASS MEETING PAR LES ETUDIANTS DE PREMIERE ET DEUXIEME ANNEES. QUELLES INFORMATIONS INCLURE EN PRIORITE SELON EUX, ET A QUELLES FINS?	12
L'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE DES EQUIPES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN OEUVRE D'UNE APPROCHE-PROGRAMME : RETOUR D'EXPERIENCE A L'UNIVERSITE DE LAUSANNE.....	25
UN ESSAI D'EVALUATION DU DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE DES PROFESSEURS NOUVELLEMENT ENGAGES A L'UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES (ULB)	26
ATELIER 2 - L'ACCOMPAGNEMENT TECHNO-PEDAGOGIQUE	27
LES EFFETS DES DISPOSITIFS DE FORMATION HYBRIDES SUR L'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS : ETUDE EXPLORATOIRE MENEÉ DANS LE CADRE DE LA RECHERCHE HY-SUP	28
UTILISATION DE SEQUENCES VIDEO POUR LA MISE EN EVIDENCE DU RAISONNEMENT CAUSAL EN PHYSIQUE	41
INTEGRATION DU PODCASTING À L'UNIVERSITÉ : POURQUOI ? COMMENT ? POUR QUELS RÉSULTATS ?	53
L'ACCOMPAGNEMENT TECHNO - PÉDAGOGIQUE : DES TECHNOLOGIES ET DES PÉDAGOGIES EN INTERACTION	56
ELEARN ² : HISTOIRE DE LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION EN LIGNE	56
ATELIER 3 - INSERTION PROFESSIONNELLE	68
SPECIFICITES DE « L'ENSEIGNANT DIDACTICIEN » EN CHIMIE, BIOLOGIE ET PHYSIQUE	69
LE DEVELOPPEMENT DES GESTES PROFESSIONNELS : COMMENT LES OBSERVER EN FORMATION INITIALE ?	70
QUELLES INCIDENCES SUR LA FORMATION ?	70
DE L'UNIVERSITE AU MONDE SOCIOPROFESSIONNEL	81
LA REFLEXIVITE : UN CONCEPT MESURABLE?	94
LA PRATIQUE REFLEXIVE LIEE A LA GESTION DE CARRIERE, VECTEUR DE	98
SUCES PROFESSIONNEL DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR?	98
ATELIER 4 - L'AIDE A LA REUSSITE	106
EXPERIENCE OU ACCOMPAGNEMENT : EVOLUTION DE LA METACOGNITION SUR LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	107
UNE EXPERIENCE DE RENFORCEMENT DES COMPETENCES LANGAGIERES ET METHODOLOGIQUES EN FACULTE DE DROIT	108
COMMENT FAVORISER LA PRESENCE ET LA PARTICIPATION ACTIVE DES ETUDIANTS AUX DISPOSITIFS D'AIDE A LA REUSSITE ?	122
PASSER D'UN « SERVICE D'AIDE A LA REUSSITE A DES « ATELIERS DE FORMATION A VISEE PROFESSIONNELLE » OU COMMENT PASSER D'UN SAR UNE BEQUILLE ? A UN AFP UN PIOLET !	130
CHAQUE ETUDIANT DE MASTER EST-IL CAPABLE D'AUTO-EVALUER EFFICACEMENT SES RESSOURCES DANS LE CADRE D'UNE APPROCHE PAR COMPETENCES?	138
L'AUTO-EVALUATION DE LA MAITRISE DE SES PREREQUIS A L'ENTREE DE L'UNIVERSITE	139

ATELIER 1- ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE

UNE ANALYSE INTER-CAS POUR EVALUER L'ACTION DES CONSEILLERS PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE

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

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

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

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

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

UYTTEBROUCK, ÉRIC, Université libre de Bruxelles (Belgique);
KOZLOWSKI, DOROTHÉE, Université de Mons (Belgique);
LAMMÉ, ALAIN, Université libre de Bruxelles (Belgique);
BLONDEAU, MARIE, Université libre de Bruxelles (Belgique);
LECLOUX, SOPHIE, Université libre de Bruxelles (Belgique);
BOULVAIN, MARIE, Académie universitaire Wallonie-Bruxelles (Belgique)

FORMER LES ENSEIGNANTS DU SUPÉRIEUR : COMMENT DÉCLENCHER DES CHANGEMENTS DANS LEURS PROPRES CLASSES ?

Depuis 2001, l'Université de Liège organise un Master Complémentaire pour les enseignants du supérieur qui souhaitent améliorer leur pratique. Ce programme (« Formasup ») est axé sur le développement de trois compétences, présentées aux candidats sous forme d'un référentiel. Un ensemble de ressources aident à ce développement de compétences et précisent ce qui est attendu de chaque candidat. Le référentiel de compétences est notamment inspiré du courant de « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Ainsi, les enseignants inscrits au programme doivent se documenter, réfléchir à leur pratique pour l'améliorer, la réguler sur base de données objectives et subjectives récoltées auprès de leurs propres étudiants et communiquer leurs avancées pour permettre aux collègues de profiter de ces avancées.

Mais les enseignants inscrits au programme modifient-ils vraiment leur pratique ? Comment intervient ce changement ? Comment est-il perçu par les apprenants ? Et avec quel impact sur les stratégies d'apprentissage de ces apprenants et sur leur performance ? Dans cet article seront mentionnés les travaux de plusieurs enseignants. Les illustrations seront organisées autour des variables composant le « climat de maîtrise » au sein d'une classe (Ames, 1992). Rassembler des données pour observer sa pratique permet de se questionner sur ses choix en tant qu'enseignant et sur la façon dont on pourrait maximiser l'impact de tel ou tel moment d'apprentissage pour ses étudiants.

Structurée autour de cette question si importante du climat de maîtrise au sein d'une classe du supérieur, cet article pourrait donner aux enseignants des idées de changement à apporter à leurs enseignements. Il pourrait aussi donner aux conseillers pédagogiques des pistes d'activités à réaliser avec des enseignants pour les encourager à questionner leur pratique en vue de l'améliorer.

1.0 | Introduction : Le Master Complémentaire « Formasup »

Depuis 2002, l'Université de Liège organise un master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur (nommé « Formasup »). Ce programme s'adresse aux encadrants pédagogiques désireux de développer leur « professionnalité » enseignante. Ces acteurs doivent avoir trois ans d'expérience, enseigner dans le supérieur et disposer d'une liberté certaine dans l'organisation de l'un de leurs cours.

Ce master complémentaire s'inscrit résolument dans une approche programme (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009) centrée sur le développement de compétences (Tardif, 2006). Le programme de cours s'articule autour d'un référentiel (Poumay & Georges, 2009) composé de trois compétences :

Concevoir un dispositif de formation cohérent, porteur de sens, qui favorise l'apprentissage de chaque apprenant ;

Enseigner de façon motivante, active, engageante en informant chaque apprenant sur ses progrès pour favoriser l'apprentissage en profondeur tout au long de la vie ;

Réguler sa pratique d'enseignement sur base de données objectives et subjectives récoltées auprès des apprenants.

Chacune de ces compétences est soutenue dans un cours particulier. Des cours à option sont proposés pour permettent aux participants de sélectionner deux ressources adaptées à leurs préférences. Dans tous les cours, une large place est faite à l'accompagnement de la pratique enseignante des participants (son analyse, puis sa régulation). Un portfolio professionnel individuel rassemble en fin d'année les preuves de la mobilisation et combinaison efficace des ressources maîtrisées.

Le présent article ne détaillera pas le dispositif Formasup. Il se centrera sur les modalités déployées pour soutenir les enseignants-étudiants dans l'analyse et la régulation de leurs pratiques enseignantes ainsi que sur les effets observés dans leur pratique professionnelle. Nous nous y questionnons sur les changements que peut créer un tel dispositif sur la pratique professionnelle des enseignants qui y sont inscrits.

Avant d'aborder le cadre conceptuel et les moyens déployés pour tenter de soutenir les enseignants dans le climat de leur classe, nous abordons la problématique du transfert. Nous terminons cet article par l'évocation de changements opérés par des enseignants dans leur cours.

1.1 Vers les changements escomptés

Concrètement, nous nous posons les questions suivantes : les enseignants inscrits au programme modifient-ils vraiment leur pratique ? Comment intervient ce changement ? Comment est-il perçu par les apprenants ? Et avec quel impact sur les stratégies d'apprentissage de ces apprenants et sur leur performance ?

Pour modifier sa pratique, encore faut-il avoir conscience d'un élément à améliorer. Il faut aussi voir clair sur la façon de l'améliorer. Ensuite seulement, on peut éventuellement passer à l'action. Le programme Formasup est basé sur l'idée que le transfert de ce qui se vit dans le programme de formation vers la situation professionnelle de chacun n'est pas automatique. Comme condition au transfert, Singley & Anderson (1989, p. 8) soulignent en effet l'importance de la conscience de la similarité entre deux situations. La formation doit donc souligner ces similarités pour faciliter le transfert. Tardif (1992) tente lui aussi d'isoler un ensemble de facteurs qui caractérisent les situations efficaces de transfert. Parmi celles-ci, « la nécessité de rendre explicites les conditions d'application de ce qui est appris dans des contextes variés » (1992, p. 278). La formation veille donc, lors de chaque séance (hebdomadairement) à questionner les participants quant au transfert envisagé dans leur propre classe. Ainsi, quasi pour chaque concept abordé ou illustration proposée, les participants sont appelés à réfléchir à l'intérêt d'un transfert à leur propre pratique. Ce transfert n'est cependant pas systématiquement testé, mesuré. Il s'agit d'imaginer un transfert possible et d'en expliciter les avantages et inconvénients projetés. Imaginer un transfert dans les contextes de chacun, dans des situations multiples, donne plus de chances au transfert de se produire lorsqu'il est pertinent.

Outre cet exercice systématique d'appel hebdomadaire aux idées de transfert, le programme prévoit aussi des moments plus exigeants, qui forcent un transfert réel chez

chaque enseignant participant. Ainsi, à trois reprises durant l'année, chacun est appelé à récolter des données dans son propre contexte de classe, à les analyser, puis, sur base de ses constats, à concevoir un changement concret qui apporte une amélioration à sa pratique. Les prises de données représentent un transfert de ce qui a été vu lors du programme de formation. S'ils le souhaitent, elles sont discutées avec chaque participant avant d'être mises en place. Par ces activités, nous allons évidemment beaucoup plus loin que par l'exercice hebdomadaire car un changement concret intervient effectivement dans la classe de chaque enseignant participant. Chacun peut en mesurer les effets auprès de ses propres étudiants.

2.0 | Un cadre conceptuel pour guider l'observation

Aussi étonnant que cela puisse paraître, nos enseignants, qui assez spontanément via une analyse SWOT arrivent à identifier avec facilité les forces et faiblesses de leur enseignement, éprouvent des difficultés à entrer dans une démarche de recherche en classe. A croire que la simple évocation du terme « recherche » suffit à les inhiber. Dans les lignes qui suivent, nous n'abordons pas les hypothèses susceptibles d'expliquer ces difficultés à entrer « spontanément » en recherche, mais décrivons rapidement les cadres conceptuels utilisés pour aider les enseignants participants à centrer leur recherche.

Pour les soutenir dans l'analyse de leur cours, nous leur proposons de se pencher systématique sur leurs actions d'enseignement, sur les perceptions de leurs apprenants, sur les stratégies que ces derniers déploient pour apprendre et sur les performances constatées pendant et à la fin de l'année.

Pour caractériser les actions de l'enseignant, nous invitons nos participants à se référer au modèle TARGETb forgé par Epstein (Epstein, 1988 cité dans Sarrazin et al., 2006, p. 151) et repris par Ames (1992). A l'aide de ce modèle, nous leur demandons de s'interroger sur le type de T1ches proposées à leurs apprenants (ces tâches sont-elles simples et/ou complexes, décontextualisées et/ou authentiques ?), sur l'Autorité ou le contrôle laissé à leurs apprenants (une part de liberté est-elle laissée à l'apprenant ? l'enseignant décide-t-il de tout et/ou l'apprenant peut-il faire des choix ?), sur la Reconnaissance qu'ils accordent à leurs apprenants (les individus sont-ils perdus dans le groupe où font-ils l'objet d'une reconnaissance particulière ?), sur la part dédiée aux travaux de Groupe (les apprenants sont-ils invités à apprendre seuls et/ou à bénéficier de l'apport de pairs, par exemple par la réalisation de projets ?), sur les modalités d'Evaluation (l'étudiant est-il uniquement informé sur sa performance et/ou est-il renseigné sur ses forces, sur ses faiblesses, sur les moyens de les dépasser ?) et sur la gestion du Temps (le rythme est-il conditionné par le programme et/ou par la maîtrise de ses objectifs par chaque apprenant ?).

Les perceptions des apprenants sont celles retenues par Viau (2009) et Deci & Ryan (2002) dans leurs travaux sur la motivation dans le domaine de l'apprentissage à savoir la perception de valeur (les activités d'apprentissage font-elles sens ? Sont-elles utiles ? Rejoignent-elles les intérêts de l'apprenant ?), la perception de contrôle (les apprenants ont-ils l'impression de pouvoir exercer un contrôle sur leur apprentissage ? ont-ils l'impression que leur apprentissage dépend d'eux ?), leur perception de compétence (les apprenants estiment-ils être capables de réaliser les apprentissages qui leur sont demandés ?) et leur perception de reconnaissance (les apprenants ont-ils le sentiment d'être reconnus par leur enseignant et leurs pairs ?). Pour aider nos enseignants à rassembler les perceptions de leurs apprenants, nous leur proposons d'utiliser et d'adapter les outils développés par divers auteurs comme Viau (2009), Vallerand (S.D.) ou encore Pintrich (1991).

Nous limitons les stratégies d'apprentissage aux stratégies cognitives (les apprenants sont-ils amenés à mobiliser des stratégies simples comme la répétition, ou complexes comme la généralisation et la discrimination ?), métacognitives (les apprenants ont-ils l'occasion d'anticiper, d'ajuster et d'évaluer leurs actions d'apprentissage ?) et motivationnelles (les apprenants s'engagent-ils pas intérêt propre ou pour répondre à des contraintes externes ?). Ce cadre est emprunté notamment à Allal (2007, p. 9) et Viau (2009, p. 55).

Les trois cadres proposés ci-dessus ont pour seul objectif de seconder les enseignants dans ce qu'ils pourraient observer en matière d'enseignement et d'apprentissage, l'objectif étant toujours d'améliorer l'apprentissage de leurs propres étudiants.

2.1 Des perceptions à leurs objectivations

Le cadre conceptuel établi, nous invitons nos enseignants-étudiants à choisir parmi les objets à observer ceux qui leur semblent le plus pertinent pour améliorer leur cours. A l'instar du « one minute paper » développé par Tom Angelo (1998) ou encore des analyses hebdomadaires de prestations d'enseignement proposées par Prigent et al. (2009, p. 286), nous leur demandons de déterminer parmi leurs actions d'enseignants celles qu'ils pourraient améliorer. Nous leur demandons dans un second temps d'étayer leurs impressions, de préciser sur base de quelles informations ils estiment que ces actions sont perfectibles. Dans un troisième temps, si les données utilisées apparaissent insuffisantes pour confirmer leurs perceptions, nous leur demandons d'en rassembler de nouvelles. A la lumière de ces nouvelles informations, ils sont ou non confortés dans l'action à mener pour améliorer la qualité de leur cours (l'apprentissage de leurs étudiants).

3.0 | Des données récoltées et analysées à la façon de les récolter

Notre objectif n'est pas de faire de nos enseignants-étudiants des chercheurs en pédagogie, mais bien des enseignants « experts a » à même d'analyser leur réalité de classe pour l'améliorer. Autrement dit, dans le cadre de notre master complémentaire, la recherche n'est pas une fin en soi mais plutôt un moyen pour soutenir au mieux l'apprentissage.

Au cours des années, nous avons abandonné les cours théoriques sur les recherches en éducation pour partir du questionnement de nos participants. Concrètement, à partir de la problématique qu'ils ont retenue, nous leur demandons de récolter des données dans leur classe (cf. point précédent). C'est sur base des réactions de leurs pairs à la présentation qu'ils en font que nous interrogeons la qualité des moyens de récolte, de présentation et d'interprétation des données. Nous sommes bien conscients que cette approche ne suffit pas à ☐ doter nos participants des compétences d'un chercheur, mais elle les outille d'un questionnement indispensable pour interroger la pertinence, la validité et la fiabilité d'une démarche de recherche menée en classe.

3.1 Illustrations par quelques cas concrets

Dans les lignes qui suivent, nous survolons quelques exemples concrets de modifications apportées par des enseignants-étudiants à leurs propres cours. Pour décider de ces modifications, ils se sont laissé interroger par les performances de leurs apprenants, par leur participation au cours, par leur sentiment de compétence, par leur perception de sens ou encore par l'usage des moyens mis à leur disposition. Les performances des étudiants demeurent une porte privilégiée par les enseignants pour interroger la qualité de leur cours. Nous reprenons ci-dessous deux cas à titre d'illustration.

Le premier est celui d'un enseignant chargé de donner le cours de psychologie du développement à de futurs instituteurs et institutrices qui auront en charge des enfants de cinq à douze ans. Le constat d'échec massif dans son cours l'a amené à explorer dans un premier temps et sans succès les parcours antérieurs de ses étudiants et leur filière de formation, pour dans un second temps en revenir à la qualité de ses évaluations. Il constate que non seulement sur la forme elles ne conviennent pas - ses Questions à Choix Multiples (QCM) ne rencontrent pas les critères de qualité tels que définis par Leclercq (1986) - mais sur le fond elles ne vérifient pas ce qui a été entraîné en cours d'année. Les évaluations ne portent en effet que sur des connaissances, alors que le cours est axé sur leur transfert pour mettre en œuvre des activités d'apprentissage adaptées au développement des enfants. Tant la construction de ces QCM que leur validité est donc remise en cause. De ce travail exploratoire résulte notamment une modification des évaluations centrées sur un savoir non plus exclusivement déclaratif, mais aussi conditionnel.

Le second cas est celui d'une assistante pédagogique en médecine vétérinaire en charge du suivi d'étudiants dans un séminaire interdisciplinaire. À la vue des résultats peu

élevés de ses étudiants, elle a tenté d'identifier les ressources qui leur manquaient pour mener à bien la résolution d'un cas clinique. En croisant l'analyse des productions des étudiants et les avis des encadrants et des étudiants, elle a constaté que les problèmes rencontrés par les étudiants relevaient de leurs lacunes en « EBM » (Evidence Based Medicine). Pour pallier ce manque, elle a mis sur pied une séance de rappel des principes de l'EBM appliqué au cas à résoudre par les étudiants, donc très contextualisée. L'analyse des performances de ses apprenants et de leur satisfaction a montré l'effet positif de cette régulation.

La participation des apprenants au cours et leur absence sont d'autres données objectives utilisées par les E1 enseignants-étudiants pour interroger leur pratique. C'est le cas d'une enseignante d'anglais (langue étrangère) aux HEC et en médecine qui, par un questionnaire d'avis, a tenté de comprendre les raisons qui poussaient certains de ses étudiants à désertir le cours. L'une des raisons établies fut l'hétérogénéité du public. Quel que soit leur degré de maîtrise de l'anglais, les uns comme les autres se plaignaient du niveau de difficulté du cours : ceux qui manifestaient une certaine aisance trouvaient le cours trop facile et ceux qui éprouvaient des difficultés le trouvaient inabordable. Pour affronter ce problème, l'enseignante a mis sur pied un principe de tutorat par les pairs. Elle en a ensuite vérifié les effets en termes de présence aux cours et de performances. En comparaison avec le groupe de l'année précédente de la même section, elle a pu constater une légère amélioration des performances et une présence accrue des étudiants les plus faibles.

La consultation effective des moyens et outils mis à disposition des étudiants pour soutenir leur apprentissage est une dernière porte d'entrée que nous évoquerons ici pour interroger la qualité de son cours. C'est le cas d'un enseignant en charge du cours de néerlandais à destination de futurs enseignants en langue étrangère, qui s'interrogeait sur l'usage des ressources en ligne mises à la disposition de ses étudiants. Après analyse de traces de consultation, récolte d'avis de ses étudiants sur l'intérêt des ressources du cours et identification des difficultés rencontrées par ses apprenants dans les évaluations certificatives, il a constaté que non seulement ces outils en ligne étaient peu consultés parce que méconnus, mais surtout qu'ils ne servaient pas toujours les manquements de ses étudiants. Fort de ces constats, l'enseignant a rassemblé et organisé dans un même espace les outils mis à dispositions de ses étudiants, les a variés et a imposé des parcours individualisés selon les difficultés de ses apprenants.

4.0 | Conclusions et discussion

Nous ne pouvons conclure sur les cas présentés ci-dessous de l'efficacité de la démarche. Certes, tous ces enseignants ont joué le jeu de l'objectivation de leurs perceptions. Tous ont mis en place des régulations dans l'un de leurs cours. Certains parmi eux ont été jusqu'à en vérifier les effets. Mais toutes ces actions ont été menées dans le cadre d'un master complémentaire pour lequel non seulement il y a un diplôme à la clé mais aussi et surtout pour lequel ils ont consacré beaucoup de temps et ont été étroitement accompagnés. Pour que ce type d'approche ait un effet à long terme, sans doute faudrait-il que leur institution se dote d'accompagnateurs pédagogiques et reconnaisse ce travail d'investigation motivé par la volonté de toujours mieux soutenir l'apprentissage des étudiants.

Parmi la septantaine de diplômés de Formasup, certains poursuivent au quotidien ce travail de régulation « éclairée » de leur cours. L'analyse de leur cas pourrait nous renseigner sur les conditions favorables au déploiement de cette approche qualité. Parmi ces mêmes diplômés, nombreux sont ceux dont la carrière a évolué vers des postes de conseillers pédagogiques ou de responsables qualité au sein de leurs institutions (quasi 3/4 de nos diplômés, d'après une enquête réalisée en 2011 par Catherine Delfosse). Là aussi, l'impact de la formation est sans doute important même si d'autres facteurs contribuent à ces changements dont le caractère démultiplicateur nous intéresse tout particulièrement.

Il conviendrait aussi de s'interroger sur d'autres moyens, moins chronophages, d'épauler les enseignants dans l'amélioration de leur cours. Nous pensons bien sûr à certains types de communautés de pratiques ou de projets semi-collectifs, qui semblent eux aussi potentiellement porteurs de changements profonds dans la pratique enseignante.

5.0 | Bibliographie

Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom climate In D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom* (pp. 327-308). Hillsdale: L. Erlbaum.

Angelo, T. A. (1998). *Classroom assessment and research : an update on uses, approaches, and research findings*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.

Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students : Dealing with diversity. In R. R. Haskins & D. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools : Teacher equity indicators* (pp. 89-126). Norwood: Ablex.

Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiples*. Bruxelles: Labor.

Pintrich, P. R., & Educational Resources Information Center (U.S.). (1991). *A Manual for the use of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)*. Ann Arbor, Mich.

Washington, DC: University of Michigan ;

U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, Educational Resources Information Center.

Poumay, M., & Georges, F. (Cartographe). (2009). Prosup : Professionnaliser l'enseignement et l'apprentissage dans le supérieur. Retrieved from <http://www.mindmeister.com/fr/26912925/prosup2009-2010-poumay-georges-2009-fr>

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

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147- 177.

Singley, M. K., & Anderson, J. R. (1989). *The transfer of cognitive skill*. Cambridge, Mass.: Harvard University press.

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

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

Vallerand, R. J. (S.D.). Echelles sur la motivation académique. Retrieved 29 septembre 2010, from <http://www.er.uqam.ca/nobel/r26710/LRCS/echelles.htm>

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2 ed.). Bruxelles: De Boeck.

EVALUER LA CHARGE DE TRAVAIL DES ETUDIANTS : ENJEUX, METHODES ET PROPOSITIONS POUR L'ORGANISATION DES CURSUS UNIVERSITAIRES

La question de la charge de travail des étudiants se pose selon plusieurs points de vue. Pour les enseignants universitaires européens, qui travaillent avec le système ECTS (1 ECTS est équivalent à 25-30 heures d'apprentissage en classe ou hors de la classe), il n'est pas toujours aisé d'évaluer le temps de travail moyen des étudiants pour effectuer telle ou telle tâche d'apprentissage. Pour les étudiants, la perception d'une charge de travail lourde les amène parfois à adopter une approche d'apprentissage en surface (Kember, 2004). Enfin, pour les institutions, mieux connaître la charge de travail des étudiants peut se révéler un enjeu important à l'heure de concevoir de nouveaux programmes ou de revoir les programmes existants.

La recherche présentée vise à faire émerger les différentes conceptions et approches à propos de la charge de travail des étudiants en récoltant plusieurs points de vue, celui des enseignants (et des facultés) ainsi que des étudiants et de leurs associations. Bien que le système des ECTS clarifie en partie la notion de charge de travail, il nous semble que les perceptions et pratiques des enseignants et des étudiants à l'égard de la charge de travail sont plus souvent qu'autrement en contradiction les unes avec les autres. Nous proposons une revue de littérature sur le sujet puis notre méthode d'enquête basée sur les réponses à des questionnaires d'évaluation des enseignements par les étudiants, les interviews de leurs enseignants et des rencontres avec les autorités facultaires et les associations étudiantes. Nous présentons ensuite les résultats et enfin quelques pistes à envisager par les universités d'une part pour concevoir de nouveaux programmes, et par les enseignants d'autre part pour mieux évaluer la charge de travail des étudiants et aider ceux-ci à la gérer au mieux.

Kember, D. (2004). Interpreting student workload and the factors which shape students' perceptions of their workload. *Studies in Higher Education*, 29(2), 165-184.

DAELE, AMAURY, Université de Lausanne (Suisse);
BERTHIAUME, DENIS, Université de Lausanne (Suisse);
ROCHAT, JEAN-MOÏSE, Université de Lausanne (Suisse);
SYLVESTRE, EMMANUEL, Université de Lausanne (Suisse)

LA PERCEPTION DE SITUATIONS DE CLASSE PAR LES ENSEIGNANTS NOVICES EN FONCTION DE LEUR NIVEAU DE PRÉOCCUPATION

Un cours est une succession d'états transitoires dans un environnement complexe et dynamique (Durant, 1996). En classe, un enseignant doit donc continuellement prendre des décisions dans l'urgence, sans avoir le temps de prendre du recul (Altet, 1994 ; Perrenoud, 1996). La plupart du temps, il fonctionne en utilisant des schémas d'action intériorisés ou routines (Johnson, 1994). Ces routines se sont construites sur base de confrontations successives de (classes de) situations identiques possédant des buts identiques.

Chez les enseignants stagiaires et/ou novices (Tochon, 1993), le manque d'expérience et de confrontation n'a pas ou peu permis la construction et l'intériorisation de ces routines. Ainsi, ils sont amenés sans arrêt à réaliser un traitement cognitif complexe des informations qu'ils perçoivent (Altet, 1994). Ce traitement cognitif donne naissance à une construction mentale de la situation (Endsley, 1991 ; Ochanine, 1971 ; Pastré, 1999, 2006) sur laquelle ils fonderont des décisions pour continuer leur action pédagogique.

L'objet de notre recherche est de comprendre quels sont les indices de la situation que l'enseignant novice, en action, a considéré comme pertinent pour élaborer sa construction mentale en fonction du filtre de ses préoccupations (Durant, 1996 ; Saujat, 2007, 2011).

Pour ce faire, nous avons filmé de jeunes enseignants en classe, après les avoir interrogés sur leurs préoccupations. Nous les avons ensuite confrontés à l'enregistrement de leur cours dans un entretien d'explicitation (Vermersh, 2010) pour qu'ils décrivent, lors d'arrêts sur image, ce qu'ils ont perçu de la situation et qui leur a permis de décider de la suite de leur action. Nous avons ensuite croisé les données récoltées avant et après le cours pour comprendre en quoi les préoccupations antérieures influent sur leurs constructions mentales de la situation.

Les conclusions de la recherche nous éclairerons dans l'amélioration des dispositifs préparant les étudiants à l'exercice en classe.

UTILITES PERCUES DU PLAN DE COURS OU DE LA FIRST CLASS MEETING PAR LES ETUDIANTS DE PREMIERE ET DEUXIEME ANNEES. QUELLES INFORMATIONS INCLURE EN PRIORITE SELON EUX, ET A QUELLES FINS?

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

1.0 | Introduction

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

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

2.0 | Identification des composantes des Plans de cours ou First class meetings que des étudiants de 1^{re} et 2^e années à l'Université de Liège jugent utiles de recevoir en priorité

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

3.0 | Outils d'enquête

Les étudiants sondés dans le cadre de cette étude ont été invités à se positionner par rapport à 16 rubriques génériques susceptibles d'être abordées dans un Plan de cours ou une First class meeting en sélectionnant parmi ces propositions les 5 composantes les plus utiles à leurs yeux, et en hiérarchisant leurs choix par ordre d'importance perçue. La consigne soumise aux étudiants sondés était donc la suivante :

Parmi les 16 aspects relatifs aux cours suivants, pour lesquels vous semble-t-il le plus utile de disposer d'infos précises ? Citez-en cinq et classez-les par ordre d'importance (de 1 à 5 ; 1 = le plus important)

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

- 1) Titre du cours
- 2) Nombre de crédits
- 3) Coordonnées de l'enseignant
- 4) Objectifs d'apprentissage du cours
- 5) Table des matières et description des contenus abordés au cours
- 6) Modalités d'enseignement et activités d'apprentissage prévues
- 7) Calendrier de cours
- 8) Modalités d'évaluation
- 9) Prérequis
- 10) Outils technologiques et multimédias
- 11) Supports de cours
- 12) Disponibilités de locaux, matériel, et services
- 13) Philosophie de l'enseignant
- 14) Place du cours dans le programme
- 15) Conseils sur la manière d'organiser son travail
- 16) Règlements particuliers

4.0 | Participants

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

Résultats

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

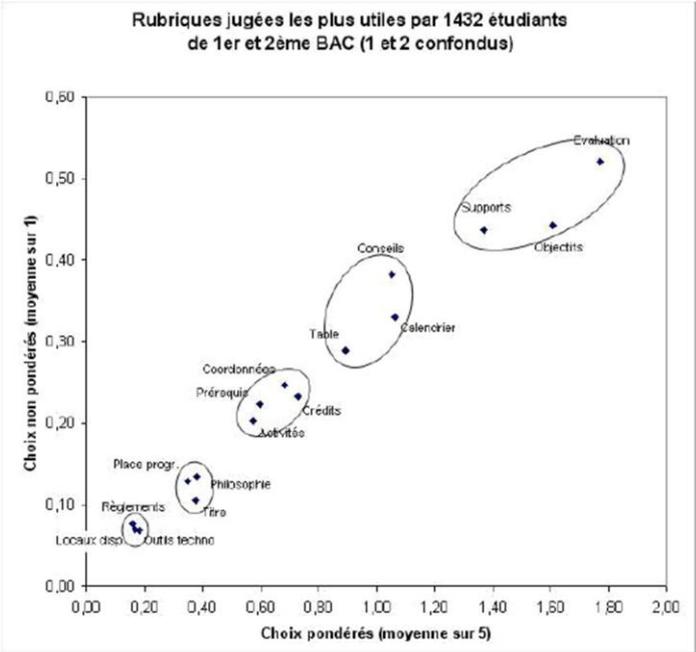


Figure 1 : regroupements des 16 rubriques d'après leurs niveaux d'utilité perçue par les 1432 étudiants de 1^{er} et 2^{ème} BAC sur les deux échelles des choix pondérés et non pondérés

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

...une question complémentaire essentielle selon nous était la suivante :

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

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

6.0 | Outil complémentaire d'enquête et mode de classement des réponses

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

ouvertes associées par les répondants à l'utilité perçue en priorité de ces trois composantes.

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

- pour pouvoir « voir » le cours
- pouvoir travailler le cours à partir des notes officielles
- pour pouvoir faire mes synthèses à l'avance en ayant toutes les données
- permet de faire le point sur la matière, de lire ce qui est utile, de préparer l'examen afin de savoir ce que je vais, encore, dépenser comme argent
- pour savoir à quoi cela va nous servir plus tard
- c'est important pour réussir de savoir ce que l'on attend de nous
- cela me permet de mieux visualiser le cours
- pour cibler le travail et les choses les plus importantes pour la prise de notes
- pour structurer son cours
- pour info, pour savoir comment aborder la matière
- pour savoir dès le début de l'année à quoi s'en tenir, les projets etc. et organiser son travail en fonction
- les relire avant l'examen pour ne pas avoir de surprise
- déstresser, modeler la façon d'étudier
- pour savoir comment étudier : si c'est des questions ouvertes ou bien des exercices etc.

ça m'aide beaucoup de savoir

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

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

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

7.1 La fonction de contrat

Très fréquemment désigné par ce terme, le Plan de cours, comme tout contrat, expose en effet ce qui est attendu de chacune des parties durant son terme (Parkes & Harris, 2002). S'il a juridiquement valeur de preuve, eu égard à sa forme écrite, il ne doit pas nécessairement en avoir la vocation, comme le craignent divers auteurs (Singham, 2007) déplorant qu'il puisse se concevoir comme un bouclier défensif contre d'éventuels recours,

n'engendrant qu'une inflation des règles et une relation adversariale avec les étudiants. Tout au contraire, l'idée d'une réciprocité, voire d'un partenariat doit se trouver au cœur d'un Plan de cours envisagé dans une perspective contractuelle, celui-ci devant mettre au jour les rôles complémentaires et les responsabilités mutuelles de l'enseignant et des étudiants dans la rencontre des objectifs du cours. De nature donc à conscientiser, à encourager la prise de responsabilité, voire à accroître le sentiment de contrôlabilité chez l'étudiant (Grunert O'Brien et al, 2008), le Plan de cours pensé dans une perspective contractuelle tend encore vers une forme d'exhaustivité de nature à induire un sentiment d'équité et de sécurité chez l'apprenant (Lulee, 2007). Impartir au Plan de cours une fonction de contrat procède aussi d'une démarche d'entérinement propre à établir un climat de stabilité, de rassurance et de confiance.

7.2 La fonction de carte cognitive

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

7.3 La fonction d'outil d'apprentissage

La littérature reconnaît enfin au Plan de cours un potentiel à outiller l'apprentissage proprement dit de l'étudiant (Doolittle & Lusk, 2007), compte tenu de la possibilité offerte par le document d'accueillir nombre de composantes porteuses à cet égard (Habaneck, 2005). Selon les tenants du courant du learning-centered syllabus, impartir cette fonction au Plan de cours consiste à répondre à des intérêts et besoins divers (Grunert, 1997), à contribuer à la promotion de l'apprentissage actif (Peer & Martin, 2005) ainsi qu'à la direction de l'effort et l'engagement des étudiants (Eberly et al., 2001).

Le Plan de cours se conçoit comme un guide à l'établissement d'une démarche d'apprentissage autonome (notamment en dehors de la classe), augmenté de conseils et d'aides à la mise en œuvre de stratégies de compréhension, à l'organisation du travail et à la gestion du temps (Parkes & Harris, 2002), à la prise de notes d'un cours (Spuches, 2001), à l'accès aux ressources utiles (Mandernach, 2003), ou à la prévention des misconceptions et des misunderstandings.

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

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

7.4 Supports de cours

A l'analyse des perspectives utilitaires associées par les sondés aux informations sur les Supports de cours, il semble devoir être porté d'abord à l'attention des enseignants que la première préoccupation des étudiants est d'obtenir les renseignements qui leur

permettront, dans les meilleures conditions ou délais, d'entrer en leur possession <*> (comme l'ont indiqué près de la moitié des commentateurs de cette rubrique en 2e année).

De manière générale, nos résultats indiquent que les étudiants escomptent de la part des données relatives aux « Supports » bien davantage de perspectives d'actions que de cognition. Outre certaines perspectives d'actions assez vagues ou mal définies par leurs auteurs (« étudier / travailler le cours »), notre analyse des verbes d'actions indique beaucoup plus concrètement, pour une fraction importante de la population sondée, une incidence escomptée de cette rubrique sur la gestion des notes de cours(*), sur la mobilisation de stratégies de compréhension{*}, sur l'organisation personnelle[*] et même sur le niveau d'engagement dans les études*, autant de comportements d'apprentissage susceptibles, comme nous l'avons décrit précédemment, d'être soutenus et favorisés par un Plan de cours conçu comme un Learning tool selon les théoriciens de cette fonction.

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

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

7.5 Objectifs d'apprentissage

Dans le cas de la rubrique Objectifs d'apprentissage, c'est cette fois le total des perspectives cognitives répertoriées qui s'avère supérieur à celui des perspectives d'actions (1,5 fois). A cet égard, le souhait formulé par de nombreux répondants de connaître les attentes du professeur à leur égard*, combiné avec la volonté affichée par d'autres de savoir à quoi s'attendre à leur tour<*> (la demande de ce double entérinement pouvant traduire chez les uns et les autres un besoin de sécurité), illustre un intérêt collectif à conférer une portée contractuelle réciproque au Plan de cours par l'intermédiaire de cette rubrique.

Au-delà de ce constat, l'examen des termes employés spontanément par les étudiants pour traduire les bénéfices escomptés d'informations relatives aux Objectifs d'apprentissage, indique que bon nombre d'entre eux font écho au registre lexical imagé des théoriciens de la fonction de cognitive map, en utilisant le même vocabulaire visuel(*), holistique{*}, ou itinérant[*], et en justifiant donc d'impartir également au Plan de cours cette autre fonction à partir de ce point.

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

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

7.6 Modalités d'évaluation

Comme pour l'information relative aux (Objectifs d'apprentissage), l'expression d'un certain niveau d'entérinement contractuel sécurisant* est explicitement attendu de la part du professeur communiquant sur ses Modalités d'évaluation par de nombreux étudiants. Au-delà de ce constat sans surprise, il importe de souligner que la plupart des perspectives utilitaires envisagées par les répondants en relation avec cet item se trouvent énoncées en termes d'actions et non de purs savoirs.

L'analyse de ces verbes d'actions a permis ainsi d'identifier une volonté extrêmement récurrente d'anticiper(*) l'évaluation - mais par des actes le plus souvent non définis (« préparer »), se doublant d'un fréquent espoir d'adapter sa façon de travailler ou d'adopter {*} une méthode d'étude sur base des données transmises par le professeur. En d'autres termes, les sondés de 1re et 2e années éprouvent un besoin impérieux d'agir adéquatement en prévision des épreuves évaluatives, mais ne sont manifestement pas en mesure de concevoir ou en tout cas d'exprimer la mobilisation de stratégies d'apprentissage précises en l'absence d'un référent dont ils attendent beaucoup. Ici plus qu'ailleurs, il nous apparaît en effet nécessaire que ces titulaires de cours appréhendent leurs Plans de cours ou leurs First class meetings dans une perspective de Learning tool au sens où nous l'envisageons dans ces pages, soit un guide à l'établissement d'une démarche d'apprentissage autonome, notamment en dehors de la classe, assorti de conseils à la planification du travail et la gestion du temps.

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

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

8.0 | Conclusions

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

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

9.0 | Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DES ÉQUIPES ENSEIGNANTES DANS LA MISE EN ŒUVRE D'UNE APPROCHE- PROGRAMME : RETOUR D'EXPERIENCE À L'UNIVERSITÉ DE LAUSANNE

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

Pour répondre à ce changement, le Centre de Soutien à l'Enseignement (CSE) de l'UNIL a développé un accompagnement pédagogique des équipes enseignantes comprenant : des séances de travail en groupe pour aider les enseignants à élaborer un plan d'études, du conseil pédagogique individuel ou de groupe pour travailler sur leurs enseignements et leur intégration dans le cursus, des actions de formations ciblées pour aider les équipes à développer des compétences spécifiques pour l'enseignement, des ressources pédagogiques permettant aux enseignants de s'informer par eux-mêmes.

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

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

SYLVESTRE, EMMANUEL, Université de Lausanne (Suisse);
BERTHIAUME, DENIS, Université de Lausanne (Suisse);
DAELE, AMAURY, Université De Lausanne (Suisse);
ROCHAT, JEAN-MOÏSE, Université de Lausanne (Suisse)

UNESSAID'ÉVALUATION DU DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DES PROFESSEURS NOUVELLEMENT ENGAGÉS A L'UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES (ULB)

En 2007-2008, les autorités de l'ULB ont instauré un accompagnement pédagogique pour les professeurs nouvellement engagés par l'Université. La conception et la mise en œuvre de ce dispositif ont été confiées à une cellule centrale de pédagogie universitaire.

Inspiré de principes récents de la littérature, le dispositif combine des séances regroupant les nouveaux professeurs, des séances choisies dans une offre de formation plus large et un accompagnement individualisé. Deux entretiens, initial et bilan, complètent ce programme de 25 heures. (Uyttebrouck, 2010).

Dès la première année, des relevés des participations et des dispositions d'évaluation ont été mises en place (Kirkpatrick & Kirkpatrick 2006 : satisfaction et apprentissage déclarés). Un bilan a conduit à certains aménagements. (Uyttebrouck, Lammé, Blondeau, El Boudamoussi, 2010).

Au terme de quatre années de mise en œuvre, une analyse quantitative et qualitative des données accumulées est menée. Qui s'investit et pourquoi ? Quelles composantes du dispositif paraissent déterminer des effets ? Quels impacts sur l'enseignement presté ? Pour permettre des hypothèses de réponse, une enquête auprès d'un échantillon d'enseignants concernés jusqu'ici, complétée par des entretiens individuels, est menée. La communication fera également état d'une dimension institutionnelle, externe au dispositif, non sans impact : la valorisation de l'investissement pédagogique dans l'évaluation de l'enseignant.

LAMMÉ, ALAIN, Université Libre de Bruxelles (Belgique);
UYTTEBROUCK, ERIC, Université Libre de Bruxelles (Belgique);
BLONDEAU, MARIE, Université de Mons (Belgique)

ATELIER 2- L'ACCOMPAGNEMENT TECHNO- PEDAGOGIQUE

LES EFFETS DES DISPOSITIFS DE FORMATION HYBRIDES SUR L'APPRENTISSAGE DES ETUDIANTS: ETUDE EXPLORATOIRE MENEEDANS LE CADRE DE LA RECHERCHE HY-SUP

28

Cette contribution présente le cadre théorique, la méthodologie et les premiers résultats de la recherche Hy-Sup relatifs aux effets des dispositifs de formation hybrides sur l'apprentissage des étudiant-e-s. Plus précisément, notre analyse porte d'une part sur la perception des enseignants quant aux effets de leur dispositif sur l'apprentissage de leurs étudiants (motivation, gestion des informations, activités, interactions, production) et d'autre part sur la perception de leurs étudiants relativement à ces effets. Dans cette perspective, des effets différenciés selon le type de dispositif mis en œuvre ont été observés.

DESCHRYVER, NATHALIE, Université de Genève, TECFA, Genève (Suisse);
LEBRUN, MARCEL, Université Catholique de Louvain, IPM (Belgique) ;
MANCUSO, GIOVANNA, Université de Luxembourg (Luxembourg) ;
BURTON, RÉGINALD, Université de Luxembourg (Luxembourg)

1.0 | Introduction

Dans la première contribution de ce symposium (Peraya et al., 2012), les éléments constitutifs et la catégorisation obtenue pour les différents dispositifs hybrides rencontrés dans l'étude 1 du projet européen HySup (2009-2012)¹ ont été présentés. Cette approche nous a permis de discerner 6 types contrastés par 14 composantes portant sur les dimensions d'articulation présence-distance, de médiatisation, de médiation, d'accompagnement et d'ouverture.

Dans cet article, nous introduisons une deuxième étude dont l'objet était de mesurer les effets de ces dispositifs sur l'apprentissage des étudiants, le développement professionnel des enseignants et les impacts au niveau institutionnel.

Le public sondé dans le cadre de l'étude 2 et donc les dispositifs y considérés étant différents de ceux de l'étude 1, il est nécessaire de décrire ici, au travers des six types délimités dans l'étude 1, les dispositifs effectivement rencontrés dans l'étude 2 afin de contrôler des différences éventuelles dans leurs composantes et en conséquence dans leurs effets.

Après la présentation des dispositifs de cette étude (commune à notre article et aux articles suivants concernés par les effets sur les enseignants et les effets institutionnels), nous passerons en revue les différents effets de ces dispositifs sur l'apprentissage des étudiants : des effets (1) pressentis et énoncés par les enseignants interrogés et (2) perçus énoncés par leurs étudiants.

2.0 | Les dispositifs étudiés, méthode et résultats

Un algorithme mathématique nous permet de positionner un dispositif donné dans l'un des 6 types, au départ d'une batterie d'éléments descripteurs présentés dans l'article précédent et dans l'article initial publié par le collectif Hy-Sup (Burton et al., 2011). Ces éléments descripteurs ont été fédérés dans 14 composantes principales dont nous nous sommes assuré de la stabilité dans une étude pilote (N=60) incluse dans notre étude 2 (N=179). Cela nous permet de présenter les caractéristiques principales des 6 types de dispositifs effectivement rencontrés et décrits par les enseignants. Nous en donnons ici un bref aperçu.

Les 14 composantes de notre questionnaire se présentaient sous la forme d'items sur lesquels les répondants étaient invités à se prononcer sur une échelle à 4 niveaux, les 2 niveaux supérieurs étant marqués par une approbation du répondant à l'item (d'accord ou tout à fait d'accord). Ce que nous présentons dans le Tableau 3 est le pourcentage de répondants en accord avec l'item.

¹ Les auteurs remercient les partenaires du projet européen HY-SUP (DG. Education et Culture. Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie) coordonné par l'Université Claude Bernard Lyon 1 (E. Bettler) et l'Université de Genève (N. Deschryver). Ce projet associe des chercheur-e-s et enseignant-es des universités de Fribourg (S. Borruat, B. Charlier, A. Rossier), de Genève (N. Deschryver, C. Peltier, D. Peraya, A. Ronchi et E. Villiot-Leclercq), de Louvain-La-Neuve (F. Docq, M. Lebrun et C. Letor), de Lyon (C. Batier et C. Douzet), de Luxembourg (R. Burton et G. Mancuso) et de Rennes 2 (G. Lameul, C. Morin).

Tableau 3 : Pourcentage de répondants en accord avec la composante selon le type défini

	Typ e 1	Typ e 2	Typ e 3	Typ e 4	Typ e 5	Typ e 6
Participation active en présence	0,	28,	33	69,	91	88,
Participation active à distance	12	8,2	13	91,	55	88,
Outils d'aide à l'apprentissage	0,	18,	33	87,	57	83,
Outils de gestion, communication, interaction	0,	53,	40	87,	70	97,
Ressources sous forme multimédias	0,	100	6,	87,	83	91,
Travaux sous forme multimédias	0,	38,	0,	78,	80	88,
Outils synchrones communication collaboration	12	18,	0,	73,	4,	61,
Commenter et annoter les documents en ligne	12	16,	6,	43,	25	88,
Objectifs réflexifs et relationnels	12	8,2	0,	43,	59	61,
Accompagnement méthodologique	25	42,	26	100	85	100
Accompagnement métacognitif	25	67,	80	95,	80	86,
Accompagnement par les étudiants	12	14,	20	78,	85	97,
Liberté de choix méthodes pédagogiques	0,	20,	20	21,	42	91,
Recours aux ressources et acteurs externes	0,	36,	0,	47,	44	52,
Nombre de dispositifs	8	49	15	24	47	36

On remarquera que les points essentiels mis en avant lors de l'étude initiale sont bien conservés et en tout cas, la centration « apprentissage » des types 4, 5 et 6, principalement à distance (type 4), en présence (type 5) et modalité hybride (type 6).

Les outils de gestion de l'apprentissage, les ressources multimédias et les accompagnements de l'apprentissage sont des caractéristiques très marquées de ces dispositifs et surtout dans les dispositifs qui font intervenir des activités à distance (type 4 et type 6).

Passons maintenant de manière succincte à l'examen des six types tels que déterminés dans cette étude 2 : la description donnée provient de l'analyse des 14 composantes et de compléments extraits du questionnaire complet de l'étude pilote.

Tableau 4 Description des 6 types tels qu'observés dans l'étude 2

1	Type	Configuration «enseignement» orientée contenus, caractérisée par la mise à disposition de ressources textuelles.
2	Type	Configuration «enseignement» orientée contenus, caractérisée par la mise à disposition de ressources multimédias. Fréquemment, les ressources d'apprentissage proposées prennent des formes multimédias. L'accompagnement de l'apprentissage par l'enseignant est parfois organisé formellement, en particulier pour la prise de recul sur les processus d'apprentissage (accompagnement métacognitif)
3	Type	Configuration «enseignement» orientée organisation du cours, tendant vers l'accompagnement des étudiants. La bonne organisation du cours est soutenue par l'usage d'outils de gestion et d'organisation. L'accompagnement de l'apprentissage par l'enseignant est souvent organisé formellement, plus souvent que dans le type 2
4	Type	Configuration «apprentissage» centrée sur les interactions et caractérisée par l'exploitation fréquente de phases à distance. L'environnement numérique est largement utilisé : outils d'aide à l'apprentissage, de gestion, de communication et de collaboration (y compris synchrones), ressources d'apprentissage sous forme multimédias. L'accompagnement de l'apprentissage par l'enseignant est souvent organisé formellement, tant pour la méthodologie que pour la prise de recul sur les processus d'apprentissage
5	Type	Configuration «apprentissage» centrée sur les interactions en présence, l'accompagnement des étudiants et caractérisée par l'exploitation des ressources multimédias. L'enseignant prévoit de nombreuses formes d'accompagnement des étudiants, y compris l'entraide et le soutien des étudiants entre eux
6	Type	Configuration «apprentissage» caractérisée par l'exploitation large des potentiels technologiques et pédagogiques des dispositifs hybrides et par les responsabilités confiées aux étudiants. L'enseignant prévoit ainsi de nombreuses formes d'accompagnement des étudiants, y compris l'entraide et le soutien des étudiants entre eux. Les étudiants peuvent faire des choix quant aux méthodes et activités d'apprentissage qu'ils veulent mettre en œuvre.

3.0 | Cadre conceptuel pour mesurer les effets des dispositifs sur l'apprentissage et hypothèse

Dans la recherche Hy-Sup, nous avons investigué différentes dimensions le long desquelles les effets des dispositifs conçus par les enseignants et vécus par les étudiants pouvaient être mesurés. Mentionnons brièvement ici, le sentiment d'efficacité (Bandura, 2003) perçus par les étudiants, les approches d'apprentissage adoptées (Biggs, 1999; Entwistle, 2003), les compétences Lifelong Learning (LLL) déployées par ces derniers en tenant compte de leur acculturation technologique et de leur perception des technologies comme un adjuvant ou un obstacle à leurs apprentissages.

Dans le cadre limité de cet article et afin de pouvoir mieux comparer les effets pressentis par les enseignants et les effets perçus par les étudiants, nous nous limiterons ici à un cadre situé à mi-chemin entre des facteurs d'apprentissage (susceptibles de favoriser ce dernier) et des caractéristiques pédagogiques inhérentes aux dispositifs (différentes de celles utilisées pour construire notre typologie).

Pour ce faire, nous avons utilisé un modèle pragmatique proposé dès 1999 par Lebrun (2005) et construit au départ d'une analyse conjointe de publications de différentes natures : documents généraux sur, par exemple, les objectifs de l'éducation, articles scientifiques sur les théories et les méthodes pédagogiques susceptibles de développer un apprentissage

en profondeur, recherches empiriques sur les impacts des technologies dans la formation. Ce modèle repose sur cinq facteurs (ou pôles), désignés en italique ci-dessous, dont nous donnons ici une description rapide.

Motivations : il s'agit essentiellement d'éléments liés à la contextualisation des ressources (informations) et des tâches, au sens donné à ces dernières par l'étudiant au travers des activités, à l'horizon socioprofessionnel qui est proposé dans les productions attendues. Ces éléments sont à rapprocher des déterminants de la motivation proposés par Viau (1994).

Informations : les ressources tant internes (ce que l'étudiant sait déjà) qu'externes (les ressources proposées par l'enseignant ou par l'étudiant). Ce pôle est en interaction avec des éléments de motivation (le caractère contextualisé des ressources) et d'autres relatifs aux activités (et en particulier les compétences nécessaires et exercées).

Activités : les activités sont celles proposées par l'enseignant et celles exercées par l'étudiant. On y fait référence aux méthodes actives (problèmes, projets, apprentissage collaboratif). Il s'agit d'éléments relatifs aux compétences déployées qui vont de la recherche critique d'informations à leur utilisation dans des productions proches de celles de la vie socioprofessionnelle (motivations) dans des approches individuelles ou collectives (interactions).

Interactions : il s'agit ici des interactions avec l'enseignant (soutien aux activités, validation des productions) et des interactions des étudiants entre eux. Les compétences nécessaires et déployées dans le travail d'équipe sont présentes ainsi que la facilité de gestion de ces interactions. Ces interactions ainsi que les facteurs de motivation sont considérés comme des "moteurs" du processus d'apprentissage.

Productions : les productions sont considérées comme la partie émergente des processus d'apprentissage mis en place. Elles permettent ainsi tout à la fois l'évaluation ou la co-évaluation (interactions) des activités déployées, des informations mobilisées, des compétences atteintes et des progrès accompli. Elles favorisent une évaluation cohérente de l'atteinte des objectifs déclarés au travers des activités entreprises.

Prenant en considération que les dispositifs de type 1 à 3 sont caractérisés comme davantage centrés sur l'enseignement et que les dispositifs 4 à 6 sont caractérisés comme davantage centrés sur l'apprentissage, nous faisons l'hypothèse que :

les dispositifs de type 4 à 6 seront perçus comme soutenant davantage l'apprentissage et les différentes dimensions liées ;

les dispositifs de type 1 à 3 seront moins perçus comme soutenant l'apprentissage et les différentes dimensions liées.

4.0 | Méthode d'analyse des effets sur l'apprentissage et résultats généraux

Sur la base de ce cadre théorique, les chercheurs ont développé un questionnaire pour les enseignants et un questionnaire pour les étudiants.

Les cinq pôles définis dans le cadre conceptuel ont été décrits et décomposés en plusieurs items permettant de cerner leur étendue. A la suite des travaux précurseurs de l'équipe de Louvain (Docq et al., 2008; Lebrun et al., 2009; Lebrun, 2011) qui proposaient 26 items couvrant les 5 pôles, les 33 items proposés dans Hy-Sup résultent d'une extension du nombre de ces derniers afin de mieux cerner la description des pôles, de tenir compte des nuances présentes dans la description des types ou encore des intérêts des chercheurs impliqués pour cerner davantage la question des compétences LLL. Les items initiaux ont également été revus pour améliorer leur bonne compréhension par les répondants. Ces items ont été proposés aux enseignants et aux étudiants avec des variations mineures pour tenir compte des publics sondés. Ainsi un item du pôle motivations est rédigé « Je propose aux étudiants des activités davantage personnalisées » pour les enseignants et « Les activités proposées sont davantage personnalisées » pour les étudiants.

Ces propositions (items) sont associées à une échelle d'accord à 4 niveaux. Dans les résultats présentés ci-après, il s'agit essentiellement de pourcentages d'accord calculés par le rapport du nombre de répondants ayant répondu "plutôt d'accord" et "tout à fait d'accord" au nombre total de répondants à l'item en question.

Le questionnaire enseignant a été rempli par 179 enseignants issus de plus de 22 institutions. Le questionnaire étudiant a été rempli par 456 étudiants qui avaient suivis les cours des enseignants répondants.

Des analyses multivariées, tenant compte des 6 types de dispositifs comme variable indépendante et des variables d'effets comme variables dépendantes, ont pu mettre en évidence des différences significatives ($p < 0.05$) selon les types de dispositifs quant à la perception des dispositifs comme support à l'apprentissage tant du point de vue des enseignants que des étudiants. Comme indiqué dans le cadre conceptuel, les liens avec les autres variables (approche d'apprentissage, sentiment d'efficacité personnelle et acculturation aux technologies) seront traités dans une prochaine publication.

5.0 | Résultats détaillés

5.1 Effets perçus par les enseignants

L'analyse multivariée, dont les principaux résultats sont synthétisés dans le Tableau 5, montre une différence significative sur l'ensemble des facteurs (motivation, information, activité, interactions, production). Si on met de côté temporairement le type 5, on remarque que les différences sont marquées entre les 3 premiers types et les 3 derniers. Ainsi, les enseignants qui déclarent développer des dispositifs présentant des composantes davantage développées en terme d'articulation présence-distance, de médiatisation, de médiation, d'accompagnement et d'ouverture déclarent davantage d'effets sur l'apprentissage que les enseignants proposant des dispositifs moins développés sur les composantes décrites. Ce résultat permet de confirmer l'hypothèse.

Tableau 5 Résultats de l'analyse multivariée pour l'étude des effets des facteurs d'apprentissage, du point de vue des enseignants

Facteurs	Analyse de variance	Ampleur de l'effet	Différences significatives ($p < 0.05$)
Motivations	$F(5, 173) = 7.04 \ p < 0.001$	17%	T6 > T2,T3,T5
Informations	$F(5, 173) = 5.83 \ p < 0.001$	14%	T6 > T1,T2 T4,T5>T2
Activités	$F(5, 173) = 3.69 \ p < 0.001$	10%	T6 > T2,T5
Interactions	$F(5, 173) = 12.65 \ p < 0.001$	27%	T6 > T2,T3,T5 T5>T2 T4>T2,T3
Productions	$F(5, 173) = 4.32 \ p < 0.001$	11%	T6 > T2,T5

Quant au type 5, l'analyse indique une différence significative avec le type 6. Nous pensons que ce type 5, au moment de la construction de la typologie a été mal « classé » par rapport aux autres types. A la lumière de ces analyses et de celles portant sur les pourcentages d'accord que nous verrons plus loin, il semble que ce type puisse être considéré comme à la charnière entre les trois premiers types « centrés enseignement » et les types 4 et 6 « centrés apprentissage ».

A noter que l'analyse de l'ampleur de l'effet montre que le type explique ces différences entre 10 et 27% en fonction des facteurs, ce qui représente des indices conséquents.

La figure 10 montre l'évolution des facteurs présentés ci-dessus. L'axe horizontal représente les six types émanant de notre recherche et l'axe vertical le pourcentage moyen d'accord aux items constitutifs du facteur. Notons qu'en ce qui concerne le facteur information, les items ont été scindés en deux dimensions, les compétences informationnelles développées et la nature des ressources d'apprentissage.

Afin d'illustrer au mieux la partie aléatoire statistique des évolutions observées, nous avons indiqué la moyenne sur les composantes (pour chaque type) et la barre d'erreur associée à cette moyenne. Globalement, on observe une évolution des perceptions des enseignants quant aux effets des dispositifs sur l'apprentissage qui va du type 1 avec les plus bas pourcentages d'accord, aux types 2, 3 et 5 pour aboutir aux scores élevés des types 4 et 6. Ceci est assez cohérent avec les analyses multivariées qui situent, au niveau des effets perçus, le type 5 entre les types 1 à 3 et les types 4 et 6

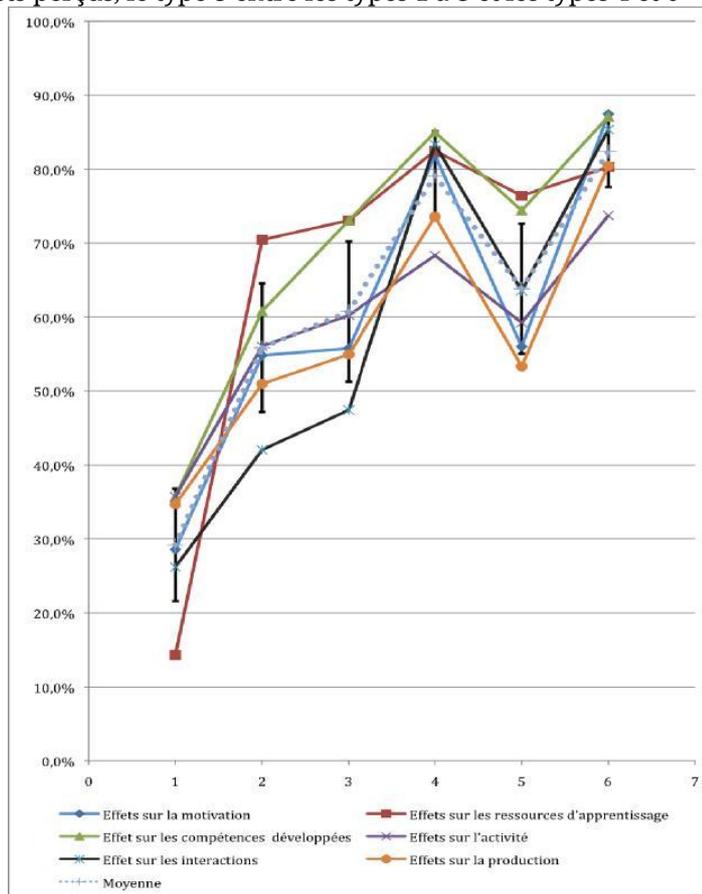


Figure 10 Evolution de la perception d'effets sur l'apprentissage par les enseignants en fonction des 6 types de dispositifs

A titre d'illustration, nous proposons dans le Tableau 6 les pourcentage d'accord relatifs aux items portant sur les compétences développées et sur la qualité des apprentissages des étudiants. Les enseignants décrivant un type 6 et un type 4 déclarent davantage d'effets sur les compétences. Et ce sont les enseignants décrivant un type 6 qui déclarent le plus d'effets sur la qualité des apprentissages et productions des étudiants.

Tableau 6 Pourcentages d'accord relatifs aux items portant sur les compétences développées et sur la qualité de l'apprentissage

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6
Les étudiants mettent en œuvre des compétences de plus haut niveau (esprit critique, synthèse, avis personnel...) (motivation)	14,3%	40,9%	46,2%	75,0%	58,1%	84,8%
Les étudiants développent davantage leurs compétences en recherche d'information (information)	42,9%	61,4%	69,2%	85,0%	67,4%	87,9%
Les étudiants apprennent davantage (en quantité) (activité)	28,6%	47,7%	46,2%	50,0%	42,9%	54,5%
Les apprentissages des étudiants sont de meilleure qualité (activité)	42,9%	75,0%	61,5%	75,0%	57,1%	90,9%
Je constate que la qualité (contenu) des productions des étudiants est améliorée (production)	28,6%	40,9%	53,8%	65,0%	45,2%	75,8%
Je constate que la forme des productions des étudiants est améliorée (production)	28,6%	52,3%	46,2%	60,0%	61,9%	66,7%

5.2 Effets perçus par les étudiants

Nous avons constaté que 67% des étudiants décrivent le dispositif de leur enseignant différemment de la manière dont celui-ci le décrit (attribution d'un autre type). De ce fait, il est important d'examiner les effets que les étudiants perçoivent en fonction des dispositifs dans lesquels ils disent se situer. En effet, la manière dont ils perçoivent le dispositif renvoie à la manière dont ils l'ont expérimenté (Entwistle, 2003).

L'analyse multivariée, dont les principaux résultats sont synthétisés dans le Tableau 7, montre une différence significative sur l'ensemble des facteurs (motivation, information, activité, interactions, production). Notons qu'en ce qui concerne le facteur motivation, ce dernier a été scindé par l'analyse multivariée, en deux facteurs, dont l'un renvoie à la motivation « interne » et l'autre est davantage lié aux perspectives socioprofessionnelles.

Si on met à nouveau de côté le type 5, on remarque que les différences sont marquées entre les 3 premiers types et les 3 derniers, comme chez les enseignants. Ainsi, les étudiants qui déclarent avoir participé à des dispositifs présentant des composantes davantage développées en terme d'articulation présence-distance, de médiatisation, de médiation, d'accompagnement et d'ouverture déclarent davantage d'effets sur leur apprentissage que les étudiants déclarant avoir participé des dispositifs moins développés sur les composantes décrites

Tableau 7 Résultats de l'analyse multivariée pour l'étude des effets des facteurs d'apprentissage, du point de vue des étudiants, selon la manière dont ils perçoivent le dispositif (type)

Facteurs	Analyse de variance	Ampleur de l'effet	Différences significatives (p<0.05)
Motivation Perspective socioprofessionnelle	$F(5, 450) = 2.25$ $p = 3.66$ $F(5, 450) = 0.001$ $p = 0.05$	2% 4%	T6>T3
Information	$F(5, 450) = 9.28$ $p = 1$	9%	T6 > T2,T3,T5 T4,T5>T3
Activité	$F(5, 450) = 4.11$ $p = 1$	4%	T6 > T1,T2,T3
Interactions	$F(5, 450) = 17.39$ $p = 1$	16%	T6> T1,T2,T3,T5 T5>T2,T3 T4>T2,T3
Production	$F(5, 450) = 7.13$ $p = 1$	7%	T6 > T1,T2,T3 T5>T2,T3 T4>T2

Quant au type 5, l'analyse indique une différence significative avec le type 6 pour deux facteurs. Ceci tend à confirmer les analyses réalisées pour les enseignants. Ce type pourrait être considéré comme à la charnière entre les trois premiers types « centrés enseignement » et les types 4 et 6 « centrés apprentissage » : les facteurs impliqués pourraient concerner la gestion des ressources d'apprentissage et des interactions.

A noter que l'analyse de l'ampleur de l'effet montre que le type explique ces différences entre 2 et 16% en fonction des facteurs. Seuls les facteurs information et interactions présentent des indices acceptables. Le type de dispositif expliquerait donc davantage d'effets en matière de gestion des ressources d'apprentissage et d'interactions sociales.

La figure 11 montre l'évolution des facteurs du point de vue des étudiants. L'axe horizontal représente les six types émanant de notre recherche et l'axe vertical le pourcentage moyen d'accord aux items constitutifs du facteur. Notons qu'en ce qui concerne le facteur information, les items ont été scindés en deux dimensions, les compétences informationnelles développées (compétences) et la nature des ressources d'apprentissage (ressources).

Afin d'illustrer au mieux la partie aléatoire statistique des évolutions observées, nous avons indiqué la moyenne sur les composantes (pour chaque type) et la barre d'erreur associée à cette moyenne. Globalement, on observe une évolution des perceptions des étudiants quant aux effets des dispositifs sur l'apprentissage qui va du type 1 avec les plus bas pourcentages d'accord, aux types 2, 3 et 5 pour aboutir aux scores élevés des types 4 et 6. Ceci est assez cohérent avec les analyses multivariées qui situent, au niveau des effets perçus, le type 5 entre les types 1 à 3 et les types 4 et 6.

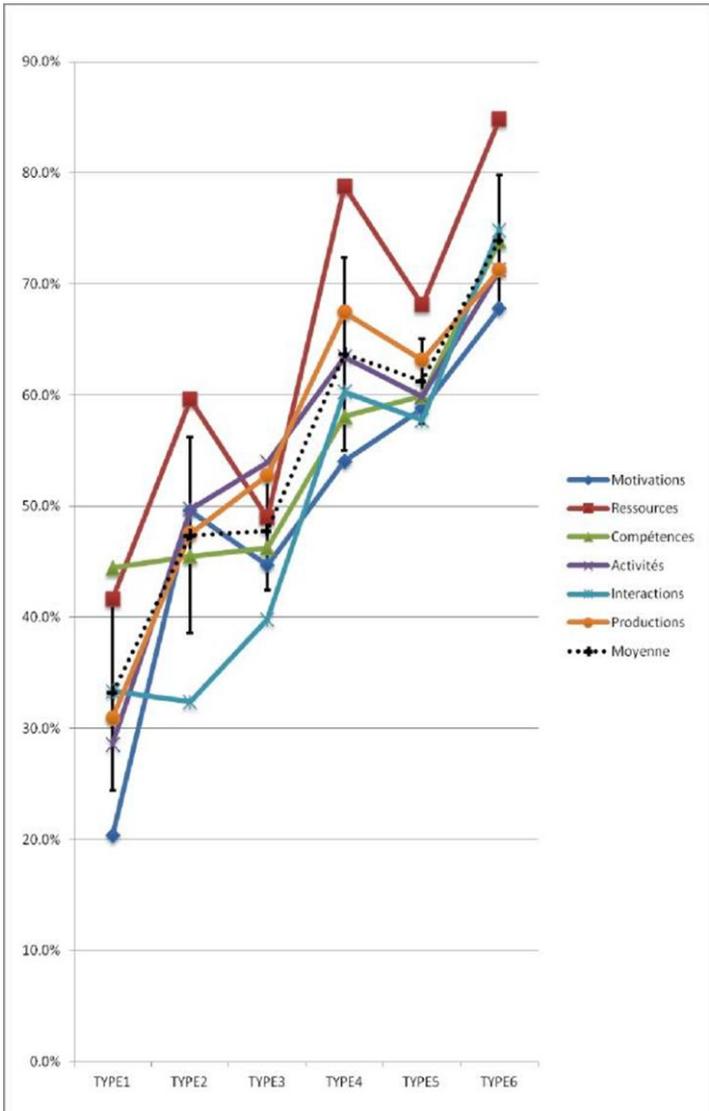


Figure 11 - Evolution de la perception d'effets sur l'apprentissage par les étudiants en fonction des 6 types de dispositifs

À titre d'illustration, nous proposons dans le Tableau 8 les pourcentages d'accord relatifs aux items portant sur les ressources d'information et les interactions. Les étudiants décrivant un type 6 déclarent davantage d'effets sur les informations (nature et compétences informationnelles) et les interactions. Les étudiants présentant un type 4 déclarent également largement des ressources d'apprentissage de nature plus variée et plus concrètes ainsi que davantage d'interactions entre étudiants et avec l'enseignant, en lien avec plus de travaux de groupe.

Tableau 8 - Pourcentages d'accord relatifs aux items portant sur les ressources d'information et les interactions

		Type 1 ₂	Type	Type 3	Type 4	Type 5 ₆	Type
	Les ressources que le professeur propose aux étudiants sont de natures plus variées	33,3%	61,5	49,0%	83,3%	71,7%	87,3
	Les informations proposées sont plus concrètes (en lien avec la vie quotidienne, professionnelle...)	50,0%	57,7	49,0%	74,2%	64,5%	82,3
	J'apprends davantage à utiliser les technologies	50,0%	48,1	53,1%	51,5%	56,5%	74,7
	Je développe davantage mes compétences en recherche d'information	66,7%	57,7	44,9%	69,7%	68,8%	74,7
	La part magistrale de l'enseignement est réduite	16,7%	30,8	40,8%	53,0%	54,3%	72,2
Interactions	Il y a plus souvent des travaux de groupe à faire	50,0%	15,4	38,8%	68,2%	59,4%	84,8
	Je me sens plus souvent incité au travail d'équipe	33,3%	17,3	36,7%	65,2%	63,8%	82,3
	Je gère plus facilement les travaux de groupe	33,3%	21,2	18,4%	47,0%	55,1%	65,8
	J'ai davantage d'interactions avec le professeur	16,7%	38,5	55,1%	63,6%	59,4%	66,7
	J'ai plus d'occasions d'interagir avec les autres étudiants	33,3%	55,8	61,2%	72,3%	70,3%	78,5
	Mon rôle d'étudiant a été modifié	33,3%	46,2	28,6%	45,5%	38,4%	70,9

6.0 | Conclusions et perspectives

En guise de conclusion de cette analyse préliminaire des résultats de notre recherche quant aux effets sur l'apprentissage des dispositifs hybrides, il nous semble intéressant de mettre en exergue deux points mentionnés dans cet article. Le premier concerne l'efficacité de notre outil de positionnement d'un dispositif donné au sein des six types mis en évidence dans notre étude initiale. A partir de 14 dimensions caractéristiques, ce modèle mathématique permet de les concentrer dans un type présentant une bonne stabilité pour un public donné. Ce type, considéré comme une variable indépendante, peut alors être utilisé pour mesurer divers effets en particulier ici les effets sur l'apprentissage des étudiants. Aussi, et ceci reste une partie inexplorée de nos données, ceci devrait nous permettre de comprendre comment des types issus des déclarations des enseignants ne sont pas perçus de la même façon par les étudiants.

En ce qui concerne les effets, il est important de souligner à nouveau que nous n'avons pas épuisé les nombreuses variables récoltées dans Hy-Sup : sentiment d'efficacité des étudiants, approches d'apprentissage adoptées, rôle des technologies comme adjuvants ou obstacles à l'apprentissage sans compter les effets sur l'enseignant et l'institution qui seront abordés dans les articles suivants. Les données ici présentées montrent un effet important de la configuration de ces dispositifs (les types) sur l'apprentissage pressenti par les enseignants et, dans une mesure un peu moindre, sur l'apprentissage perçu par les étudiants. Néanmoins nous avons montré de manière explicite que les types 1 à 3, davantage orienté enseignement, ont un effet systématiquement plus faible sur l'apprentissage que les dispositifs 4 et 6, orientés apprentissage, le type 5 jouant un rôle transitoire entre ces deux modalités extrêmes. Aussi, le type 6 présentant une hybridation forte entre présence et distance et faisant largement appel aux ressources, aux outils et aux opportunités de médiation pédagogique offertes par les TIC présente les effets les plus grands sur les dimensions présentées ici.

7.0 | Bibliographie

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Biggs, J. B. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the students does*. Buckingham: Open University Press.
- Burton, R. et al. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, 1(9), p. 69-96. Disponible sur Internet à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-1-page-69.htm> (Consulté le 22 janvier 2012).
- Docq, F., Lebrun, M. et Smidts, D. (2008). A la recherche des effets d'une plateforme d'enseignement/apprentissage en ligne sur les pratiques pédagogiques d'une université : premières approches. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(1), 45-57.
- Entwistle, N. (2003). Enhancing teaching-learning environments to encourage deep learning. In E. Decorte(dir.), *Excellence in Higher Education* (83-96). London: Portland Press.
- Lebrun, M. (2005). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. 3^e édition revue et augmentée. Bruxelles : De Boeck/
- Lebrun, M., Docq, F. et Smidts, D. (2009). Claroline, a Internet Teaching and Learning Platform to Foster Teachers Professional Development and Teaching Quality : First Approaches. *Association for the Advancement of Computing in Education, AACE Journal*, 17(4), 347-362. Chesapeake, VA: AACE.
- Lebrun, M. (2012). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *Revue des Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 18.
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C., Burton, R., & Mancuso, G. (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. *Revue internationale de pédagogie universitaire (AIPU)*. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck Université.

UTILISATION DE SEQUENCES VIDEO POUR LA MISE EN EVIDENCE DU RAISONNEMENT CAUSAL EN PHYSIQUE

Le cinéma et tout particulièrement les films d'action et d'anticipation font toujours recette et tout particulièrement auprès des élèves et des étudiants. De plus, on connaît l'intérêt des jeunes pour l'utilisation de l'image animée via l'Internet et ce tant pour communiquer que pour informer. Mais l'image vue sur l'écran dit-elle toujours la vérité ? Sur base de quels critères décide-t-on si ce que l'on voit est vrai ou non ? Actuellement, il semble tellement facile de truquer la réalité que l'on ne sait plus si ce que l'on regarde est réel, appartient au domaine du plausible ou est foncièrement impossible.

De par l'importance de son utilisation, nous pensons que l'éducation à l'image peut également passer par un cours de physique tout en permettant de clarifier son mode de pensée.

Cependant, si les élèves et étudiants se montrent intéressés, il reste à mesurer l'impact d'une telle méthodologie sur l'apprentissage et d'en apprécier l'efficacité. Enfin, les enseignants sont-ils prêts à s'investir dans cette forme d'enseignement moins confortable car non conventionnelle ? Comment les enseignants analysent-ils ces vidéos, les trucages sont-ils si facilement analysés et débusqués ?

Pour ce faire, les participants ont visionné en groupe des clips vidéo et des extraits de film d'action. Nous leur avons demandé de les expliquer par écrit à la lumière de leurs connaissances. L'objectif était de susciter un conflit sociocognitif à partir de l'« écart » entre l'analyse donnée par les participants et les données factuelles effectives révélées par l'animateur. Nous avons déjà testé cette méthodologie auprès d'adultes et d'enseignants en sciences.

Nous nous proposons de présenter la méthodologie utilisée ainsi que les principaux résultats obtenus. Cette expérience sera pérennisée cette année scolaire ci avec des élèves de l'enseignement secondaire et des enseignants en formation initiale. Adoptent-ils des raisonnements différents, scientifiquement étayés ? Pas si sûr ...

1.0 | Introduction

Les jeunes de 15-19 ans et de 20-24 ans sont les plus gros consommateurs de cinéma. Selon une étude française, ils sont 88,3 % à fréquenter les salles de cinéma en 2010 (CNC, 2011). Le cinéma, mais aussi le monde de l'image font partie intégrante de la vie quotidienne des jeunes. L'utilisation de séquences vidéo dans les cours peut donc permettre d'augmenter leur motivation. L'utilisation de séquences filmées permet de rencontrer un certain nombre des conditions énoncées par Viau (2000) afin de susciter la motivation chez les élèves lors d'une activité d'apprentissage. En effet, proposer aux étudiants une activité qui est signifiante à leurs yeux c'est-à-dire qui correspond à leurs intérêts permet d'augmenter leur motivation. De plus, l'analyse d'extraits de films ou de vidéos propose aux étudiants un défi où ils doivent « mener leur enquête » afin de déterminer si la situation qui leur est proposée tient ou pas « la route ». Le défi et l'engagement cognitif demandé aux élèves permettent eux aussi d'augmenter leur motivation.

Nous allons voir que si présenter des séquences vidéo à des étudiants permet de susciter leur motivation, l'analyse de celles-ci n'est pas toujours aussi directe et simple. Afin d'analyser les raisonnements développés par les étudiants, nous avons choisi de leur proposer un extrait vidéo en relation avec l'hydrostatique dans lequel est introduit un élément perturbateur faisant appel au magnétisme.

Analyser des extraits de films...pas si simple !

L'analyse de séquences extraites de films n'est pas chose aisée. En effet, cette analyse demande aux étudiants d'utiliser simultanément différentes compétences et savoirs afin de pouvoir porter un regard critique sur l'extrait.

Une difficulté qui apparaît d'emblée lorsque l'on analyse un extrait de film est le nombre élevé d'informations (visuelles et auditives) qui sont fournies. La première étape du raisonnement demande donc au spectateur de retirer les données pertinentes de l'extrait. Afin de rendre compte de la complexité que peut « Charlie's Angels 2 ». Celui-ci concerne l'hydrostatique et, plus particulièrement, la poussée d'Archimède. Dans l'extrait, on fournit au spectateur deux informations, l'une visuelle et l'autre auditive. Dans ce passage, les trois « drôles de dames » ont pour mission de récupérer deux bagues en titane parmi d'autres d'aspect identique en platine. Pressées par le temps, elles remplissent le bac contenant les bijoux avec du champagne et les deux bagues recherchées remontent à la surface (information visuelle). L'une des héroïnes précise que : « L'objet flotte si la densité de l'objet est inférieure à celle de la substance dans laquelle il est plongé » (information auditive). L'explication auditive est correcte, en effet pour qu'un objet remonte à la surface d'un liquide il faut que sa densité soit inférieure à celle du liquide. Cependant, dans le cas présenté, la densité du titane est supérieure à celle du champagne, les bagues ne peuvent donc pas remonter à la surface ! Une explication plus détaillée de cet extrait a été réalisée précédemment (Dontaine, Zanotto & Scieur-Verbist, 2008).

Dans cet exemple, il y a clairement contradiction entre le message visuel – faux – et énoncé – correct ! Or, il y a fort à parier que l'image, le message visuel, l'emporte largement sur le raisonnement énoncé. De plus, ce métal – le titane – n'étant pas couramment utilisé dans le quotidien ouvre le champ de tous les possibles du spectateur. Dans quelle mesure un élément perturbateur (ici le titane) influence-t-il un raisonnement et peut-il faire apparaître la cause là où elle n'est pas ?

2.0 | Cadre théorique

Le raisonnement causal et le substantialisme placent les effets ou les causes de phénomènes observés au rang de substance matérielle. Le substantialisme fait ainsi référence à « l'obstacle substantialiste » de Bachelard (1938), pour qui le sens commun explique un phénomène en attribuant à une substance matérielle une propriété intrinsèque. Ainsi en est-il tout particulièrement du magnétisme, historiquement phénomène pour lequel la cause est longtemps restée mystérieuse voire « insaisissable ». Afin d'expliquer les phénomènes magnétiques, on fait appel à la notion de fluides : « La cause particulière du phénomène [le magnétisme] se nomme fluide magnétique » (Ducoin-Girardin, 1873). Le fluide magnétique est repris ici comme le « capital cause a » stocké initialement dans un objet. Ainsi pour expliquer l'existence de deux pôles différents et l'impossibilité d'isoler ceux-ci, l'auteur ajoute que « Le fluide magnétique se partage donc en deux parties. ... Or l'expérience a fait connaître qu'il existe bien réellement deux fluides distincts ». On peut retrouver la même logique dans des raisonnements souvent utilisés en dynamique pour interpréter le mouvement d'un objet. Il y a dans l'objet lui-même stockage de l'impulsion initiale, ce qui permet à une cause antérieure de rester une raison du mouvement ou de non chute à un instant donné (Viennot, 1996).

Bachelard met également en avant l'obstacle qui consiste en l'utilisation abusive des images familières. Par exemple, la notion d'éponge ayant la possibilité d'absorber une certaine quantité d'eau (fluide) permet à certains auteurs d'expliquer la capacité qu'a le fer de se magnétiser. Le fer acquiert alors les propriétés d'une éponge et est capable d'absorber du fluide magnétique. Bachelard (1938) cite ainsi J.H. van Swinden (1785) : « De même qu'une éponge transporte l'eau par toute sa masse et en quantité d'autant plus considérable que son volume est plus grand, de même le fer, qui a le plus de masse ou de volume, paraît attirer ou soutirer (abducere) une plus grande quantité de fluide que le fer d'un moindre volume ». Dès lors, plus le volume de fer est grand plus la quantité de fluide magnétique qu'il pourra absorber sera grande.

Le raisonnement causal en science et en physique, en particulier, qui permet d'assimiler les pouvoirs causaux aux propriétés intrinsèques d'un objet ou d'un événement et d'ainsi matérialiser la cause, a été étudiée par un certain nombre de chercheurs (Piaget, 1936 ; Mariani & Ogborn, 1991 ; Chi & Slotta, 1993). Il est souvent utilisé, tant par les enfants que par les adultes. Le modèle causal (Gutierrez & Ogborn, 1992) est essentiellement construit sur deux principes de causalité.

Le premier est un principe dit de proximité dans le sens où la cause doit être structurellement proche de l'effet et, le second, un principe d'asymétrie ou d'ordre pour lequel la cause doit toujours précéder l'effet. Ce dernier principe construira les séquences données par les relations causales. Trois principes supplémentaires sont parfois ajoutés (Bunge, 1959) ; le principe de productivité selon lequel un effet est toujours produit par une cause ; le principe de constance qui dit que s'il y a une cause, un effet doit invariablement suivre ; et enfin le principe d'unicité qui stipule que la même cause produira toujours le même effet. Suite à une remise en question cognitive et face à une reconstruction personnelle d'un modèle, les élèves et étudiants privilégient souvent les principes de proximité et d'unicité tout en s'imposant une consistance interne cohérente, de manière à éviter les contradictions.

Dans l'étude sur l'origine du raisonnement lié au sens commun, certains chercheurs (Chi, 2001, 1992 ; Chi & Slotta, 1995 ; Mariani & Ogborn, 1990 ; Ogborn, 1993) suggèrent que les humains divisent le monde en catégories ontologiques à partir desquels ils l'organisent et le comprennent. Parmi celles-ci, le caractère dynamique (vs. statique), la causalité (vs. l'effet), les caractères discret (vs. continu) et localisé (vs. étendu) apparaissent comme des dimensions fondamentales. Parmi ces chercheurs, Ogborn a mis en évidence que certaines dimensions apparaissent récurrentes et semblent constituer un « espace ontologique » (voir figure 1) dans lequel des enfants et des adolescents placent les phénomènes ou les entités conceptuelles. Comme on peut l'observer sur la figure 1, le mouvement et la force sont tous deux considérés comme des entités dynamiques et localisées (dans le coin inférieur gauche de la figure de gauche) mais distingués comme cause et conséquence (dans la figure de droite). Ainsi donc la cause du mouvement, la force et l'effet, le mouvement lui-même correspondant apparaissent ontologiquement proches. Par contre, si la force apparaît comme une cause du mouvement, ce dernier est bien considéré comme un effet.

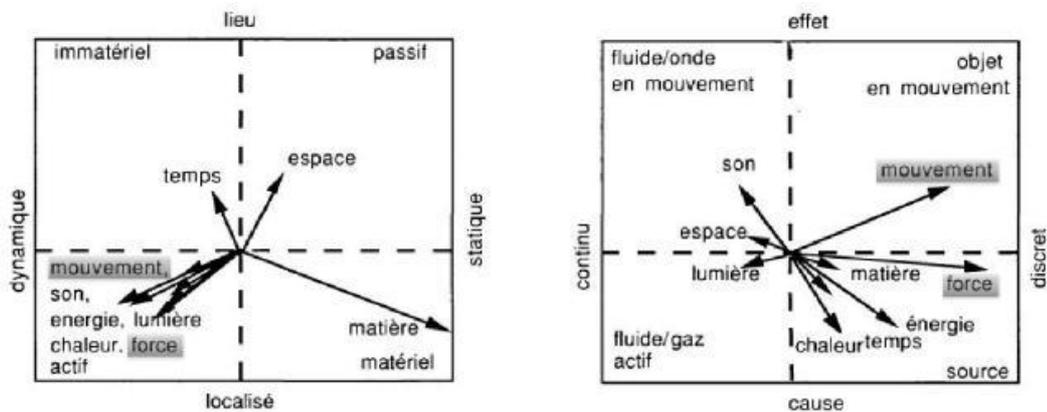


Figure 1. L'espace ontologique d'Ogborn est constitué d'un certain nombre de dimensions. La force et le mouvement, bien que distingués comme cause et conséquence ont des mêmes caractéristiques : dynamique et localisé (nous les avons surlignés - schémas tirés de Ogborn (1993)).

Pour Newton, à la différence des apprenants pour lesquels le mouvement est le paradigme de l'effet sur la cause, le mouvement et la force ne sont pas ontologiquement proches. De fait, pour Newton, un mouvement peut exister sans cause, au contraire de l'idée que se font les apprenants sur le mouvement ! Certains étudiants semblent ainsi présenter cette difficulté de comprendre le statut ontologique de la force comme concept en physique. En conséquence, pour les éléments ontologiquement proches, c'est-à-dire proches dans l'espace ontologique, il y a isomorphisme dans les propriétés des éléments.

Concernant l'attraction magnétique, Mariani et Ogborn (1995 ; Ogborn, 1993) montrent que celle-ci est, entre autres, pour des élèves de 14 à 16 ans, ontologiquement proche d'une réaction chimique. Les deux phénomènes étant considérés tous les deux comme changement d'une entité localisée. Par contre, ces deux mêmes phénomènes sont distingués, l'un, l'attraction magnétique est clairement identifiée comme une cause et l'autre, la réaction chimique, comme un effet. Cette proximité ontologique entre effet magnétique et réaction chimique sera clairement observée à travers les réponses fournies lors de l'étude exploratoire. Nous suspectons également une proximité ontologique entre les liquides (l'eau) et le champ magnétique (fluide magnétique).

3.0 | Hypothèse

En rapport avec ce cadre théorique, nous formulons l'hypothèse qu'un clip vidéo présentant une expérience de physique où une proximité ontologique des éléments présents, via un élément perturbateur n'ayant pas de lien direct avec le phénomène observé, peut induire un raisonnement causal biaisé.

4.0 | Méthodologie

Nous avons demandé à des étudiants d'interpréter la situation présentée dans un clip vidéo contenant un élément perturbateur. Dans cette vidéo, un récipient partiellement rempli d'eau est déposé sur le plateau d'une balance électronique. On approche premièrement un aimant droit d'une boussole afin d'observer que le barreau est aimanté et fait dévier une boussole. Ensuite, on immerge de quelques centimètres un pôle de l'aimant dans l'eau (sans toucher le fond ni les parois). Lors de l'introduction de l'aimant, l'indication de la balance augmente progressivement pour se stabiliser quand on arrête d'enfoncer l'aimant. Ensuite, l'aimant est retiré du récipient et l'indication de la balance diminue.



Figure 2. Pour ce clip vidéo, l'expérience est relative à la poussée d'Archimède. On demande aux spectateurs d'expliquer en quoi l'introduction d'un aimant dans un récipient rempli d'eau peut augmenter l'indication d'une balance sur lequel il est placé.

Afin de comprendre cette expérience, il faut se rappeler qu'une balance est un dynamomètre et que la variation de l'indication doit être interprétée comme une variation de la force sur le plateau. Rappelons qu'un objet immergé dans un liquide subit de la part de ce dernier une poussée verticale (poussée d'Archimède) dirigée de bas en haut dont le module est égal au poids du volume de liquide déplacé. Dans la vidéo présentée, l'aimant est progressivement enfoncé dans le liquide, le volume immergé de celui-ci augmente. Donc, la poussée d'Archimède augmentera elle aussi, lorsque l'aimant est plongé dans le liquide. Or, la troisième loi de Newton, le principe des actions réciproques, indique que tout corps exerçant une force sur un second subit de la part de celui-ci une force d'intensité égale, de même direction mais de sens opposé. Dans notre cas, l'eau exerce une force sur l'aimant (la poussée d'Archimède), cette force est verticale et dirigée vers le haut. Simultanément, l'aimant exerce sur l'eau une force de même intensité, de même direction mais de sens opposé sur l'eau. Nous appellerons cette force la réciproque de la poussée d'Archimède. Dès lors, lorsque l'on plonge l'aimant dans l'eau, la force exercée sur le plateau de la balance est donc la somme du poids du système béccher/eau et de la réciproque de la poussée d'Archimède. La nature de l'objet plongé dans le liquide n'intervient donc pas dans l'augmentation de l'indication de la balance. Remarquons cependant que, si le plateau de la balance est constitué d'une matière ferromagnétique, celui-ci pourrait être attiré par l'aimant, ce qui se traduirait alors par une légère diminution de l'indication de la balance.

Laurence Viennot (2011) a étudié une variante de cette expérience en plongeant dans le récipient non pas un aimant mais une boule de pâte à modeler. Elle relève que 80 % des étudiants disent que le plateau de la balance reste à la même hauteur lorsque l'on plonge un objet dans le liquide et donc que l'indication de la balance de change pas. Afin d'expliquer l'erreur commune, elle relève plusieurs hypothèses. La première est qu'un

objet exerce toujours son poids sur son support, via un contact. La seconde est la non application de la loi ses actions réciproques. Finalement, en utilisant la vision en terme d'agent-patient définie par Andersson (cité par Viennot, 2011), on peut remarquer que, lorsque l'on parle de la poussée d'Archimède, l'eau est considérée comme un « agent a » qui agit sur l'objet immergé (le « patient a »). Remarquons également qu'à propos de la poussée d'Archimède on insiste souvent sur la diminution du poids apparent des objets immergés. On comprend dès lors que l'expérience proposée (où la masse indiquée par la balance augmente) peut être considérée comme contre-intuitive par les étudiants.

4.1 Elaboration du questionnaire

Le questionnaire est constitué de trois parties. Dans la première partie il est demandé aux étudiants d'expliquer l'augmentation de l'indication de la balance. La seconde partie est constituée de 9 questions à choix multiples et cherche à faire expliciter les paramètres pouvant influencer l'expérience (ces questions sont reprises ci-dessous).

2. Toute chose étant égale par ailleurs, l'augmentation donnée par l'indication de la balance **variera** si (cochez la case qui convient) :

		Vrai	Faux
2.1	L'aimant est plus fort	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Le volume d'eau est différent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	On prend un liquide de densité différente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4	On fait l'expérience sur la Lune	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5	On change le sens de l'aimant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6	Le récipient a une forme différente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7	On utilise un autre type de balance (mécanique)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8	On utilise un liquide non polaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9	Le volume de l'aimant enfoncé est différent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 3. Vrai ou faux présentés aux étudiants (seconde partie du questionnaire)

La troisième partie (5 questions à choix multiples) permet de vérifier la cohérence du raisonnement tenu par les étudiants en recoupant les questions. Tous les choix multiples ont été choisis à partir des réponses fournies par des étudiants lors d'un pré-test.

Le public

Dans cette recherche exploratoire, la vidéo a été présentée et analysée par un groupe de 250 étudiants en première année universitaire en sciences biomédicales. Il leur a été demandé de répondre au questionnaire. Il s'agissait pour eux, d'une part d'expliquer le phénomène présenté dans la vidéo (question ouverte) et de répondre aux questions à choix multiples. Cette activité faisait suite à un cours de physique où l'hydrostatique avait été abordée.

5.0 | Résultats

Au vu des résultats, nous pouvons premièrement remarquer qu'une majorité des étudiants interrogés établit un lien causal entre les propriétés magnétiques de l'aimant et l'augmentation de l'indication de la balance. Ainsi 53,2 % disent qu'il y aura une variation de l'indication si l'on utilise un aimant plus puissant et ils sont 34,8 % à affirmer qu'il y aura une variation si on change le sens de l'aimant. Un peu moins de la moitié des étudiants (48,8 %) établissent quant à eux un lien avec la nature polaire ou non du liquide contenu dans le récipient (voir figure 4).

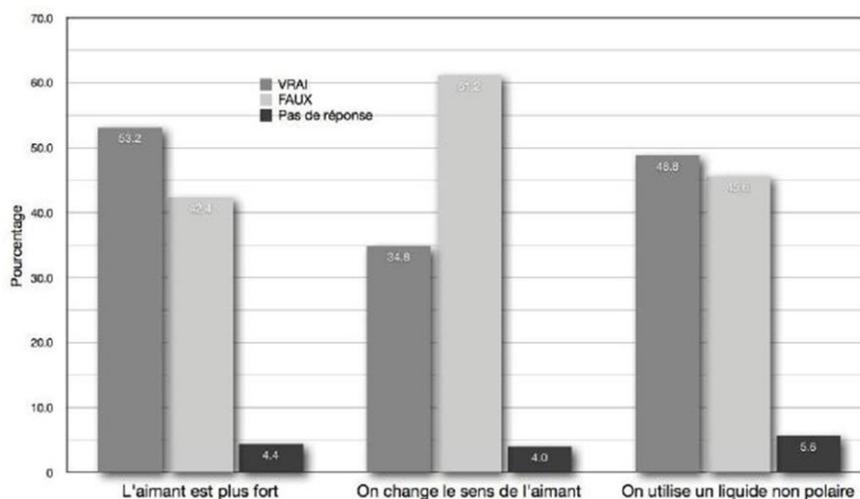


Figure 4. Pourcentage des réponses fournies par les étudiants quant au rôle de l'aimant et de la nature du liquide dans l'augmentation de l'indication de la balance.

Il est également intéressant de remarquer que 18,0 % des étudiants signalent que la masse d'eau contenue dans le récipient varie réellement. On pourrait donc y voir l'idée que l'image (la masse indiquée sur la balance) l'emporte sur le raisonnement en niant, ici, le principe de conservation de la masse.

L'analyse des réponses fournies dans les questions ouvertes nous a permis de déterminer quatre types de raisonnement. Ces raisonnements ont été définis en fonction de l'importance causale donnée au caractère magnétique de l'aimant. Les deux premiers raisonnements font directement référence au magnétisme. Dans les deux derniers raisonnements, le caractère magnétique de l'aimant n'intervient pas directement dans les explications. Ils se basent sur le volume d'eau déplacé (poussée d'Archimède, actions réciproques, ...).

Dans le premier type de raisonnement (noté type I par la suite), les étudiants expliquent l'augmentation de l'indication de la balance par une interaction de type magnétique entre l'aimant et le plateau de la balance ou l'électronique de la balance. Ci-dessous un exemple de réponse :

« L'augmentation de l'indication de la balance est due à une attraction de l'aimant avec la balance magnétique. »

Dans le second type de raisonnement (noté type II), les étudiants indiquent que l'aimant agit sur les propriétés physiques (et chimiques ?) de l'eau et modifie l'indication de la balance. Ci-dessous quelques extraits de réponses fournies par les étudiants :

« Des ions positifs de l'aimant ont donné des protons à l'eau ce qui change totalement la molécule et donc son poids atomique »

« L'eau est constituée d'ions H^+ , OH^- . C'est un liquide polaire. Le pôle nord de l'aimant va répulser les ions H^+ ».

On retrouve, à travers ces deux exemples de réponse, la proximité ontologique présentée antérieurement où l'interaction magnétique de l'aimant est vue comme la cause du changement « chimique » de l'eau.

Dans le troisième type de raisonnement (noté type III) l'aimant, en tant qu'objet, agit sur l'eau (action mécanique et non magnétique). Il va pousser sur l'eau, faire augmenter la pression. Certains étudiants ne parlent pas de pression dans leur raisonnement mais vont indiquer que l'eau « appuie » sur la balance. Ci-dessous un exemple de réponse :

« Comme l'aimant prend la place de l'eau, la hauteur de l'eau augmentera, la pression sera donc plus forte. »

Le dernier type de raisonnement (type IV) fait de nouveau intervenir l'aimant en tant qu'objet faisant varier le volume, la hauteur d'eau. Les étudiants parlent de la poussée d'Archimède. Ci-dessous un exemple de réponse :

« Il y a quand même en plus le poids du volume déplacé en plus à savoir la poussée d'Archimède »

On retrouve dans ce dernier type de raisonnement plusieurs variantes d'explications qui ont été reprises dans la figure ci-dessous (figure 5).

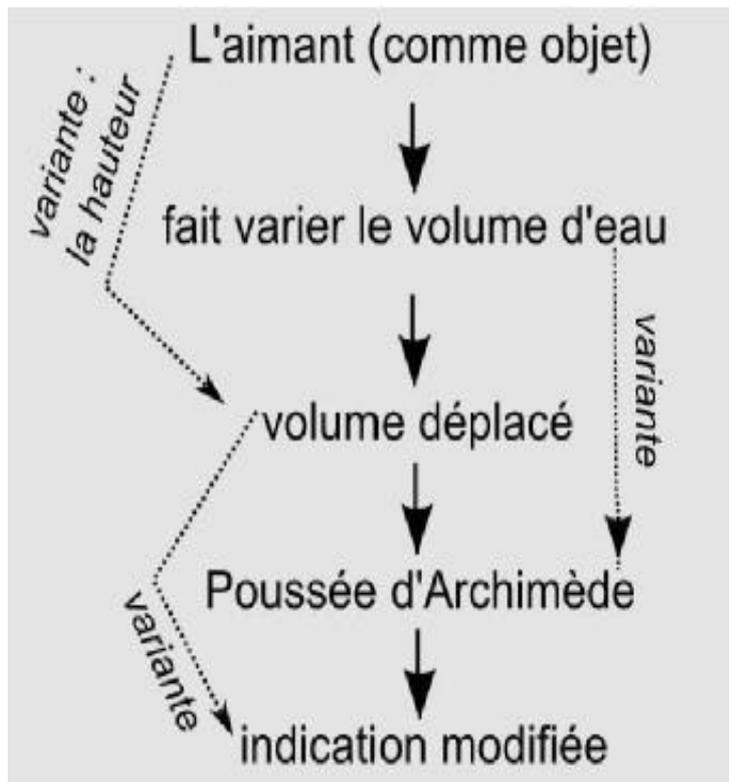


Figure 5. Le raisonnement de type IV comporte différentes variantes.

Nous avons utilisé 225 réponses sur les 250 initialement disponibles du fait qu'un certain nombre de réponses étaient inutilisables (pas de réponses, incohérences, ...). Les quatre types de raisonnements sont repris dans le schéma ci-dessous.

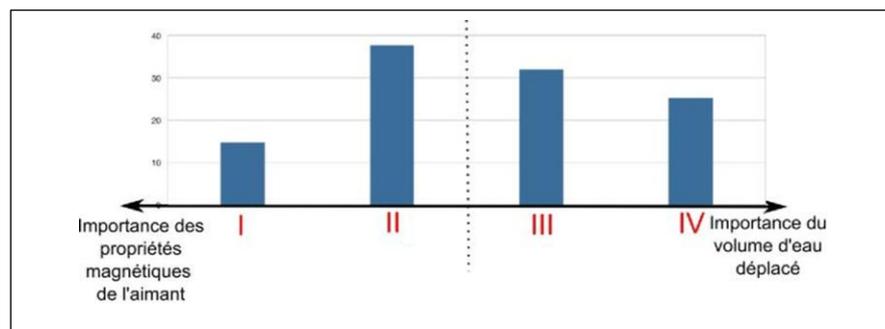


Figure 6. Le dépouillement des questionnaires fait apparaître quatre types de raisonnement causal (en ordonnée le pourcentage d'étudiants ayant utilisé le raisonnement).

Le raisonnement de type II expliquant la variation de l'indication de la balance par une interaction de type magnétique entre l'aimant et l'eau est le plus présent dans les réponses fournies par les étudiants (37,8 %).

Dans le tableau ci-dessous (Tableau 1), nous avons repris tous les raisonnements utilisés par les étudiants. Il est intéressant de remarquer que la plupart des étudiants n'utilisent qu'un seul type de raisonnement dans leurs explications (voir diagonale). Le tableau permet également de relever le nombre d'étudiants qui font intervenir deux types de raisonnement dans leur explication (par exemple, on peut remarquer qu'un seul étudiant fait intervenir à la fois un raisonnement de type I et IV).

	I	II	III	IV
I	28	2	2	1
II		70	9	4
III			57	4
IV				48

Tableau 16. Types de raisonnements utilisés par les étudiants dans leurs explications.

5.1 | Analyse des résultats

Le caractère magnétique de l'aimant, l'élément perturbateur, ne devrait pas intervenir dans l'explication du phénomène. Cependant la majorité des étudiants l'utilisent dans leurs explications. Selon Peirce (cité dans Umberto Eco, 1970) tout signe peut correspondre à un phénomène de communication visuelle et l'auteur définit l'indice comme étant quelque chose qui attire l'attention sur l'objet indiqué par une impulsion aveugle par rapport à un système de conventions ou à un système d'expériences apprises. Dans notre vidéo, l'indice est clairement l'aimant et ceci peut expliquer qu'un nombre important d'étudiants se sent obligé d'utiliser les propriétés magnétiques de l'aimant dans les explications apportées.

Comme nous l'avons souligné précédemment, si le plateau de la balance est constitué d'une matière ferromagnétique, celui-ci pourrait être attiré par l'aimant. Ceci se traduirait par la diminution de l'indication de la balance. Or les étudiants utilisant le raisonnement du premier type parlent bien d'attraction entre le plateau et l'aimant mais, pour eux, ceci se traduit par une augmentation de l'indication de la balance.

Dans leur raisonnement, les étudiants font apparaître un lien de causalité erroné entre l'aimant et l'augmentation de l'indication de la balance. On retrouve dans le raisonnement des étudiants le schéma prototypique de la relation causale directe (« La Gestalt expérimentielle de la causalité ») définie par Lakoff et Johnson (cité dans Ogborn 1993). Dans ce schéma, un agent (l'aimant) agit sur un patient (le plateau de la balance). L'agent a pour but un changement perceptible du patient (changement de l'indication de la balance). Dans ce raisonnement, il y a un seul agent et un seul patient.

Le principe de proximité du raisonnement causal semble ici bien présent dans les analyses fournies par les étudiants. En effet, l'aimant est majoritairement considéré comme la cause première de l'augmentation de l'indication de la balance. Ainsi, 53,2 % des étudiants interrogés indiquent que l'augmentation de l'indication de la balance sera plus importante en utilisant un aimant plus puissant.

Cependant, nous ne pouvons pas écarter l'influence d'un contrat didactique (Brousseau, 2010). Celui-ci définit de manière implicite les obligations réciproques et les « sanctions » que l'enseignant et l'étudiant imposent ou croient imposer à l'autre et celles qu'on leur impose ou qu'ils croient qu'on leur impose. De fait, que les paramètres influençant l'expérience. La vidéo présentée dans notre cas va à l'encontre du contrat didactique et peut donc être un obstacle pour les étudiants. L'utilisation de tous les éléments présentés dans la vidéo est non sans rappeler le problème de l'âge du capitaine où les élèves produisent une réponse à partir des données fournies. Ce type de réponse peut être expliqué par le contrat didactique existant entre les élèves et l'enseignant. En effet ce dernier ne pose pas habituellement de question absurde donc les élèves vont proposer une réponse à la question en mobilisant leurs connaissances et leur logique.

Dans la figure suivante (figure 7), nous avons indiqué les réponses fournies par les étudiants à trois des questions à choix multiples. Pour chacune de celles-ci, nous avons indiqué le pourcentage d'étudiants ayant répondu « vrai » et ceci pour tous les types de raisonnement.

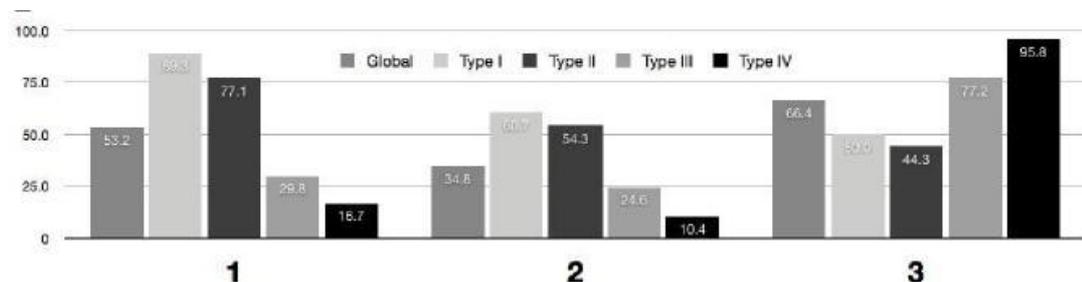


Figure 7. Pourcentage d'étudiants ayant répondu « vrai » aux items suivants : (1) l'indication variera si l'aimant est plus fort, (2) l'indication variera si on change le sens de l'aimant et (3) il y aura également une variation de l'indication si on y plonge un autre objet (un crayon par exemple)

On peut remarquer que les étudiants ne fournissent pas toujours une réponse cohérente avec les explications qu'ils ont données à la question ouverte. Par exemple, pour les questions 1 et 2 ci-dessus, un pourcentage non négligeable d'étudiants faisant référence aux raisonnements de type III et IV (ne faisant pas appel aux propriétés magnétiques de l'aimant) signalent, malgré tout, que la puissance et le sens d'utilisation de l'aimant peuvent intervenir dans la variation de l'indication donnée par la balance. Pour la question 3 ci-dessus, un fort pourcentage d'étudiants qui suivent le raisonnement de type I (50,0 %) ou II (44,3 %), indique paradoxalement qu'un autre objet (non magnétique) produirait également une variation de l'indication.

Enfin, nous pouvons voir que la majorité des étudiants n'utilise pas les connaissances présentées précédemment au cours. Ceci a également été relevé dans une étude récente (Bagheri et Venturini, 2006) dans laquelle des étudiants de fin de parcours universitaire sont interrogés sur des phénomènes électromagnétiques. Les auteurs relèvent que la plupart du temps les étudiants utilisent des éléments conceptuels abordés dans le secondaire et pas ceux abordés à l'université. Les représentations elles-mêmes semblent résister à l'enseignement supérieur. Une étude de Giordan et De Vecchi (1987) indique que l'on trouve les mêmes représentations chez les personnes ayant suivi un enseignement que

celles retrouvées chez ceux n'ayant pas participé à l'enseignement (même chez les étudiants universitaires). Tardif (Tardif, 1992) souligne également que l'on peut relever une prédominance des conceptions spontanées sur les conceptions scientifiques. Le savoir se construisant graduellement, il faut que les étudiants fassent des liens entre ce qu'ils connaissent ce qu'ils apprennent. Il est donc important que l'enseignement tienne compte des connaissances

6.0 | Conclusion

Nous avons montré que l'analyse d'une séquence vidéo ou d'un extrait de film n'est pas une chose aisée. Dans cette recherche exploratoire, nous avons demandé à des étudiants de première année universitaire d'expliquer une expérience d'hydrostatique faisant intervenir un élément perturbateur (aimant). La proximité ontologique entre l'interaction magnétique et la réaction chimique déjà mise en évidence antérieurement semble ici également confirmée. Le champ magnétique est vu comme la cause d'un changement de nature de l'eau responsable de la variation donnée par l'indication de la balance. L'analyse des réponses fournies par les étudiants nous a permis également de déterminer quatre types de raisonnements causaux où l'effet magnétique de l'aimant est plus ou moins pris en compte. Le taux de réponse le plus important fait ainsi référence à l'interaction entre l'aimant et la nature de l'eau, le taux de réponses correctes étant marginal.

Cette recherche exploratoire est susceptible d'ouvrir un champ de recherche prometteur. L'élaboration d'un référent théorique permettant l'analyse de séquences vidéo où des éléments ontologiquement proches peuvent induire des raisonnements causaux erronés ou biaisés, constituera la suite de cette étude.

7.0 | Bibliographie

- Bachelard G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*, Vrin, Paris.
- Bagheri, R., Venturini, P., (2006). Analyse du raisonnement d'étudiants utilisant les concepts de base de l'électromagnétisme. *Didaskalia*, 28, 33-53.
- Brousseau G. (2010). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. <http://guy-brousseau.com/biographie/> glossaires (visité en avril 2012).
- Bunge M. (1959). *Causality. The place of the Causal Principle*. In Modern Science, Harvard University Press, Cambridge.
- Chi, M.T.H., (1992). Conceptual change within and across ontological categories : examples from learning and discovery in science. In R. Giere (Ed), *Cognitive models of science*. University of Minnesota Press.
- Chi M. T. H., (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25(4), 471-534.
- Chi M. T. H. & Slotta J. D.,(1993). The ontological coherence of intuitive physics. *Cogn Instr. 10*, 249.
- Chi M.T.H., Slotta. J.D. & Joram. E., (1995). Assessing students' Misclassifications of Physics Concepts : An Ontological Basis for Conceptual Change. *Cognition and Instructions*, 13(3), 373-400.
- CNC (2011). *Évolution du public des salles de cinéma, 1993-2010*, CNC, France.
- Dontaine, M., Zanotto, L. & Scieur-Verbist, Y. (2008). Physique & cinéma "Charlie's Angels 2", *Bulletin de l'ABPPC, volume 46, issue 179*, pp. 119-122.
- Ducoin-Girardin (1873). *La physique et ses applications les plus curieuses*. Alfred Mame et Fils, éditeurs, 8^{ème} édition (1^{ère} édition : 1841).
- Eco, U. (1970). Sémiologie des messages visuels. *Communications*, 15, 11-51.
- Giordan A., De Vecchi G. (1987). *Les origines du savoir*, Delachaux, Neuchatel
- Gutierrez R., Ogborn J. (1992). A causal framework for analysing alternative conceptions, *Int. J. Sci. Educ.* vol 14, n°2, 201-220.
- Mariani M.C. & Ogborn J., (1990). Common-sense reasoning about conservation: the role of action, *Int. J. Sci. Educ., Vol 12 n°1*, pp. 51-66.
- Mariani M.C. & Ogborn J., (1991). Towards an common-sense reasoning, *Int. J. Sci. Educ., Vol 13 n°1*, pp. 69-85.
- Mariani M.C. & Ogborn J. (1995). The ontology of physical events : a comparison of two groups, *Int. J. Sci. Educ, vol. 17 n° 5, pp 643-661*.
- Ogborn J. (1993). Approches théorique et empirique de la causalité. *Didaskalia*, n°1, pp. 29-67.
- Piaget J. (1936), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Logiques Écoles, Montréal.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*. 5 (3), 2-4.
- Viennot L. (1996). *Raisonnement en physique*, Ed. De Boeck, Bruxelles
- Viennot L., (2011). *En physique, pour comprendre*, EDP Sciences, Les Ulis (France).

INTEGRATION DU PODCASTING A L'UNIVERSITE: POURQUOI? COMMENT? POUR QUELS RESULTATS?

De nombreuses institutions d'enseignement universitaire ont opté pour un nouveau mode de diffusion de contenus pédagogiques audiovisuels : le podcasting (ou baladodiffusion). C'est le cas de l'Université libre de Bruxelles qui mène, depuis octobre 2010, une recherche-action (« ULB Podcast ») visant la mise en place d'une infrastructure de podcasting ainsi que l'évaluation de ses impacts sur l'enseignement et l'apprentissage.

Notre contribution a pour objectif premier de proposer une lecture critique de la littérature – principalement nord-américaine – consacrée à l'évaluation des impacts du podcasting sur l'apprentissage dans l'enseignement supérieur universitaire. Notre analyse remet en question les résultats dichotomiques obtenus jusqu'alors en interrogeant les perspectives et la pertinence des conditions méthodologiques de ces recherches. Cette lecture nous a amené à adopter, dans notre recherche-action, une approche systémique centrée sur les utilisateurs – enseignants et étudiants. En ce sens, notre recherche tend à répondre à la question suivante : « Pourquoi et comment les utilisateurs intègrent-ils (ou n'intègrent-ils pas) le podcasting dans leurs dispositifs pédagogiques – enseignants – et dans leurs stratégies d'apprentissage – étudiants ? » Le second objectif de notre contribution est de présenter deux études de cas émanant de cette recherche-action : la première portant sur l'enregistrement automatisé d'un cours de psychologie au format « diaporama commenté », la seconde sur la création et la mise à disposition de neuf modules audiovisuels d'auto-apprentissage en grammaire anglaise. Par l'intermédiaire de questionnaires et, surtout, d'entretiens semi directifs réguliers avec les utilisateurs, cette focalisation croisée sur les enseignants et les étudiants nous permet de dépasser les conclusions quantitatives d'un impact positif ou négatif de cette technologie afin de mieux saisir le sens que ces utilisateurs accordent au podcasting, la manière dont ils se l'approprient et infléchissent certaines de ses modalités afin qu'il réponde de manière optimale à leurs besoins en termes de pédagogie et d'apprentissage.

ROLAND, NICOLAS

Université libre de Bruxelles (Belgique)

1.0 | Introduction

Les nouvelles technologies ont envahi notre quotidien et les paroles prophétiques d'un changement culturel au sein de la population étudiante (Prensky, 2001) se confirment à la lueur des enquêtes scientifiques récentes (Caron, Caronia & Weiss-Lambrou, 2007 ; Evans, 2008 ; McKinney, Dyck & Luber, 2009). Dès lors, de nouveaux outils sont utilisés pour enrichir les pratiques actuelles et leur usage connaît un accroissement exponentiel (Buckley, Pitt, Norton & Owens, 2010). Ainsi, de nombreuses institutions d'enseignement universitaire ont opté pour un nouveau mode de diffusion de l'information : le podcasting. Un « podcast » est un fichier audio et/ou vidéo publié sur Internet et automatiquement téléchargeable sur un ordinateur ou un support mobile par l'intermédiaire d'un abonnement – flux RSS – pour une écoute ou un visionnement ultérieur.

À l'heure du « tout à la sauce technologique », notre intention est de proposer une lecture critique, voire réflexive de la littérature en matière d'intégration du podcasting dans l'enseignement, de décrire ses implications scientifiques dans le cadre d'une recherche-action menée depuis le début de l'année 2011 à l'Université libre de Bruxelles (« ULB Podcast ») ainsi que de présenter deux études de cas illustrant la démarche scientifique mise en place dans ladite recherche action.

2.0 | Cadre théorique

2.1 De la littérature scientifique

Dans la littérature en éducation, les recherches antérieures principalement nord-américaines – ont tenté d'évaluer les impacts du podcasting sur les performances scolaires et sur les attitudes des étudiants. Les conclusions de ces travaux portant à la fois sur des podcasts audio et sur des podcasts vidéo sont pour le moins discordantes : les unes arguent qu'il n'y a aucune différence significative à l'utilisation de l'outil, voire que celui-ci engendrerait des comportements négatifs chez les étudiants notamment l'absentéisme. Les autres avancent que le podcasting opère certains effets positifs sur les résultats, la motivation, l'engagement, l'anxiété ou encore la satisfaction des étudiants.

Le récent travail de Kay (2012) en est une illustration parfaite : en analysant 53 recherches portant sur l'intégration du podcasting, l'auteur a comptabilisé, en fonction de différentes thématiques, les conclusions positives et négatives. Si onze études concluent à de meilleurs scores des étudiants – au niveau des résultats à l'examen ou à des tests, six démontrent qu'il n'y a aucune différence significative entre les étudiants qui utilisent l'outil et ceux qui n'y ont pas recours. Au sujet de l'absentéisme, quatre recherches concluent à une absence d'impact sur la présence au cours alors que quatre autres ont mis à jour une moindre affluence aux cours dits « podcastés ».

2.2.... à la philosophie

Cette absence de réponse scientifique claire à propos des avantages et des inconvénients du podcasting trouve peut-être une explication dans la philosophie antique et, particulièrement, dans *Phèdre* de Platon. Comme l'a noté Derrida (1972) dans son interprétation de l'ouvrage, le philosophe grec énonce à propos de l'écriture qu'elle est un *pharmakon*, à la fois un remède et un poison. Ainsi, pour Platon, si l'écriture permet aux hommes d'être plus instruits et leur offre la possibilité de se remémorer des événements, elle peut également être un outil d'aliénation capable de faire perdre la mémoire aux hommes ou de créer des propos volatils, déconnectés de leur auteur.

Selon nous, ce que Platon a exprimé à propos de l'écriture est totalement transposable au podcasting. Tous deux sont des *hypomnémata*, des « supports artificiels de la mémoire » (Stiegler, 2012a), à l'instar de l'alphabet, des tablettes sumériennes, de la photographie, des ordinateurs, d'Internet, etc. Comme le mentionne Stiegler (2012b), tout *hypomnématon* est porteur de l'ambivalence du *pharmakon*, à la fois remède et poison. Dès lors, le podcasting, en tant qu'*hypomnématon*, n'échappe pas à cette ambivalence pharmacologique : s'il permet

aux étudiants de compléter leurs notes, d'approfondir une matière, de mieux comprendre certains concepts dans l'optique de favoriser leur apprentissage, le podcasting peut également contribuer à un apprentissage transmissif, rendant les étudiants plus passifs, voire les inciter à ne plus venir aux cours en présentiel et à se reposer sur ces précieux enregistrements.

Toutefois, caractériser le podcasting uniquement par son aspect « pharmacologique » s'avère, selon nous, une vision particulièrement technocentriste. En d'autres termes, cela reviendrait à dire que le développement des technologies conduirait automatiquement à une amélioration ou à une détérioration de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. C'est d'ailleurs avec cette vision dite technocentriste que la littérature scientifique s'est toujours fondée sur une suprématie de la technologie au détriment des utilisateurs et des contextes, s'attachant à étudier la manière dont cet outil pouvait avoir des impacts sur ces utilisateurs et non la manière dont ceux-ci pouvaient influencer la technologie.

L'ACCOMPAGNEMENT TECHNO- PEDAGOGIQUE : DES TECHNOLOGIES ET DES PEDAGOGIES EN INTERACTION

L'appellation "technopédagogie" et ses dérivés est récente. Elle correspond, par la fusion de ces deux composantes, au fait que les technologies peuvent contribuer au développement de dispositifs plus actifs, plus interactifs mais que ces valeurs ajoutées nécessitent une transformation de la posture de l'enseignant davantage orienté vers l'apprentissage des étudiants (Lebrun, 2010). Dans cet ordre d'idée, le conseiller technopédagogique occupe une place importante dans le dosage et la séquenciation de son accompagnement auprès des enseignants. Les différents types d'accompagnement du conseiller pédagogique ont été relativement bien définis par Massé (1998, cité par Poumay, 2005) dans un plan déterminé par un premier axe de contribution au développement professionnel de l'enseignant et un second lié à la réalisation efficiente et effective du projet. Mais, ils n'ont pas été confrontés à l'univers technopédagogique et les effets des différentes modalités de ce modèle sur le dispositif mis en place et sur les attendus en termes d'apprentissage n'ont pas été expérimentalement observés et analysés.

C'est ce que nous proposons de développer dans cette communication sur la base de résultats d'enquête auprès d'enseignants ayant reçu ou non un accompagnement pour un projet pédagogique (un dispositif de formation soutenu par les technologies) donné.

Dans le cas d'un accompagnement technopédagogique, nous avons tenté de le définir au mieux à partir du modèle cité plus haut et des objets (scénarisation, ressources, développer la motivation ou stimuler les interactions, développer des activités, évaluer le cours) sur lequel portait l'accompagnement. Dans les deux cas (accompagnement ou non), nous proposons différents instruments pour mesurer les effets des dispositifs technopédagogiques mis en place : le sentiment de compétence des enseignants : au niveau des facteurs d'apprentissage (Lebrun, 2005), au niveau technologique (les 7 dimensions de Lemke (1998); les stades de transformation des enseignants vis-à-vis des technologies (NCREL, 1999; ACOT, 1995)), au niveau du développement professionnel (SOTL, 1999). Les usages effectifs des technologies en exploitant le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, redéfinition). La construction du cours en question au travers d'items portant sur les modifications apportées : ressources et contenus (position épistémologique et didactique), éléments du dispositif et outils de médiation pédagogique, effets observés chez les étudiants (Lebrun, 2005).

Afin de nuancer au mieux les éventuels effets observés, des éléments descriptifs sont recueillis à propos de l'enseignant (âge, âge dans la carrière, nombre de cours assurés) et à propos de l'enseignement visé (description et contexte du cours). Egalement, des éléments relatifs à la considération particulière de l'enseignant par rapport aux technologies : sont-elles un incitant ou un obstacle à la formation ?

LEBRUN, MARCEL, Université Catholique de Louvain (Belgique);

BACHY, SYLVIANE, Université Catholique de Louvain (Belgique);

MARON, SÉVERINE, Université de Liège (Belgique);

MOTTE, ISABELLE, Université Catholique de Louvain (Belgique);

SMIDTS, DENIS, Université Catholique de Louvain (Belgique);

VAN HAVERBEKE, CHARLES, Université Catholique de Louvain (Belgique)

ELEARN²: HISTOIRE DE LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE FORMATION EN LIGNE

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

Cette formation de 10 ECTS est organisée conjointement par l'Université Catholique de Louvain (Institut de pédagogie universitaire et des multimédias) en Belgique et l'Université Claude Bernard Lyon 1 (service iCap) en France.

Le parti pris de ce dispositif est de combiner le « eLearning comme apprenant » et le « eLearning comme enseignant ». Il s'agit de faire vivre aux participants une véritable formation en ligne tout en les accompagnant pas à pas dans l'acquisition des compétences nécessaires à la construction d'un dispositif de formation en ligne.

La formation eLearn² :

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

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

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

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

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

répond aux critères de qualité des formations universitaires

propose deux environnements de travail différents (Claroline à l'UCL et Spiral Connect à Lyon1) mettant en avant la portabilité de cette formation dans des espaces numériques de formation différents et l'importance des considérations pédagogiques préalables à l'instrumentation technologique est orientée vers l'accompagnement des participants vers la construction concrète et effective de formations « prêtes à l'emploi » à l'issue de la formation ici proposée

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

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

BATIER, CHRISTOPHE, Université Claude Bernard Lyon1 (France);

BACHY, SYLVIANE, Université Catholique de Louvain (Belgique);

DOUZET, CÉLINE, Université Claude Bernard Lyon1 (France);

LEBRUN, MARCEL, Université Catholique de Louvain (Belgique);

FLAVIA HINMEL, Université Claude Bernard Lyon 1

1.0 | Introduction

Deux institutions avec la même finalité

Depuis 2002, l'Université Lyon 1 s'est engagé dans une politique ambitieuse autour de l'accompagnement pédagogique et du développement des TICE. Né de cette volonté, le service iCap12 a pour mission

de proposer aux enseignant-e-s de nouveaux outils adaptés pour l'enseignement,
de former les enseignant-e-s et de les accompagner au changement,
d'innover, conseiller et expérimenter,
d'évaluer les dispositifs pédagogiques et les formations.

Créé en 1995, l'IPM3a pour finalité de soutenir la qualité de l'enseignement et de la formation à l'Université de Louvain-la-Neuve. Deux missions principales lui sont attribuées :
accompagner le développement professionnel des enseignants
soutenir l'innovation en pédagogie universitaire, notamment à travers les TICE et le eLearning.

58

1.1 Des formations en présentiel semblables

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

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

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

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

² <http://icap.univ-lyon1.fr/>

³ <http://www.uclouvain.be/97722.html>

2.0 | Les premières collaborations entre IPM et Lyon 1

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

Res@tice (2008-2010) soutenu par l'Agence Universitaire de la Francophonie. Ce projet de recherche « Le connectivisme... jusque où ? Observation et analyses d'usages, d'un côté à l'autre de la méditerranée » avait pour objectif le partage et la mutualisation des expériences et des savoir-faire des acteurs de l'enseignement supérieur francophone partageant une conception pédagogique inspirée du connectivisme.

Hy-Sup (2010-2012)⁴ : « Dispositifs hybrides : nouvelles perspectives pour une pédagogie de l'enseignement supérieur ». Ce projet vise à mieux comprendre les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur ; une typologie des dispositifs hybrides et une analyse des effets sur les apprentissages des étudiants, sur le développement professionnel des enseignants et sur les effets organisationnels ont pu être dégagés.

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

3.0 | Mise en place de la formation

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

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

Ce dispositif de formation a été créé à partir de l'articulation de :
deux formations hybrides du Cycle elearning existant à UCL pour n'en proposer qu'une, entièrement à distance.

Vivre l'eLearning comme apprenant (Comprendre les différents ingrédients et outils d'une formation en ligne pour construire un dispositif en tenant compte des exigences d'un apprentissage en ligne ») et

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

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

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

⁴ Hy-Sup : <http://hy-sup.eu>

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

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

De nouvelles ressources ont été créées afin de varier les formats de diffusion, de rendre plus interactives certaines activités, de « vulgariser » certains articles de recherche peu accessibles à un public hors sciences de l'éducation, de combiner plusieurs ressources en une. Ces nouvelles ressources sont accessibles sur Youtube⁵ ou sur les sites des deux services sans besoin d'authentification.

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

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

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

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

⁵ Causerie de M. Lebrun et de C. Batier ; « Le modèle pragmatique pour favoriser les apprentissages » (2011) : <http://www.youtube.com/watch?v=uqnT4jJvhY>

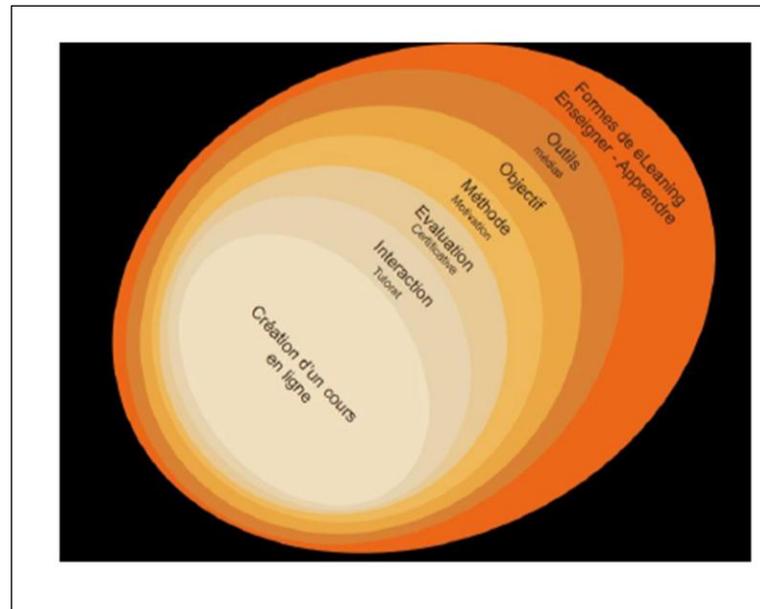


Figure 1 : Intégration des modules (réalisation S. Bachy 2011)

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

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

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

L'équipe de Louvain est venue à Lyon fin août 2011 pour finaliser les ressources manquantes, vérifier le déroulement et effectuer les éventuelles dernières modifications. Cette réunion a aussi permis de rédiger les documents administratifs relatifs à la double certification UCL et UCBL et de fixer les tarifs identiques d'inscription entre les deux établissements. Enfin, une vidéo⁶ de communication et un site web⁷ pour promouvoir la formation ont été réalisés et diffusés.

Description détaillée de la formation eLearn²

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

⁶ http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=VKoB1uhoXoA

⁷ <http://www.elearn2.eu/>

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

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

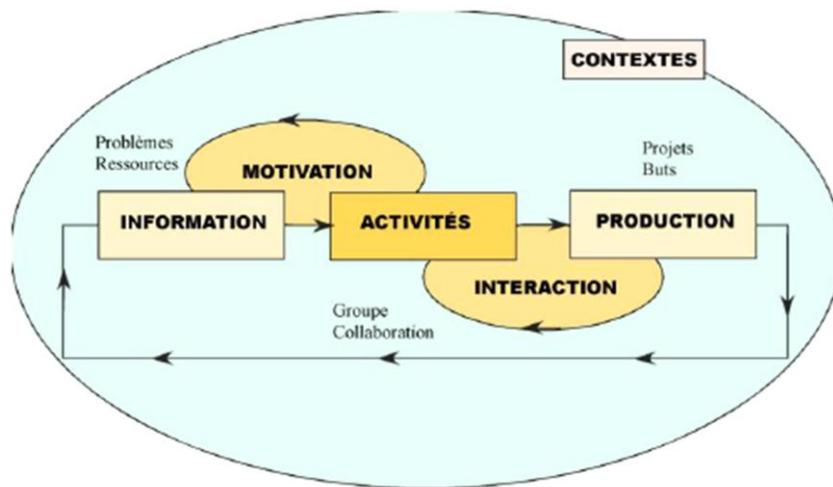


Figure 2 : Modèle IMAIP - Les facettes du processus d'apprentissage : Une organisation possible (Lebrun, 2005)

M. Lebrun l'explique lui-même :

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

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

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

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

« Notre analyse apporte des évidences convaincantes que les technologies de l'information peuvent augmenter l'apprentissage quand la pédagogie est de bonne qualité et quand il y a

une bonne cohérence entre les outils, les méthodes et les objectifs⁸ » (Kadiyala and Crynes, 2000).

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

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

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

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

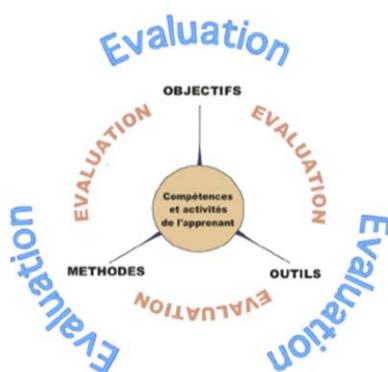


Figure 3 : Alignement pédagogique. Lebrun (2007). Adapté de Biggs (1996)

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

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

Le sixième module présente l'évaluation formative et l'importance du tutorat et de l'accompagnement dans une formation en ligne pour maintenir la motivation et guider l'apprenant dans son apprentissage.

« L'évaluation formative suit une logique de régulation, elle vise à soutenir le processus d'apprentissage, à aider l'apprenant à se rapprocher des objectifs de formation ; elle s'inscrit

⁸ Our review provides convincing evidence that information technology can enhance learning when the pedagogy is sound, and where there is a good match of technology, techniques and objectives

donc dans une relation d'aide, un contrat de confiance, un travail coopératif » (Perrenoud, 2001).

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

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

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

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

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

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

L'objectif sera d'adapter quelques activités, d'ajouter ou de retirer quelques ressources et de faire le bilan sur les évaluations d'enseignement effectuées dans chaque établissement afin d'adapter au mieux la formation aux attentes des apprenants.

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

4.0 | Les forces

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

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

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

5.0 | Les faiblesses

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

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

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

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

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

6.0 | Les opportunités

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

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

Enfin, la collaboration internationale qui a permis la conception de la formation basée sur des échanges intra et inter universitaires pour adapter régulièrement la formation serait aussi une réelle force de la formation. De plus, cette collaboration permet aux participants de eLearn de bénéficier d'une double certification université de Lyon 1 0 université de Louvain-la-Neuve.

7.0 | Les menaces

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

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

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

8.0 | Conclusion

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

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

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

9.0 | Bibliographie

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ATELIER 3- INSERTION PROFESSIONNELLE

SPECIFICITES DE « L'ENSEIGNANT DIDACTICIEN » EN CHIMIE, BIOLOGIE ET PHYSIQUE

En tant que didacticiens de la biologie, de la chimie et de la physique, nous sommes amenés à former des étudiants d'agrégation en sciences qui devront être compétents pour enseigner ces trois disciplines dans le secondaire. Afin d'optimiser l'apprentissage de leur futur métier pluri et interdisciplinaire, il nous semble primordial de pouvoir leur faire appréhender les spécificités didactiques liées à l'enseignement et l'apprentissage de chacune de ces disciplines. Ainsi, suivant la formation disciplinaire initiale des étudiants en agrégation de plus en plus hétérogène actuellement on peut concevoir que les didactiques mises en place par ceux-ci seront différentes. De par nos observations et à compétences disciplinaires égales, un biologiste de formation n'enseigne pas la physique comme un physicien ! Dès lors, les questions suivantes sous-tendent notre réflexion : Quelles sont les caractéristiques communes de ces trois didactiques et qu'est ce qui les distinguent ? Quels sont les concepts qui, abordés dans les différentes disciplines, posent problèmes aux élèves et aussi aux futurs enseignants ?

Pour ce faire, en guise de recherche exploratoire, nous avons demandé aux futurs enseignants d'expliquer le plus complètement possible, et par écrit, une expérience de physique relative à la poussée d'Archimède. Notre souci étant de repérer les « jalons didactiques » mis en place par les enseignants : rappel des lois utilisées, présence de traces graphiques (schémas, dessin d'éléments conceptuels, etc.), démonstrations, contrôle par calculs, etc. Nous avons constaté chez ces futurs enseignants de formations scientifiques différentes des productions extrêmement variées tant au niveau des explications apportées en terme de validité que dans la manière de les présenter de quelques phrases à des séquences d'enseignement pratiquement finalisées. Cette recherche nous fait entrevoir comment mieux transmettre la compétence « être didacticien » chez les étudiants stagiaires en agrégation et comment faire évoluer la qualité de leurs actes didactiques et ce suivant leur formation scientifique première.

DE KESEL, MYRIAM, Université Catholique de Louvain (Belgique);
PLUMAT, JIM, Université Catholique de Louvain (Belgique);
TINANT, BERNARD, Université Catholique de Louvain (Belgique)

LE DEVELOPPEMENT DES GESTES PROFESSIONNELS : COMMENT LES OBSERVER EN FORMATION INITIALE ? QUELLES INCIDENCES SUR LA FORMATION ?

Dans le contexte de la formation initiale des futurs enseignants du secondaire supérieur (niveau lycée, grades 10 à 12) en fédération Wallonie-Bruxelles, 90 heures minimum sont allouées à la formation pratique au sein des Universités. Les étudiants qui participent à cette formation possèdent un diplôme de master, et peuvent, pour certains, n'avoir aucune expérience professionnelle. Dès lors, réparti sur 100 heures, le dispositif de formation pratique mis en place se structure autour de deux temps : une formation à l'université (40h) et une immersion en milieu professionnel dans le cadre de stages (60h). Si pédagogiquement cette division se justifie par la volonté de préparer, dans un cadre sécurisant, les futurs enseignants à la planification, gestion et évaluation de situations d'apprentissage, elle pose la question du développement de gestes professionnels (Brudermann & Pélisser, 2009) et de la gestion des interactions (Clanet, 2002) en situation quasi-professionnelle, sachant que le contexte diffère de situations rencontrées ultérieurement lors des stages.

Dans le cadre d'un travail de thèse, financé par le FNRS-FRFC, ces situations d'enseignement-apprentissage font l'objet d'une observation fine, adaptée informatiquement dans le logiciel Observer XT. Le but de ce travail est d'élaborer un modèle théorique et méthodologique (Dehon & Derobertmeasure, 2010) permettant d'analyser les séances d'enseignement-apprentissage se déroulant à l'université, alliant ainsi recherche et formation (Desjardins, Deaudelin & Dezutter, 2009).

Dans cette communication sont présentés la méthodologie et les résultats, dans une optique descriptive et compréhensive (Lacourse & Maubant, 2009), d'une séance menée à l'université. Quelle pratique est privilégiée par l'étudiant ? Sur la base de cette illustration, les auteurs tentent d'illustrer le lien étroit existant entre recherche et formation : comment les résultats de recherche permettent-ils une analyse pédagogique ?

La formation des futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (niveau lycée, grades 10 à 12), en Fédération Wallonie-Bruxelles, vise le développement de 13 compétences (Décret MB 22/02/2001) marquées par la dominance des notions de professionnalisation, de réflexivité et d'identité professionnelle. Cette formation, exclusivement proposée par les universités, s'inscrit dans un cadre légal qui permet aux différents opérateurs d'adapter quelque peu leur dispositif pédagogique.

Pour la Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation et la Faculté Warocqué d'Économie et de Gestion de l'Université de Mons, l'Institut d'administration scolaire (Inas) a structuré l'axe pratique, comptant pour un tiers de la formation, en 40 heures consacrées à la formation à l'université et 60 heures de stages en milieu professionnel. Durant ces 100 heures, le dispositif pédagogique vise le développement de trois compétences issues des référentiels en vigueur – (1) développer la réflexivité, (2) développer des capacités relationnelles et (3) planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage – en proposant des activités alternant les trois phases du métier enseignant (Altet, 2002) : micro-enseignement (adaptation du modèle stanfordien), analyse des pratiques, vidéoscopie, rétroaction, rapport réflexif, enseignement...

Dans cet article, les auteurs s'attachent, d'une part, à présenter le modèle théorique et la méthode utilisés pour appréhender, en situation quasi-professionnelle, le développement des gestes professionnels (Brudermann & Pélissier, 2009) et la gestion des interactions (Bru, 1994 ; Clanet, 2002) et, d'autre part, à illustrer, sur la base de travaux de thèse (recherche financée par le FNRS-FRFC, convention n°2.4570.10), les liens étroits entre recherche et formation (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005). Il s'agit d'appuyer la formation par des résultats de recherche pour améliorer les moyens mis en place (Dunkin, 1986) afin d'atteindre les finalités définies politiquement (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007).

2.0 | D'un modèle théorique à son opérationnalisation

2.1. Modèle théorique

La construction d'un cadre théorique, permettant d'appréhender les gestes professionnels et les interactions, a pour but de modéliser la situation d'enseignement-apprentissage en intégrant toute sa complexité (Marcel, 1998) selon une approche explicative (Postic & Ketele, 1988) et compréhensive (Lacourse & Maubant, 2009) pour mieux approcher la construction du savoir-agir (Desjardins, Deaudelin & Dezutter, 2009). Il s'agit, à partir de l'observation de situations de classe, de voir les liens existant entre actions / réactions de l'enseignant et des élèves. Y sont alors intégrés un ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes (Altet, 2002 in Lenoir, 2010) mis en place par l'enseignant dans une immédiateté (Bru & Talbot, 2001 in Lenoir, 2010) dont le but est l'apprentissage des élèves (Talbot, 2008).

Le modèle (Dehon & Derobertmeasure, 2010 ; Derobertmeasure & Dehon, 2012) ci-dessous – basé sur le teacher effect (e.g., Bressoux, 1994 ; Creemers, Reynolds & Swint, 1996 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007 ; Seidel & Shavelson, 2007 ; Wayne & Young, 2003) et sur les pratiques enseignantes (e.g., Bru & Maurice, 2001 ; Bru, 2002 ; Maubant et al., 2005) – est construit autour de la notion de dispositif (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002). Sont spécifiés alors les acteurs impliqués : enseignant, élève(s) et objet d'apprentissage auquel est adjoint le pôle « produit », entendu comme la manifestation de l'apprentissage, c'est-à-dire le curriculum maîtrisé (Demeuse et Strauven, 2002). Finalement, plusieurs processus et des espaces qui se définissent par les formes et les types d'actions et interactions de ces différents acteurs sont intégrés au modèle : conditions cognitives, relationnelles, sociales, temporelles, matérielles... (Lenoir, 2007).

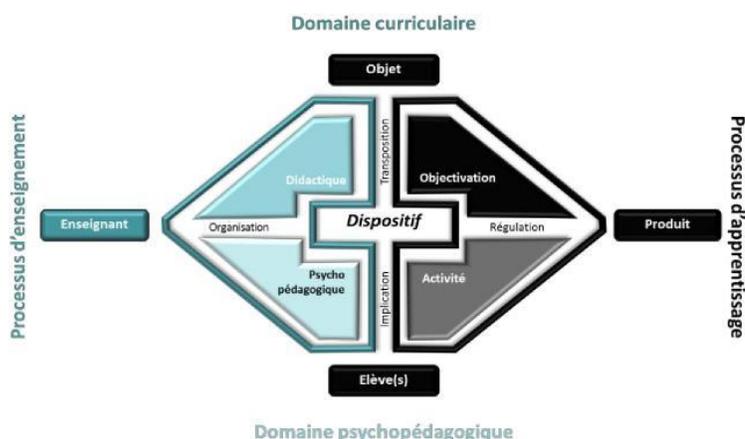


Figure 13. Modélisation d'une situation d'enseignement – apprentissage

Les espaces, spécifiés comme des aires dans le modèle, sont de quatre ordres. Le processus d'enseignement compte l'aire didactique et l'aire psychopédagogique, distinction faite sur la base de « donner cours » et « gestion de la classe », c'est-à-dire respectivement les actions (ou discours sur l'action) spécifiquement liées à l'objet d'apprentissage (contenu informationnel, choix du contenu, discours d'enseignement...) et les actions ou discours induisant une relation particulière aux élèves (discipline, contact spatial, relation d'apprentissage, climat...). Le processus d'apprentissage est quant à lui caractérisé par l'aire d'objectivation – domaine des représentations des élèves, prises de parole sur l'objet d'apprentissage – et l'aire d'activité définie par ce qui est mis en œuvre par le sujet pour exécuter une tâche (Beckers, 2007). Cette aire se manifeste notamment par des activités de lecture ou d'écriture, par le discours sur les consignes...

Outre les pôles et les aires, le modèle incorpore également des processus qui caractérisent le lien entre ces pôles et le dispositif. L'implication (ou non) spécifie le lien entre les élèves et le dispositif, la régulation fait le lien entre le produit et le dispositif (écart entre les produits d'apprentissage et les objectifs), la transposition permet de présenter un savoir savant en un savoir adapté et, enfin, l'enseignant organise son enseignement (Doyle, 1986).

2.2. Grille d'observation

A partir de cette modélisation théorique, une grille d'observation adaptée au logiciel Observer XT® a été élaborée (Dehon & Derobertmeasure, 2010 ; Derobertmeasure & Dehon, 2012). Elle catégorise, pour tous les sujets observés, cinq groupes de comportements : (1) le langage verbal, (2) la posture (Hillison & Lyons, 1982), (3) le regard, (4) la gestuelle communicative (Cosnier, 1996 ; Ekman & Friesen, 1969 ; McNeill, 2009 ; Tellier, 2002) et (5) la gestuelle auto-centrée (Dubesset, 2001). Chaque groupe de comportements est décliné en plusieurs comportements, eux-mêmes déclinés selon diverses modalités. A titre d'exemple, le comportement d'un enseignant pourrait être codé de la façon suivante :

- Langage verbal : contenu informationnel – présente un message – à l'élève ;
- Posture : Assis – au bureau ;
- Regard : gauche – est inactif ;
- Gestuelle communicative : gestes de rythme
- Gestuelle auto-centrée : main dans les cheveux

Ainsi, à partir de ces différents comportements et modalités, les séances complètes de micro-enseignement sont observées et codées en spécifiant tous changements apparaissant tant pour l'enseignant que pour les élèves.

3.0 | La recherche pour la formation

Dans la partie précédente, les propos portaient sur des éléments exclusivement liés à la recherche. Dans cette section, à partir d'un cas, les auteurs illustrent la façon dont ils procèdent pour faire le lien entre résultats de recherche et pratique enseignante, entendu dans ce cas comme le développement de gestes professionnels. Ainsi, dans un premier temps, le cas choisi est analysé selon la méthode présentée précédemment et, ensuite, une analyse pédagogique du cas est proposée.

Le cas choisi est une leçon de 40 minutes portant sur « la scolarisation précoce sur le développement de l'enfant » pour un niveau secondaire supérieur.

3.1 Résultats de l'observation

L'observation des prises de parole de l'enseignant permet de distinguer les phases qui composent l'activité d'enseignement-apprentissage.

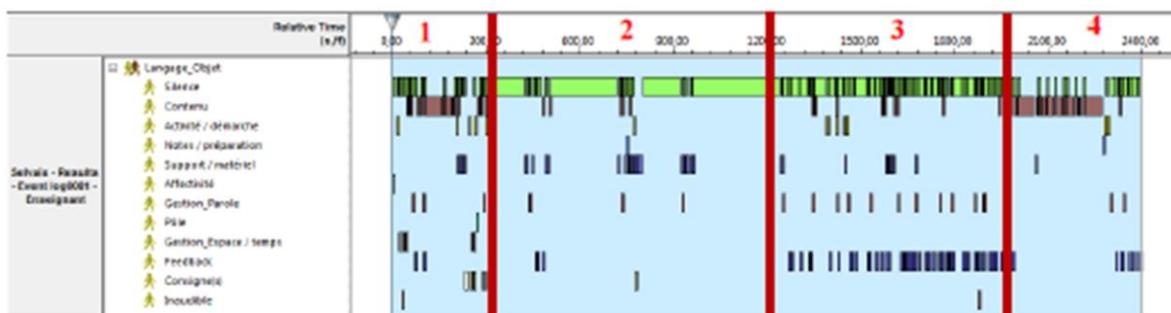


Figure 2. Chronologie des prises de parole de l'enseignant

On distingue quatre phases : (1) une introduction, (2) le recours à un support didactique, (3) des prises de parole des élèves et (4) une conclusion.

La première phase est caractérisée par des interventions liées au contenu (choix et organisation de celui-ci), à la présentation de consignes et à des interventions liées à l'activité des élèves et la démarche de réalisation de celle-ci : présentation de la séquence et ses modalités.

La deuxième phase montre une faible variété d'intervention, principalement liées au support didactique. L'enseignant utilise un outil didactique, à savoir des vidéos présentant la problématique qui sera traitée par la suite.

A la troisième phase, il y a dominance de la catégorie « gestion de la parole » et de courts feedback verbaux et gestuels, comme l'illustre la figure suivante.

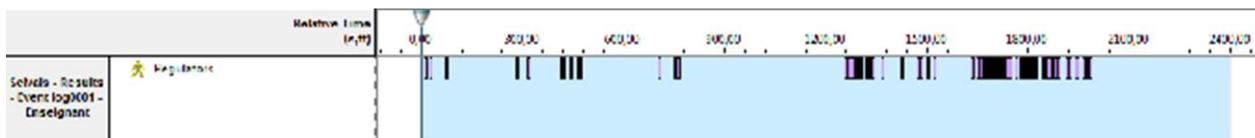


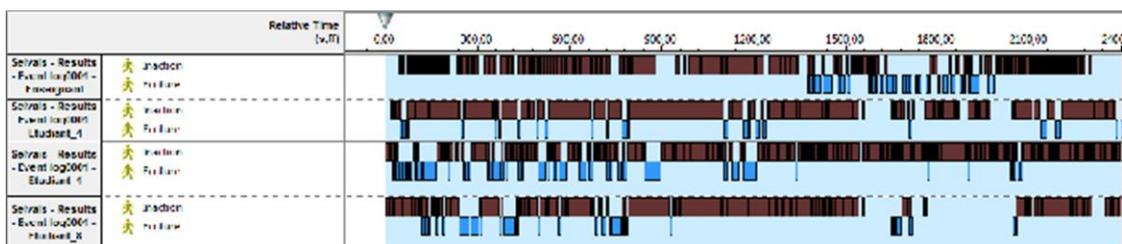
Figure 3. Chronologie des gestes de feedback de l'enseignant

Enfin, la quatrième phase voit les interventions concentrées sur les contenus amenés par l'enseignant ponctuées cependant, au terme de la leçon, par des interventions d'élèves.

En termes de proportion de temps alloué à chacune des phases, elles ont respectivement une durée d'un peu plus de 8 minutes, d'environ un quart d'heure, d'un peu moins d'un quart d'heure et approximativement de 7 minutes.

3.1.1 Activité réalisée

Au niveau de l'activité des élèves et de l'enseignant, elle se partage entre « inactivité » et « prise de notes » comme on peut le constater sur la figure 4. Pour les élèves, ces prises de notes sont présentes durant les deux premières phases tandis que pour l'enseignant, elles s'opèrent durant la phase de discussions (3e).

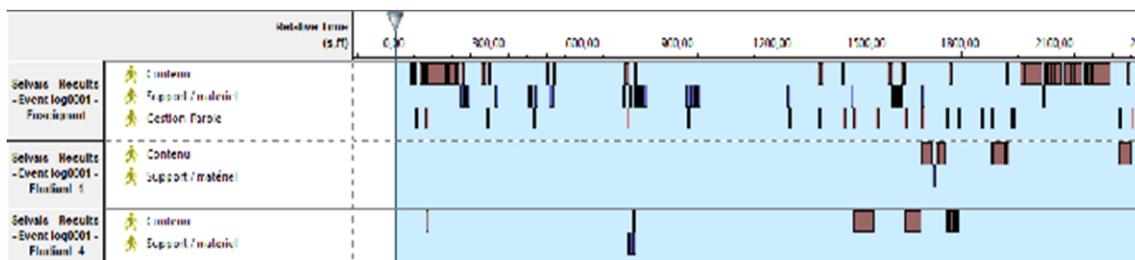


3.1.2 Distribution de la parole

Dans ce point consacré aux interventions verbales, l'observation se concentre sur les silences, la gestion de la parole, sur le contenu et sur le support didactique.

Tableau 2. Interventions verbales de trois sujets

Sujets	Silence	Gestion de la parole	Contenu	Support	Consignes
Enseignant	68,73%	35 (1,06%)	19,72%	4,37%	7 (1,11%)
Elève 1	82,01%	0	6,68%	1 (0,32%)	
Elève 4	93,05%	0	6,53%	3 (0,41%)	
Elève 8	98,89%	0	0	0	



est équilibrée entre deux sujets (élève 1 et 4) mais complètement absente pour un troisième sujet (élève 8). Bien que l'enseignant joue le rôle de distributeur de la parole (35 interventions), celle-ci n'est pas distribuée de manière équivalente entre les élèves. Pour mieux décrire cette distribution de la parole, analysons le lien entre un geste de demande de parole et une prise de parole liée au contenu et/ou au support didactique (la vidéo).

Tableau 3. Demande et prise de parole de trois sujets

Sujets	Lève le doigt	Et prend la parole sur le contenu et/ou sur la vidéo
Elève 1	7	2
Elève 4	6	4
Elève 8	8	0

Comme on peut le lire dans le tableau 3, bien que le geste de lever le doigt ne soit pas exclusivement réservé à la demande de parole, celle-ci est le plus souvent attribuée à l'élève 4, peu à l'élève 1 et jamais à l'élève 8.

Tableau 4. Prises de parole liées au contenu

Sujets	Classe	Enseignant	Elève
Enseignant	43 (18%)	1 (0,07%)	13 (1,65%)
Elève 1	4 (2,70%)	4 (3,73%)	1 (0,14%)
Elève 4	1 (0,18%)	7 (5,97%)	3 (0,38%)
Elève 8	0	0	0

On constate, à partir du tableau 4, qu'en termes d'échanges, les élèves, lorsqu'ils prennent la parole, s'adressent davantage à l'enseignant qu'à un élève ou à la classe. La direction du regard (tableau qui suit⁹) atteste ce constat. Les trois étudiants regardent – quel que soit leur activité – plus l'enseignant que les autres élèves. Les échanges sont donc principalement unidirectionnels : de l'élève à l'enseignant.

Tableau 5. Regards de trois sujets

Sujets	Vers l'enseignant	Vers ses notes	Vers les élèves
Elève 1	36,89%	36,57%	24,46%
Elève 4	69,26%	24,1%	6,52%
Elève 8	47,84%	19,31%	12,64%

⁹ Le total ne fait pas 100% car les étudiants peuvent également se retourner ou encore ne pas apparaître sur la vidéo

Tableau 6. Répétition /reformulation de trois sujets

Sujets	Répète / reformule
Enseignant	11 (2,26%)
Elève 1	2 (0,27%) 0,27%)
Elève 4	0
Elève 8	0

Le tableau 6 montre les parties du discours qui sont une répétition ou une reformulation d'un discours précédent. L'enseignant procède parfois à une répétition ou une reformulation. Par contre, seul l'élève 1 le réalise, et ce, à deux reprises.

3.1.3 Gestion de l'espace

Au niveau des déplacements et de la configuration de la classe, il y a très peu de mobilité comme on peut le lire dans le tableau 7, l'enseignant n'intervenant qu'à hauteur de 0,40% pour la gestion de l'espace et du temps.

Tableau 7. Posture et acticités

Sujets	Assis	Prise de notes	Inaction
Enseignant	85,52%	12,49%	61,29%
Elève 1	99,51%	23,58%	73,82%
Elève 4	100%	9,88%	77,49%
Elève 8	100%	13,54%	65,85%

3.2. Analyse pédagogique

Au niveau de l'analyse pédagogique, les propos s'orientent sur la mise en place du débat, formule pédagogique choisie par le futur enseignant dans sa préparation. La source théorique utilisée à cette fin (Chamberland, Lavoie et Marquis, 2009) spécifie certains éléments du débat dont nous en faisons la synthèse.

3.2.1. Le débat : éléments théoriques

Le débat est une déclinaison de la formule pédagogique « groupe de discussion », marquée par une forte centration sur les élèves (Activité pédocentree), par – le plus souvent – l'absence de média et par un apprentissage sociocentree. Le débat permet de diviser la classe en deux groupes qui discuteront les positions « pour » et « contre a » autour d'une thématique proposée par l'enseignant. Avant la discussion, un temps est accordé aux groupes afin de préparer leur argumentation. Durant le débat, l'enseignant prend alors le rôle de modérateur distribuant la parole aux différents protagonistes et relance les discussions par l'apport de questions.

3.2.2. Activité de débat ?

Comme les résultats en attestent, l'activité observée ne répond pas complètement aux critères énoncés. Bien que l'on observe, dans la phase de discussion, une succession de prises de parole d'élèves, il n'y a pas de réel échange entre eux puisque leurs prises de parole liées au contenu sont principalement adressées à l'enseignant, sans réelles reprises d'informations ou reformulation d'interventions des autres intervenants. Il n'y a physiquement pas de

distinction entre deux groupes tel que le débat le prévoit, et l'enseignant ne gère que très peu l'espace-temps, ni même les consignes de l'activité (propos uniquement tenus en début de séquence). Au niveau des choix didactiques, aucun temps n'est accordé aux groupes pour préparer leur argumentation. Il y a bien une prise de note des élèves, durant la première et la deuxième phase, mais aucun temps n'est consacré aux échanges. Dans son rôle de modérateur, l'enseignant distribue inégalement la parole et ne relance que peu la thématique (7 questions sur le contenu).

Pour terminer, si le but des groupes de discussion est de laisser les apprenants « aborder le sujet traité à leur manière » (Chamberland, Lavoie & Marquis, 2009, p. 128), dans cette séquence, on ne retrouve pas cette caractéristique. L'enseignant, durant la quatrième phase, énonce ses propres conclusions sans reformuler ou répéter les informations émises durant la discussion, ni les notes qu'il a prises durant la discussion : les conclusions ont été préparées et ne se basent pas sur discussion.

4.0 | Conclusion et perspectives

L'illustration proposée dans l'article montre comment des éléments issus de la recherche permettent de donner des indications pour analyser plus objectivement une situation pédagogique, dans ce cas, en termes de gestion d'une situation d'enseignement - apprentissage. Si la méthode proposée fournit des moyens, il n'en demeure pas moins qu'elle reste encore fort fastidieuse et nécessite un temps considérable d'encodage. Dès lors, quelle utilité si les moyens prennent trop de temps et ne conduisent pas à une analyse, si pas immédiate, tout au moins rapide ?

C'est effectivement vers cette direction que doit tendre la recherche : améliorer cet outil d'analyse pour en rendre son utilisation plus efficiente. Les pistes sont alors de l'ordre des procédures d'échantillonnage (Martin & Bateson, 2007 : au niveau des sujets, du temps, des comportements... de façon à ne pas procéder systématiquement à une observation globale (Barsanescu, 1972).

Au niveau de la régulation du dispositif de formation, ces résultats doivent être mis en parallèle avec les rétroactions organisées après les séances de micro-enseignement : à partir de ces résultats et avec l'accompagnement d'un formateur, le futur enseignant peut prendre conscience de la distance entre sa planification et sa réalisation de leçon et peut concrètement voir comment il peut changer sa pratique (gestion de la parole, consignes d'écriture, mise en activité des élèves...).

Enfin, de façon plus générale, ce modèle et cette méthode doivent faire l'objet d'une adaptation pour également permettre l'observation et l'analyse de pratiques enseignantes en milieu professionnel. Au niveau de la recherche, cela conduira à comparer les pratiques selon le contexte et, en termes de formation cela permettra une seconde analyse pédagogique dans un but de rendre aux futurs enseignants un feedback s'appuyant sur des preuves davantage tangibles.

5.0 | Bibliographie

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Barsanescu, S. (1972). La méthode de l'observation et les systèmes d'enregistrement de l'interaction réciproque entre le maître et l'élève. *International Review of Education*, 18 (1), 460-466.
- Beckers, J. (2007). Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine. Bruxelles : De Boeck.
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets écoles et les effets maîtres : note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 118, 91-137.
- Brodeur, M., Deaudelin, C. & Bru, M. (2005). Introduction : le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (1), 5-14.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à confronter et à développer. *Revue française de Pédagogie*, 138, 63-73.
- Bru, M. & Maurice, J.-J. (Coord.). (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5. Toulouse-Le Mirail : Presses Universitaires du Mirail.
- Brudermann, C. & Pélissier, Ch. (2009). Les gestes professionnels de l'enseignant: une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaire*, 5 (2), 21-33.
- Chamberland, G., Lavoie, L. & Marquis, D. (2009). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Clanet, J. (2002). Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves. In P. Bressoux (Dir.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 77-108). Rapport de recherche pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives, Ministère de la Recherche.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.
- Creemers, B. P.M., Reynolds, D. & Swint, F. E. (1996). Issues and Implications of International Effectiveness Research. *International Journal of Educational Research*, 25 (3), 2574-266.
- Dehon, A. & Derobertmeasure, A. (2010). *L'usage de la vidéo en formation initiale : indicateurs d'efficacité et traces de réflexivité*. Genève : Actes du symposium « Dispositif professionnalisant de formation d'enseignants » présenté dans le cadre du colloque de l'AREF.
- Demeuse, M. & Strauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Derobertmeasure, A. & Dehon, A. (2012 à paraître). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : question de méthode. *Phronésis*, 2.
- Desjardins, J., Deaudelin, C. & Dezutter, O. (2009). La recherche en éducation : pistes pour un arrimage avec les besoins de formation des enseignants en contexte de réforme. In J. Clanet (Ed.), *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?* (pp. 69-80). Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. In Merlin C. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition. New York: MacMillan Publishing.
- Dunkin, M. J. (1986). Concepts et modèles dans l'analyse des processus d'enseignement. In M. Crahay et D. Lafontaine (Ed.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 39-80). Liège: Editions Labor.
- Ekman, P. & Friesen, W. V. (1969). The Repertorie of Nonverbal Behavior: Categories, origins, Usage, and Coding. *Semiotica*, 1 (1), 49-98.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2007). Quelle pédagogie au service de la réussite de tous les élèves. In M. Frenay & X. Dumay (Eds.), *Un enseignement démocratique de masse. Une réalité qui reste à inventer* (pp. 363-384). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Hillison, J. & Lyons, L. (1982). Speaking without words. *Journal of Extension*, 20, pp. 14-17.

Lacourse, F. & Maubant, Ph. (2009). L'intervention éducative : un cadre conceptuel pertinent pour une lecture compréhensive de la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 3-8.

Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C. & Roy, G.-R. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4 (4).

Lenoir, Y. (2007). Rencontre avec Marc Bru. Vers une appréhension de la dynamique des pratiques d'enseignement. *Formation et Profession*, 13 (2), 7-13.

Lenoir, Y. (2010). *Fondements épistémologiques, cadre de référence et méthodes de recherche*. Documents de travail de l'auteur.

Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Oliveira, A.A., Lisée, V. & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement: le recours à la vidéoscopie. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 14, 61-75.

Marcel, J.-F. (1998). Quand une théorie de l'action enseignante interroge la formation des enseignants. *Penser l'éducation*, 1, 85-111.

Martin, P. & Bateson, P. (2007). *Measuring Behaviour. An Introductory Guide*. Cambridge: University Press.

McNeill, D. (2009). *Gesture: a Psycholinguistic Approach*. In P C Hogan (Ed.), *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.

Postic, M. & de Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.

Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.

Talbot, L. (2008). L'intégration des élèves handicapés à l'école primaire : quelles conséquences sur les pratiques des professeurs des écoles ? In. L. Talbot (coord.), *Les pratiques d'enseignement. Entre innovation et tradition* (pp. 245- 268). Paris : L'Harmattan.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin & J.-P. Cuq (Eds.), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue étrangère, seconde et maternelle. Le Français dans le monde, recherche et application*, 44.

Wayne, A. J. & Youngs, P. (2003). Teacher Characteristics and Student Achievement Gains: A Review. *Review of Educational Research*, 73 (1), 89-122.

DE L'UNIVERSITE AU MONDE SOCIOPROFESSIONNEL

Préparer les étudiants à leur insertion socio-professionnelle ne relève pas uniquement des services « emploi » des universités. C'est au cœur même du processus de formation que l'occasion leur est donnée de mûrir des choix personnels et professionnels en vue de leur insertion dans la société.

Un projet financé par le Fonds de développement Pédagogique de l'UCL en 2009-2010 s'est attaché à mettre en lumière, à modéliser et à illustrer les dynamiques pédagogiques qui, dans les cours et les programmes de master, favorisent ce processus de maturation.

A l'université, les stages permettent d'immerger (souvent pour la première fois) les étudiants dans un environnement professionnel. Mais il existe bien d'autres possibilités de les aider à développer, outre des compétences et des connaissances, des attitudes permettant de mobiliser leurs ressources en vue d'une insertion dans la vie active (Leboterf, 2011).

Les entretiens menés auprès de 15 responsables de programmes et 13 titulaires de cours de l'UCL¹⁰ (choisis sur base d'une grille critériée) ont permis d'identifier d'autres éléments - nous les avons appelés « activateurs » - parfois insoupçonnés -, qui favorisent la maturation personnelle et professionnelle des étudiants. Il s'agit notamment de proposer des moments de réflexivité dans les cours, de tirer profit de l'hétérogénéité des étudiants, de traiter des problèmes se posant en milieu professionnel, d'inviter un professionnel à venir témoigner dans la salle de cours ou encore à l'échelle d'un programme de stimuler la pluridisciplinarité.

Cette communication présente le lien qui a pu être établi entre la formation en master et le processus de maturation personnelle et professionnelle de l'étudiant (D.Pemartin et J.Legrès, 1998; J.Guichard et M.Huteau, 2007). Les dynamiques pédagogiques qui, dans la formation académique, préparent les étudiants à leur insertion socio-professionnelle y sont décrites et illustrées.

RAUW, MARIE-CHRISTINE, Université Catholique de Louvain (Belgique);

WARNIER, PASCAL, Université Catholique de Louvain (Belgique);

WOUTERS, CHANTAL, Université Catholique de Louvain (Belgique);

PARMENTIER, PHILIPPE, Université Catholique de Louvain (Belgique)

¹⁰Parmi lesquels figure un programme des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (FUNDP).

1.0 | Introduction

Pourquoi porter une attention au devenir des (futurs) diplômés ? Telle était la question posée dans un rapport consacré à la politique de l'insertion socio-professionnelle à l'UCL en novembre 2009. Plusieurs dimensions étaient évoquées pour répondre à cette interrogation. Parmi elles, les auteurs relevaient une dimension formative (préparer la transition vers le monde du travail doit faire partie intégrante de la formation) et une dimension sociétale (contribuer à rendre plus équitable l'accès au monde du travail pour tous concrétise les valeurs humanistes de notre université). Il n'est pas étonnant dès lors de retrouver dans la politique d'enseignement et de formation de notre institution, un critère pour une formation universitaire de qualité consacré à l'insertion socio-professionnelle.

L'insertion des jeunes diplômés est en effet une thématique qui est devenue plus présente ces dernières années. Préparer les étudiants à leur transition vers le monde du travail est un objectif qui ne peut plus être sous-estimé par les enseignants même si cette thématique de l'orientation et de l'insertion continue « de créer des crispations » (Leboterf, 2008) à l'intérieur du monde universitaire. Comme le faisait très justement remarquer Jacques Lanares lors d'un récent exposé à l'UCL11, moins de 3 % des étudiants universitaires feront une carrière académique. Que faisons-nous dès lors pour l'écrasante majorité des étudiants qui se destineront à une carrière en dehors de l'université ? Comment les préparons-nous à s'insérer dans le monde socio-professionnel ?

Si des dispositifs préparant les jeunes à leur insertion existent déjà depuis longtemps dans notre institution, il s'agit essentiellement d'activités extra-académiques, centrées sur les actions de recherche d'emploi, se situant en périphérie des programmes de formation. Le projet dont les résultats sont présentés ici a été financé en 2009-2010 par le Fonds de Développement Pédagogique de l'UCL en vue d'identifier, d'analyser et de modéliser les dynamiques pédagogiques qui contribuent, au sein même des activités académiques de master, à préparer l'insertion socio-professionnelle des étudiants12.

Dans cette publication, nous présentons successivement quelques éléments de clarification et de modélisation du lien qui a été établi entre activités de formation et préparation à l'insertion socio-professionnelle, la méthodologie que nous avons développée pour valider et illustrer ce lien, les résultats que nous avons obtenus, c'est-à-dire essentiellement le modèle qui rend compte des différentes dynamiques pédagogiques préparant à l'insertion, qui les décrit et qui les illustre et enfin les conclusions et perspectives qui ont été ouvertes à l'occasion de ce projet.

2.0 | Relier activités de formation et préparation à l'insertion

L'aspect novateur de ce projet réside certainement dans le chantier qui a été ouvert pour comprendre et expliquer le rôle que les activités de formation universitaire peuvent jouer dans la préparation des étudiants à leur insertion dans la société. En d'autres termes, nous avons voulu préciser comment les cours pris isolément et les programmes considérés comme un ensemble de cours organisés et dotés d'intentions et d'objectifs spécifiques peuvent concrètement contribuer à cette préparation.

2.1 La maturation personnelle et professionnelle de l'étudiant

Si nous connaissons bien le processus de formation, il nous fallait surtout et dans un premier temps appréhender le processus de maturation personnelle et professionnelle avant d'identifier ce qui dans le premier pouvait avoir un impact sur le second.

¹¹ Piloter les programmes de formation : enjeux et perspectives, Jacques Lanares, journée des responsables de programmes de l'UCL 2011, 15 septembre 2011.

¹² L'UCL diplôme chaque année 4000 étudiants ayant terminé avec succès un de ses 170 programmes de master et master complémentaire.

Nous considérons avec Pemartin et Legrès (1998), Bujold et Gringas (2000), Beudet et al (2001) et Guichard et Huteau (2007) que la démarche de préparation des étudiants à leur insertion dans la société doit les conduire à se mettre en projet pour qu'ils développent progressivement une maturation personnelle et professionnelle. Pour mûrir son projet et se préparer à son insertion, les auteurs mentionnent plusieurs attitudes et compétences devant être développées par les étudiants :

La découverte et la connaissance plus diversifiée et plus complète de sa personnalité.

Une approche du monde professionnel et social plus diversifiée et objective (notamment la capacité à dépasser les stéréotypes et les représentations)

La mise en relation d'informations sur soi et sur le monde socioprofessionnel.

La construction d'un projet de vie dont le projet d'insertion professionnelle n'est qu'un aspect.

Une volonté et une capacité de prendre en charge son devenir professionnel en toute autonomie.

Nous pensons que les étudiants qui développent ces attitudes et compétences vont peu à peu se questionner et prendre conscience de :

Ce qu'ils sont c'est-à-dire les questions relatives à leur identité, à la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes et à leur vocation.

Ce qu'ils valent au sens de ce qu'ils sont capables de faire.

Ce qu'ils veulent c'est à dire les questions relatives à leur capacité à se projeter et à la connaissance qu'ils ont du monde socioprofessionnel.

Nous en concluons que la préparation à l'insertion socioprofessionnelle est un processus qui se construit dans le temps autour de questionnements et de prises de conscience de ce que l'étudiant pense être, valoir et vouloir.

Nous qualifions cette démarche de « processus de maturation personnelle et professionnelle préparant à l'insertion socioprofessionnelle ».

Figure 14. Le processus de maturation personnelle et professionnelle préparant à l'insertion socioprofessionnelle



2.2 Le processus de formation

Nous schématisons ce que nous qualifions de processus de formation à partir des deux éléments centraux que sont les cours (en indiquant quelques activités de formation caractéristiques du deuxième cycle) et les programmes. Notez en ce qui concerne ce dernier élément que les deux cycles ont été mentionnés alors que notre projet ne porte toutefois que sur le deuxième cycle. En effet, plus de 95 % des diplômés de premier cycle universitaire poursuivent des études de second cycle.

Figure 15. Le processus de formation



2.3 Les activateurs

Nous avons voulu ensuite modéliser le lien qui peut exister entre le développement de ces questionnements et de ces prises de conscience qui contribuent selon nous à la préparation à l'insertion socioprofessionnelle et les activités de formation en master. Comment les étudiants vont-ils mûrir « personnellement et professionnellement » dans les activités auxquelles ils prendront part et par les connaissances qu'ils acquerront dans leur programme de master ?

Précisons encore davantage. Qu'est-ce qui dans les cours et au cœur même du programme c'est-à-dire dans ses intentions, ses valeurs, sa structure et les compétences qu'il vise à développer va permettre aux étudiants de progresser dans le développement des attitudes et compétences mentionnées auparavant ?

Nous nous sommes mis à la recherche des composantes ou des caractéristiques pouvant « activer » les questionnements et les prises de conscience relevées plus haut, ce que nous avons appelé en fin de compte les « activateurs ». Ce travail a été réalisé par le comité de pilotage du projet avec l'aide précieuse de quelques responsables de programme et conseillers des différents secteurs de l'UCL et également d'un collègue des Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (raison pour laquelle un programme des FUNDP figure dans l'échantillon)¹³. En fin de compte, nous avons identifié, a priori c'est-à-dire par un travail de documentation et de réflexion au sein du comité, 10 activateurs différents, présentés ici schématiquement et qui seront définis et illustrés plus loin.

¹³ Nous remercions ici nos collègues Cécile Delens (UCL/IEPR), Philippe Fonck (UCL/CIO), Michèle Garant (UCL/IPM), Véronique Godin (UCL/MD), Jean-Marie Jacquet (FUNDP), Anne Rasson (UCL/DRT) et René Rezsöházy (UCL/SC).

Figure 3. Les activateurs



Ces activateurs peuvent être présents à trois niveaux :

Au niveau du cours et des activités pédagogiques qui y sont proposées par l'enseignant.

Au niveau du programme de formation dans son ensemble, de ses intentions, de ses valeurs, de sa structure et des compétences qu'il vise à développer. Référence est également faite ici au « curriculum de formation » c'est-à-dire comme l'indique Roegiers (2012) à la mise en forme pédagogique et didactique du projet de formation de l'étudiant. Il s'agit d'activateurs plus transversaux dont l'effet se fait ressentir au-delà d'un seul cours.

Au niveau des acteurs du processus de formation (enseignant, responsable de programme, conseillers, «...»), par leur accompagnement et leurs conseils notamment à des moments-clés que sont le choix du master, le choix d'un stage ou encore le choix du thème de mémoire.

3.0 | Méthodologie du projet

Ce projet a exploré quelques programmes de master en raison de leur proximité avec la transition vers le monde du travail et il a été mené en trois étapes :

Une première étape de documentation et de conception du modèle

Comme nous l'avons écrit précédemment, cette première étape a consisté essentiellement en un travail de documentation, d'échanges et de réflexion au sein du comité de pilotage du projet. Cette première phase a surtout permis d'aboutir, par itération et collectivement, à une clarification des différents concepts concernés par l'insertion socio-professionnelle et par là, à préciser l'objet du projet, à savoir arriver à identifier les éléments qui, dans les activités de formation, contribuent à préparer les étudiants à leur insertion.

Ce travail a conduit à l'élaboration d'une première version du modèle que nous enrichirons, illustrerons et validerons au cours de la deuxième phase.

Une deuxième étape d'illustration et de validation du modèle par le témoignage d'enseignants et de responsables de programme.

Sur la base d'un guide d'entretien, nous avons procédé à des interviews de titulaires de cours et de responsables de programme. Nous avons voulu au cours de ces rencontres solliciter l'avis de ces enseignants d'une part sur la compréhension qu'ils ont du modèle et sur sa pertinence et d'autre part sur la présence d'activateur(s) dans leur cours ou leur programme, sur les caractéristiques de ce(s) activateur(s) et enfin sur le ou les intervenant(s) qui participent à «l'activation».

Tableau 1. Guide d'entretien avec les responsables de programme

Questions	Informations attendues
1.a Pourriez-vous présenter brièvement les caractéristiques de votre programme ?	Secteur, cycle, nombre d'étudiants, mixité du public (passerelles, adultes, ...), structure (modulaire), finalité, master orphelin,
1.b Quels sont les objectifs visés par votre programme et les débouchés qu'il offre aux étudiants ?	Explicitation des objectifs du programme et des débouchés professionnels
Suite à la présentation du modèle, quel est votre avis sur les activateurs et leur pertinence ?	Compréhension, exhaustivité, liens avec la réalité du programme
Pourriez-vous identifier dans votre programme et ensuite dans les cours et par rapport aux intervenants, les activateurs qui sont présents ? <i>En quoi le cours x, le séminaire y, le stage, le cours de langue, le séjour Erasmus contribuent-ils à la préparation à l'ISP dans votre programme ?</i>	Description contextualisée de l'activateur A quel moment est-il activé dans le programme ? Quel intervenant l'active ? Y a-t-il une conséquence « visible », chez l'étudiant, liée à cette activation (une production ?)
Y a-t-il des activateurs qui vous semblent importants et qui ne figurent pas dans le modèle ? Si oui, lesquels ?	Quel activateur (cours, programme, intervenant), sa portée (en quoi contribue-t-il au processus de maturation ?) -> compléter la liste
Pensez-vous que ces activateurs sont connus par l'équipe-programme, partagés, valorisés ? S'agit-il de points qui font l'objet de tension au niveau du programme ?	Le niveau de conscience que peut avoir l'équipe programme par rapport aux activateurs. Quel activateur et quelle(s) tension(s) ?
Pourriez-vous nous indiquer le nom d'une ou plusieurs personnes dans votre programme qui contribuent dans leur(s) cours ou par leur statut ou leur posture d'encadrant (par le biais d'un ou plusieurs activateurs) au processus de maturation ?	Nom et statut de la personne Moment où elle intervient dans le programme. Et dans quel cadre ? Par rapport à quel activateur ?

Nous avons rencontré au total 17 responsables de programme et 13 titulaires de cours issus de tous les secteurs de l'université ainsi qu'un responsable de programme des FUNDP. Les programmes ont été sélectionnés en tenant compte de critères devant garantir la plus grande diversité, mais pas nécessairement la plus large représentativité, ceci compte tenu des moyens limités dont nous disposions et du type d'enquête (qualitative) que nous souhaitions réaliser. Les critères pris en compte ont été :

- Le nombre d'étudiants (peu / beaucoup)
 - Le type de structure du programme (modulaire/monolithique)
 - La mixité du public (primo-arrivants/adultes, disciplinaire, ...)
 - La filière (approfondie, spécialisée, didactique)
 - Master avec ou sans lien avec un programme de bachelier (1er cycle).
 - Monodisciplinaire ou pluridisciplinaire
 - La présence de moments d'immersion professionnelle
- Chaque responsable de programme rencontré a renseigné des titulaires de cours à rencontrer dans son propre programme.

Tableau 2. Liste des programmes (données nombre étudiants 2010)

Secteurs	#	Masters
Sc. de la santé	270	Master en santé publique, finalité spécialisée - ESP
	30	Master en pharmacie, finalité approfondie - FARM
	80	Master en éducation physique, finalité didactique - EDPH
	40	Master en éducation physique, finalité spécialisée - EDPH
Sc. / technologies	14	Master en biochimie et biologie moléculaire et cellulaire, finalité spécialisée - BBMC
	20	Master en biologie des organismes et écologie, finalité approfondie - BOE
	8	Master en biologie des organismes et écologie, finalité spécialisée - BOE
	5	Master en statistique, finalité approfondie - STAT
	46	Master Ingénieur civil Architecte, finalité spécialisée - ARCHI
	50	Master en sciences informatiques, finalité spécialisée – INFO - FUNDP
Sc. humaines	500	Master en droit - DRT
	300	Master en sciences psychologiques - PSP
	90	Master en sciences politiques, orientation Relations
	120	Master en criminologie, à finalité spécialisée - CRIM
	90	Master en langues et littératures romanes, finalité didactique - ROM
	65	Master en sciences du travail, finalité spécialisée - TRAV
Hors secteur	30	Master en sciences et gestion de l'environnement, à finalité spécialisée - ENVI

Tableau 3. Liste des cours

Programme	Cours
EDPH	Stages et séminaire d'accompagnement des stages
ESP	Gestion des ressources humaines et management
BBMC	Rotation
BOE	Evolution
STAT	Statistical consulting
ARCHI	Economie et politique de l'édification
INFO – FUNDP	Laboratoire d'ingénierie du logiciel
SPRI	International negotiation
SPRI	Théorie des relations internationales
CRIM	Séminaire de supervision de stages
TRAV	Economie du travail
TRAV	Séminaire pluridisciplinaire de problématique du travail
ENVI	Société, populations, environnement, développement : problématiques et approches interdisciplinaires
ENVI	Atelier de communication environnementale et en gestion de conflits par la négociation

Une troisième étape de dissémination des résultats par la réalisation de pages web interactives

Une fois le projet concrétisé, des pages web interactives ont été réalisées et hébergées sur le portail « enseignement et formation a » du site web de l'UCL14. Pour chacun des 10 activateurs, des exemples et ressources sont présentées illustrant comment concrètement l'activateur est présent dans l'activité ou le programme de formation de certains enseignants. Ce schéma interactif a ensuite été diffusé lors de présentations réalisées au Conseil de l'enseignement et de la formation de l'UCL et lors de la journée des responsables de programme 2011 consacrée à la qualité des programmes de formation.

¹⁴ Ces pages sont consultables à l'adresse : <http://www.uclouvain.be/360705.html>

4.0 | Présentation du modèle

4.1 Le modèle

Le modèle auquel nous avons abouti et qui présente le lien que nous avons établi entre les activités de formation et la préparation à l'insertion socioprofessionnelle se présente en trois parties distinctes :

Le processus de maturation personnelle et professionnelle préparant à l'insertion socioprofessionnelle.

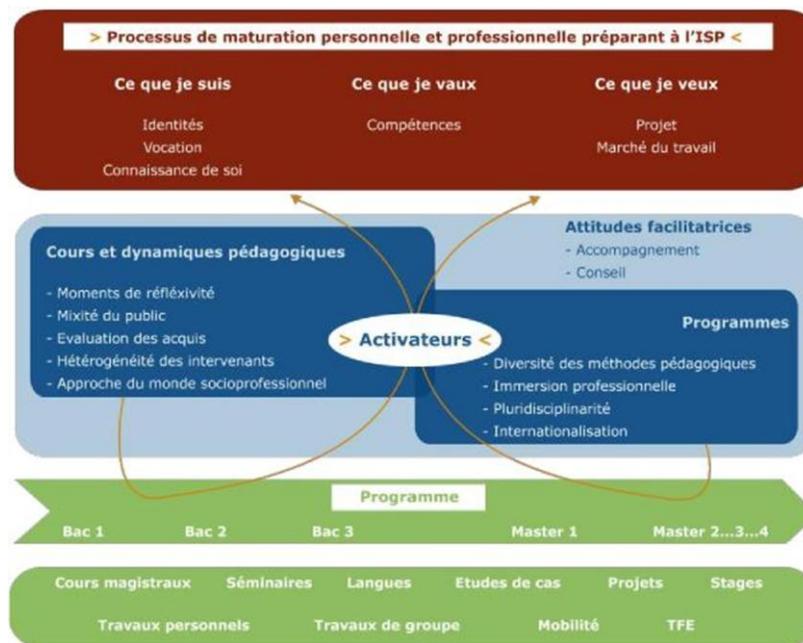
Le processus de formation comportant la dimension 'programme' et la dimension 'cours'.

Les activateurs qui font le lien entre les deux premiers processus tel que nous l'avons expliqué dans le paragraphe 1 de cette communication.

Dans ses deux parties - supérieure et inférieure -, ce modèle met en exergue des processus temporels qui évoluent pour le premier d'entre eux bien au-delà de la période des études et pour le second pendant les années d'études universitaires (de la première année du programme de bachelier à la dernière année du programme de master). Différentes activités de formation sont désignées pour illustrer la dimension 'cours' du schéma (cours magistraux, travaux de groupe, étude de cas, stages, mobilité, ...).

L'élément central présente les différents activateurs qui contribuent dans les activités de formation et les programmes à la maturation personnelle et professionnelle des étudiants dans la perspective de leur insertion dans la société.

Figure 4. Le modèle reliant les activités de formation à la préparation des étudiants à leur insertion socioprofessionnelle



4.2 Les activateurs

4.2.1 Dans les cours

Moments de réflexivité

Développer une dimension réflexive dans ses cours, c'est donner l'occasion à l'étudiant de prendre du recul par rapport à ses pratiques, ses représentations, ses façons d'agir et d'apprendre ; de réfléchir sur les rôles assumés, sur les compétences et savoirs développés, sur les méthodes utilisées, sur le sens par rapport à l'avenir.

Mixité du public

La mixité du public ou hétérogénéité des étudiants peut être plus ou moins mobilisée par l'enseignant à des fins pédagogiques. Cette diversité peut être :

Disciplinaire (les étudiants proviennent de baccalauréats différents)

Culturelle (présence d'étudiants en programme d'échange par exemple)

Institutionnelle (les étudiants proviennent de l'UCL et d'autres universités ou Hautes Ecoles)

Professionnelle (présence d'étudiants primo-arrivants et d'adultes en reprise d'études (ARE) exerçant ou ayant déjà exercé une profession).

L'utilisation de la diversité du public présent dans la salle de cours par l'enseignant peut contribuer au transfert de connaissances, à la confrontation des points de vue, au témoignage, à l'enrichissement mutuel entre les « groupes a » d'étudiants, à améliorer la connaissance des milieux professionnels a fortiori si certains étudiants sont également actifs sur le marché du travail.

Evaluation des acquis

Evaluation sommative versus évaluation formative ?

L'évaluation sommative est dominante à l'université. Elle vise à certifier la maîtrise des connaissances et des compétences, par l'attribution d'une note, à un moment donné du cursus (généralement à la fin d'une période).

L'évaluation formative, quant à elle, donne un feed-back à l'étudiant pour lui permettre d'ajuster et de renforcer ses apprentissages, en lui donnant des indications sur les points d'amélioration. Elle aide l'étudiant à mieux se connaître, à améliorer ses façons d'apprendre et à situer sa progression dans l'acquisition de compétences.

Hétérogénéité des intervenants

Etre confronté à des intervenants différents amène l'étudiant à activer ses capacités d'adaptation, d'observation et d'intégration. Cela lui permet également de se confronter à de nouvelles réalités. L'hétérogénéité des intervenants peut prendre plusieurs formes :

Le co-titulariat : chaque enseignant apporte son expertise et l'étudiant est invité à faire des liens entre les différents champs d'expertise.

Les professeurs invités : ils permettent à l'étudiant de faire un focus sur une question ou un champ spécifique, le cas échéant en langue étrangère et en lien avec une culture différente.

Des témoins du monde professionnel : ils permettent à l'étudiant de faire des liens entre sa formation et ses applications en milieu professionnel.

Approche du monde socioprofessionnel

Approcher le monde du travail peut prendre diverses formes allant de l'invitation du monde du travail dans la salle de cours (témoignages de professionnels, études de cas) jusqu'à l'immersion des étudiants en milieu de travail lors d'un stage ou des visites d'entreprises.

Dans les programmes

Diversité des méthodes pédagogiques

La diversité de méthodes confronte les étudiants à des voies et des contextes d'apprentissage différents et conditionne l'acquisition de connaissances et le développement de compétences variées. C'est un vrai choix pédagogique des responsables de programme que d'encourager cette diversité.

Immersion professionnelle

L'immersion professionnelle permet aux étudiants :
d'appréhender les réalités du monde du travail.

de faire des liens entre leur formation théorique et un terrain d'application.

de mettre en œuvre des savoir-faire et des savoir-être et de développer des compétences professionnelles.

de préparer la transition formation universitaire – marché du travail.

A l'université, l'immersion professionnelle prend généralement, mais pas exclusivement, la forme d'un stage, crédité et évalué, accompagné ou non d'un encadrement théorique et d'un séminaire de préparation. Selon les programmes, le stage est obligatoire ou optionnel. Il est unique ou multiple. Il peut être lié à un cadre légal pour l'obtention d'un titre professionnel.

Pluridisciplinarité

La pluridisciplinarité vise à donner aux étudiants différents points de vue et regards sur un même objet d'étude. Elle suscite l'ouverture à un champ de connaissance élargi et transversal pour dépasser l'unique savoir disciplinaire. Elle permet aux étudiants d'appréhender des problématiques complexes.

Internationalisation

L'internationalisation des programmes de formation a notamment pour but de mettre les étudiants en contact avec des réalités sociales et culturelles différentes. Cette confrontation est susceptible de faire évoluer leur identité, leur vocation et la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes. L'instrument privilégié de cet activateur est la mobilité étudiante et enseignante, via notamment les programmes ERASMUS.

4.2.2 Les attitudes facilitatrices

Cet activateur est un peu particulier dans le sens où il apparaît en filigrane de tous les autres.

Les attitudes facilitatrices favorisent la construction de soi et la perception du sens de la formation en lien avec le projet de l'étudiant. Elles sont propres aux personnes (enseignants, assistants, conseillers aux études, «...»). Elles concernent donc toute personne et/ou « service a » que l'étudiant est amené à rencontrer durant sa formation, notamment lors de moments de transition, là où des choix se posent (début de formation, choix de mineure, de master, de sujet de mémoire, ...). Cela peut passer par :

les attitudes de l'enseignant pendant et en dehors des cours,

des entretiens individuels,

des séances collectives (séances d'information, séminaire de préparation à l'insertion professionnelle ou à la recherche de stage, ...),

des supports d'information (vademecum, ...).

Figure 5. Exemple de fiche présentée sur le portail UCL

UCL
ENSEIGNEMENT ET FORMATION

UCL > ENSEIGNEMENT ET FORMATION > Enseigner à l'UCL > table d'orientation > Ressources pédagogiques made in UCL > Favoriser l'insertion socio-professionnelle > Moments de réflexivité

Moments de réflexivité

Développer une dimension réflexive dans ses cours, c'est donner l'occasion à l'étudiant de prendre du recul par rapport à ses pratiques, ses représentations, ses façons d'agir et d'apprendre ; de réfléchir sur les rôles assumés, sur les compétences et savoirs développés, sur les méthodes utilisées, sur le sens par rapport à l'avenir.

Méthodes et exemples :

« **Amener l'étudiant à réfléchir à son comportement, à son attitude en situation de travail** »

Questionner les étudiants
« Qu'avez-vous appris sur vous ? » Telle est la question posée à l'occasion d'un briefing « à chaud » qui suit une mise en situation.

Filmer une mise en situation et amener les étudiants à analyser leur comportement.
Cela permet une observation de sa propre attitude et un débriefing dont l'objectif est de prendre conscience de « qui je suis » dans une telle situation.

Master en sciences politiques, orientation relations internationales
SPR12300
Enseignante: Valérie Rousseau

« **Développer la réflexivité professionnelle** »

Pour accompagner la mise en pratique, les étudiants participent à un séminaire obligatoire, construit autour de conférences assurées par des intervenants extérieurs, chacun apportant un éclairage spécifique sur le métier d'enseignant. Chaque séquence de séminaire fait l'objet d'une évaluation sous forme de 3 questions à traiter visant la compréhension/restitution du thème abordé et un positionnement personnel de l'étudiant en rapport avec sa future pratique professionnelle.

Exemple d'évaluation

Master en sciences de la motricité, orientation éducation physique
EDPE289
Enseignant: Ghislain Carlier

« **Accompagner le vécu des étudiants en stage** »

Les étudiants sont amenés à réaliser un stage en milieu professionnel, d'une durée de 300h, s'étalant sur le premier quadrimestre du master 2. Pendant toute la durée du stage, les étudiants participent à un **séminaire de supervision des stages**. Ce séminaire, composé de 15 séances, a pour objectif d'accompagner le vécu en stage et de questionner les pratiques que les étudiants mettent en œuvre, en lien avec le contexte institutionnel dans lequel ils se trouvent. Par le partage des pratiques et des vécus, les étudiants ont l'occasion d'élargir leur vision des milieux professionnels, d'en percevoir les enjeux et modes d'organisation, et de se positionner par rapport à leur projet professionnel.

Master en criminologie
CRIM229
Enseignante: Virginie Meltzer

4.3 Pertinence et utilité du modèle

Les enseignants que nous avons rencontrés jugent pour une majorité d'entre eux que le modèle est représentatif de leur réalité, il « traduit bien ce qui se passe ». Le terme activateur « parle » à nos interlocuteurs et les différents activateurs leur semblent utiles pour réfléchir à la structure et au contenu du programme de formation. Il leur paraît que « cette grille est un bel outil pour appuyer une réflexion sur l'insertion socioprofessionnelle et les ajustements à opérer dans le programme ». Ce modèle aide à rendre explicite le lien processus de formation - processus de maturation qui en général est plutôt implicite.

En définitive, ce modèle est à lire non pas comme ayant été validé par un panel représentatif d'acteurs de l'institution mais bien comme étant une « carte des possibles » qui a pour principale vertu d'illustrer le lien entre l'insertion socioprofessionnelle et les activités académiques et de donner aux enseignants et responsables de programme des idées et des pistes pour faire évoluer leur programme de formation et leurs enseignements.

5.0 | Conclusion et perspectives

Si ce projet a clairement permis de faire mûrir la réflexion par un travail d'identification des dynamiques existantes, d'analyse et de modélisation des « activateurs », il a aussi révélé la richesse des démarches déjà activées par les enseignants dans leurs cours et à travers leur programme sans nécessairement être conscient l'implicite à l'explicite est une étape indispensable pour pouvoir ensuite faire connaître et reconnaître ces dynamiques dans l'université. Les modalités de cette contamination sont encore à explorer mais des pistes sont déjà évoquées comme par exemple l'intégration des activateurs dans les critères d'évaluation de la qualité des programmes de formation de l'UCL, dans les formations proposées notamment aux nouveaux académiques et aux responsables de programme et enfin par une visibilisation et une valorisation des pratiques enseignantes via des pages web interactives.

93

6.0 | Bibliographie

Beaudet, J. et al.(2001). *Travailler ensemble pour éduquer au travail*, Pour une approche orientante de l'école québécoise : concepts et pratiques à l'usage des intercenants. Septembre éditeur (pp 49-52).

Bujold, Ch., Gringas, M. (2000). *Choix professionnels et développement de carrière : théorie et recherches* (2^e éd.). Gaëtan Morin, Boucherville, Québec.

Guichard, J., Huteau, M (dir.) (2007). *Orientation et insertion professionnelle. 75 clés*. Editions Dunod, Paris.

Leboterf, G. (2008). *Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'université : enjeux, craintes et modalités*. Actualité de la formation permanente, n° 209.

Leboterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Editions d'organisation.

Pemartin, D., Legrès, J. (1998). *Les projets chez les jeunes*. Editions et applications psychologiques.

Roegiers, X. (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ?*. Editions de Boeck.

LA REFLEXIVITE: UN CONCEPT MESURABLE?

La formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en Communauté française de Belgique est régie par un décret datant de 2001 et visant durant la formation le développement de 13 compétences. Parmi ces compétences, l'une met en évidence le développement du modèle du praticien réflexif (Schön, 1994 ; Perrenoud, 2001). D'un point de vue pédagogique, le dispositif de formation pratique, mis en place dans notre université, prévoit, en conséquence, des rétroactions vidéo (Mottet, 1992) faisant suite à des séances de micro-enseignement (Wagner, 1998) et à des leçons de stages ainsi que la rédaction d'un rapport réflexif. Bien que ces activités puissent développer la réflexivité, ce concept demeure relativement peu opérationnalisable et difficilement évaluable. C'est pourquoi au travers une thèse menée à l'Université de Mons, ce concept est investigué tant d'un point de vue théorique, que d'un point de vue méthodologique.

Dans cette communication, les auteurs proposent de montrer comment à partir de modèles cadres, ils ont appréhendé le concept et ont construit méthodologiquement des outils d'analyse de la réflexivité. Sur la base des retranscriptions écrites des rétroactions ainsi que des rapports réflexifs d'une année académique, une analyse de contenu portant sur le type de réflexivité et sur les objets de la réflexivité (Dehon & Derobertmeasure, 2011 a et b) a été menée. La communication présente la synthèse du concept de réflexivité ainsi qu'une typologie des logiciels d'analyse de contenu.

DEROBERTMASURE, ANTOINE, Université de Mons (Belgique);
DEHON, ARNAUD, Université de Mons (Belgique)

1.0 | Introduction

En Communauté française de Belgique, la formation initiale des enseignants est organisée par différents opérateurs de formation en fonction du niveau d'enseignement visé. Les Universités organisent, notamment, l'agrégation pour l'enseignement secondaire supérieur (équivalent du niveau lycée). Cette formation est structurée sur la base d'un référentiel de compétences présenté dans un décret paru en 2001. Ce référentiel, valorise le développement des compétences réflexives chez les futurs enseignants.

Le service de Méthodologie et Formation dirigé par le Pr. Demeuse, dans le cadre des cours à orientation pratique de l'agrégation, a mis en place un dispositif de formation visant le développement des compétences réflexives. Le premier semestre de l'année est consacré à la préparation « en interne » des futurs enseignants ; aussi, le dispositif propose la participation à des séances de micro-enseignement, un recours à l'autoscopie et la rencontre avec un superviseur lors d'une séance de rétroaction vidéo organisée sur le mode de la réflexion partagée (Tochon, 1996). Avant de réaliser les stages pratiques « dans les classes », les futurs enseignants remettent, sur la base des expériences vécues lors des différentes activités, un rapport réflexif. Ce dossier, additionné à la retranscription des échanges nés durant la séance de rétroaction constituent le matériau d'analyse à partir duquel une recherche est menée. La réalisation de celle-ci nécessite d'opérationnaliser la notion de réflexivité et d'établir une méthodologie permettant l'analyse de productions réflexives. Ces propositions sont présentées à la suite.

2.0 | La réflexivité... synthèse de la notion

Le concept de la réflexivité n'est pas neuf et nombre d'auteurs ont fourni différentes définitions de la notion. L'objet de cette communication ne consiste pas à ajouter une (« nouvelle » définition mais bien, sur la base des modèles existants, à proposer une définition de la réflexivité à partir de la notion de « processus » (Derobertmeasure & Dehon, 2012). La revue de la littérature (Sparks-Langer et al., 1990 ; Hatton et Smith, 1995 ; Jorro, 2005 ; Van Manen, 1977 ; Perrenoud ; 2000 ; Hensler et al., 2000 ; enstermacher, 1996 ; Schön, 1994 ; Kolb, 1984) a identifié 13 processus, regroupés en trois niveaux :

les processus de niveau 1 - « décrire », « questionner », « prendre conscience » et « pointer ses difficultés » - ont pour fonction de « faire état de... », de mettre à jour les éléments jugés importants ;

les processus de niveau 2 - « légitimer en fonction de préférence », « légitimer en fonction du contexte », « légitimer en fonction d'arguments pédagogiques/théoriques/éthiques », « évaluer », « diagnostiquer » et « intentionnaliser » - visent à positionner les éléments jugés importants vis-à-vis d'une norme (explicite ou non), d'un modèle ou d'une intention ;

les processus de niveau 3 - « proposer alternative », « explorer alternative » et « théoriser » sont tournés vers une expérience prochaine, qu'elle soit hypothétique ou concrète.

3.0 | Analyse de la réflexivité et méthodologie ?

L'analyse de la réflexivité se réalise de manière indirecte, c'est-à-dire, à partir de traces (écrites ou orales) proposées par les futurs enseignants dans le cadre de la formation initiale. Il s'agit, au sens de Maurice (2006) de la manifestation d'une réflexivité de type prescrite. Pour approcher cette dimension, c'est l'analyse de contenu qui est retenue comme méthode. Plus précisément, c'est l'analyse de contenu (« outillée » qui apparait la plus pertinente en regard de l'objectif de recherche.

Le domaine des outils, c'est-à-dire, les logiciels, disponibles pour l'analyste est à ce point vaste qu'il est nécessaire de le structurer. A cette fin, une grille d'analyse développée par Derobertmeasure et Demeuse (2011) permet de caractériser les logiciels d'analyse de contenu

en fonction du caractère plus ou moins automatisé de la démarche (Lejeune, 2008) ainsi qu'en fonction du courant théorique sur lequel il repose (Jenny, 1997). Au sein de ce tableau, le logiciel principalement utilisé dans cette recherche est présenté : il s'agit de Nvivo. Ce logiciel, appartenant à la famille des CAQDAS, permet d'effectuer, de manière informatique mais sans automatisation de la démarche, une analyse de type thématique.

Tableau 16 : approche multidimensionnelle des logiciels d'analyse de contenu

Typologie de Jenny	Typologie de Lejeune		
	Approche totalement automatisée	Approche recourant aux registres	Approche réflexive
Approche lexicométrique			
Approche thématique/sociosémantique			Nvivo®
Approche automatique des réseaux de mots associés		E	
Approche liée à l'analyse propositionnelle et prédicative			
Approche généraliste d'analyse d'enquêtes sociologiques			
Approche conçue dans le cadre de recherches menées dans un domaine précis			

4.0 | Intérêt de la démarche

La recherche réalisée selon les lignes directrices résumées précédemment permet de valider l'opérationnalisation du concept de réflexivité en fonction de la notion de processus ainsi que la méthode d'analyse à l'aide du logiciel Nvivo (Derobertmeasure, 2012). Les résultats indiquent que les processus réflexifs n'occupent pas la même importance dans le discours des étudiants : la description et l'évaluation sont prépondérantes et le processus d'intentionnalisation est le troisième processus en termes d'importance. L'analyse des propos des futurs enseignants montrent également que les éléments sur lesquels portent ces processus sont majoritairement de l'ordre de (l'observable » : par exemple, les éléments liés aux caractéristiques spatio-temporelles, au langage et au discours didactique sont largement plus présents que ceux liés à la préparation de leçon, au rythme des activités et à la gestion de l'apprentissage.

5.0 | Bibliographie

Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants*. Université de Mons : thèse de doctorat (non publiée).

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

Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2011). Utilisation conjointe de deux logiciels d'analyse de contenu dans le cadre de l'analyse de traces de réflexivité : éléments de comparaison. In Blais, J.-G. et Gilles, J.-L. (dir.) (2011). *Évaluation des apprentissages et technologies de l'information et de la communication : Le futur est à notre portée* (pp163-189). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Dehon, A. & Derobertmeasure, A. (2011a à paraître). L'usage de la vidéo en formation initiale : indicateurs

d'efficacité et traces de réflexivité. Genève : Actes du symposium Dispositif professionnalisant de formation

d'enseignants présenté dans le cadre du colloque de l'AREF.

Dehon, A. & Derobertmasure, A. (2011b à paraître). Evaluer le développement professionnel, la réflexivité et l'identité professionnelle des enseignants : oui mais comment ? Paris : XXIIIème Colloque international de

l'ADMEE-Europe, Évaluation et enseignement supérieur.

Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une

discipline. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22, 3, 617-634.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood

Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

Hatton, N. & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation.

Teaching and Teacher Education, 11(1), 33-49.

Hensler H., Garant, C. & Dumoulin, M.-J.(2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36, 29-42.

Jenny, J. (1997). Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche

sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification. *Bulletin de Méthodologie*

Sociologique, 54, 64-112.

Lejeune, C. (2008). Au fil de l'interprétation 0 L'apport des registres aux logiciels d'analyse qualitative. *Swiss*

Journal of Sociology, 34 (3), 593-603.

Mottet, G. (1992). Entre théorie et pratique, la médiation vidéo. Perspectives pour la formation des enseignants. *Les Sciences de l'Éducation* 1-2, 83-98.

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

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

Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (5), 23-32.

Tochon, F.V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22 (3), 467-502.

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.

Wagner, M-C. (1998). *Pratique du micro-enseignement*. Bruxelles : De Boeck. (4^e édition).

LA PRATIQUE REFLEXIVE LIEE A LA GESTION DE CARRIERE, VECTEUR DE SUCCES PROFESSIONNEL DES DIPLOMES DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR?

98

S'inspirant de plusieurs modèles et outils issus des champs de l'insertion socioprofessionnelle et de la carriérologie en les adaptant au contexte de l'enseignement supérieur, un parcours professionnalisant est venu renforcer les parcours d'enseignement de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes Commerciales (HE EPHEC, Belgique).

De nombreux ateliers professionnels ponctuent le parcours de chaque bachelier installant à tous les niveaux du cursus un réflexe d'analyse réflexive spécifique à leur future carrière. Dès leur première année, les étudiants sont, de plus, mis en contact avec les mondes professionnels auxquels ils sont destinés à travers différents projets. Cette mise en action des étudiants est aujourd'hui de plus en plus systématiquement accompagnée de grilles de réflexion permettant, entre autres, une meilleure prise de conscience de leur motivation professionnelle, tant intrinsèque qu'extrinsèque.

Au cours de l'atelier proposé, nous expliquerons les modèles et outils utilisés ainsi que leur intégration dans les parcours professionnalisant des cursus de l'EPHEC. Nous proposerons aux participants quelques activités et exercices de gestion de vie au travail utilisés auprès des étudiants afin d'atteindre auprès d'eux notre objectif d'employabilité à long terme. Nous aborderons également les leviers et stratégies de gestion de vie au travail facilitant rendement, succès professionnel et bien-être psychosocial au travail Enfin, nous nous pencherons sur les nombreuses questions en suspens.

Cet atelier interactif privilégiera la pratique et la réflexion au développement des concepts sous-jacents qui ne seront qu'abordés. Une bibliographie de référence sera fournie aux participants souhaitant les approfondir.

LANGOUCHE, MURIEL

École Pratique des Hautes Études Commerciales (Belgique)

1.0 | Contexte et problématique

L'École Pratique des Hautes Études Commerciales, l'EPHEC, organise des cycles d'études de 3 ans après l'enseignement secondaire. La Catégorie Economique de la Haute École propose des baccalauréats professionnalisant en marketing, commerce extérieur, comptabilité et droit. La Catégorie Technique propose des baccalauréats en Technologie de l'informatique, Electromécanique et Automatique.

Depuis sa création, la pédagogie de l'EPHEC se caractérise par un ancrage régulier des apprentissages dans la pratique et par de nombreux cours interactifs en petits groupes. De plus, des projets interdisciplinaires, en lien avec les métiers visés, mobilisent régulièrement les étudiants. Notons encore que, depuis 1990, tous les étudiants terminent leur cursus par un stage d'insertion professionnelle de 15 semaines continues en entreprise.

Jusqu'il y a 6 ans, l'ensemble de ces activités ne s'articulaient pas nécessairement explicitement dans une réelle logique d'employabilité. Le stage, par exemple, trop souvent abordé spontanément par les étudiants comme une activité scolaire, voyait régulièrement l'objectif de performance supplanter auprès d'eux l'objectif d'apprentissage et plus encore celui de leur insertion socioprofessionnelle à venir.

2.0 | Origine du dispositif pédagogique

Ayant pour objectif principal d'augmenter l'employabilité des étudiants EPHEC, plusieurs contacts ont été pris avec des organismes d'insertion socioprofessionnelle, tant en France qu'en Belgique et au Québec, afin d'établir un panel des modèles et outils utilisés dans ce secteur. Les modèles principaux furent exposés et discutés en conseil pédagogique et en conseil de coordination de la direction. S'inscrivant particulièrement bien dans une dynamique individu-étude-travail, le modèle de référence principal retenu fut le modèle canadien du Trèfle Chanceux [Limoges, 1987, 1997].

Ce modèle propose une représentation globale de l'insertion professionnelle sur 4 dimensions en multiples et constantes interactions :

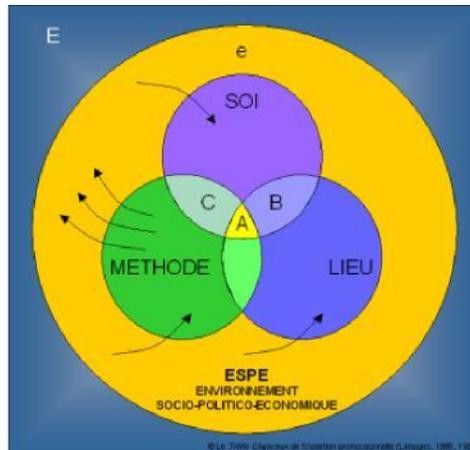
L'Environnement Socio Politico Economique (ESPE) abordé dans sa vision subjective puis réaliste

La dimension SOI à explorer en tant que travailleur potentiel

La dimension LIEU ouvrant un large spectre entre lieu idéal et lieux intermédiaires

La dimension METHODE dans sa grande diversité de moyens

L'exploration puis la maîtrise de ces 4 dimensions et de leurs interactions par un individu lui permet d'atteindre la position A : la plus haute position d'employabilité.



Modèle du Trèfle Chanceux, Limoges, 1987

Une première analyse de nos pratiques pédagogiques permet de conclure que le modèle du Trèfle Chanceux peut rencontrer la réalité de notre Haute Ecole et y est transférable. Il est dès lors décidé d'optimiser le parcours des étudiants et la gestion des stages afin de favoriser chez nos diplômés l'acquisition et le développement de compétences relatives à la capacité de rester employable tout au long de leur carrière future. L'employabilité, dans cet esprit, s'entend dès lors, non pas comme un formatage pour un poste, une entreprise ou un secteur prédéfini, ni comme la mise en emploi immédiate, mais bien comme une prise de responsabilité et une autonomisation en terme de gestion équilibrée et performante de sa vie professionnelle sur le long terme.

Nos objectifs secondaires se déclinent sur plusieurs niveaux :

Au niveau institutionnel, nos objectifs sont de systématiser notre pratique professionnalisante, d'ajouter un enjeu d'employabilité aux objectifs de formation et de renforcer notre positionnement de Haute Ecole dans le paysage de l'enseignement supérieur.

De plus, et en particulier pour les cursus reliés à la catégorie économique, nous avons également comme objectif de développer au mieux les compétences propres aux capacités entrepreneuriales. Nous nous basons pour ce faire sur la mobilisation des 4 "moteurs pédagogiques" identifiés par Bernard Surlemont dans son ouvrage « Pédagogie et esprit d'entreprendre » (2009).

Pour rappel, ces leviers sont :

L'apprentissage responsabilisant qui permet à l'apprenant de prendre davantage le contrôle de la situation pédagogique

L'apprentissage « en direct » s'appuyant sur l'action et l'expérience

L'apprentissage coopératif soulignant l'importance de « l'autre »

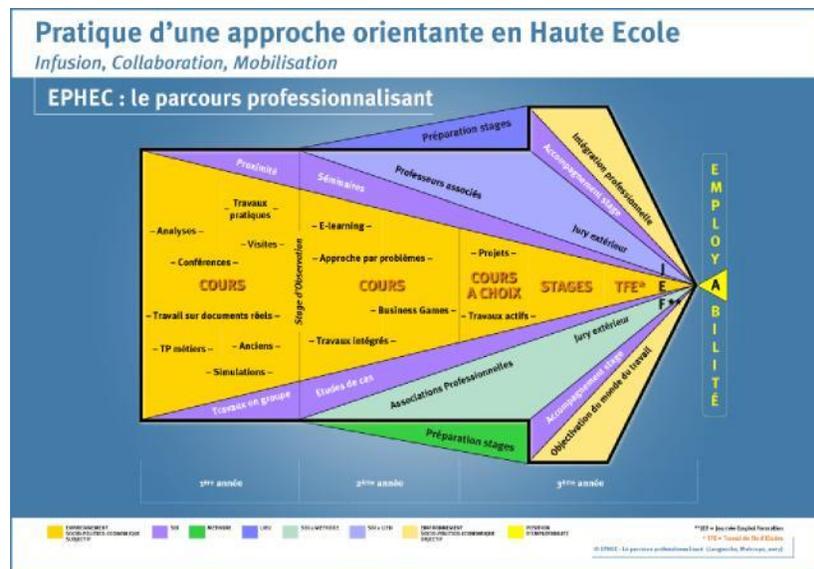
L'apprentissage réflexif permettant de prendre du recul par rapport à l'action.

Au niveau de l'ensemble des équipes pédagogiques, nous souhaitons adopter un référentiel commun en matière de professionnalisation et renforcer les synergies interdisciplinaires et l'échange de bonnes pratiques entre tous les intervenants concernés, qu'ils soient internes ou externes à la Haute Ecole.

Au niveau des étudiants, nos objectifs sont, d'une part, d'amorcer leur acculturation au marché du travail et de les sensibiliser aux enjeux liés à leur gestion de carrière future en les y outillant pas à pas (ESPE dans sa dimension objective en interaction avec les 3 autres dimensions). Par ailleurs, dans l'optique de les rendre acteur de leur apprentissage tout au long de leur vie professionnelles (Long Life Learning), il s'agit de les conscientiser aux multiples opportunités d'apprentissage du stage professionnel et aux compétences tant spécifiques que génériques qu'il permet de développer.

3.0 | Présentation du parcours professionnalisant EPHEC

Notre intention est que chacune des dimensions et intersections du modèle Trèfle Chanceux puisse être parcourue par chaque étudiant de l'EPHEC. Notre cursus pédagogique se voit alors renforcé de ce que nous avons appelé le parcours professionnalisant EPHEC. En reprenant les codes couleurs du modèle de Limoges, et en parcourant le cursus de 3 ans du futur bachelier, voici sa représentation schématique pour l'ensemble des baccalauréats de la Catégorie Economique.



EPHEC : le parcours professionnalisant, Langouche, Malcorps, 2005

Si chaque baccalauréat maintient sa spécificité pédagogique, tous s'inscrivent dans une même logique générale de référence en matière de professionnalisation et de développement de l'esprit d'entreprendre.

4.0 | Opérationnalisation

Un des avantages du modèle du Trèfle Chanceux est qu'il propose un cadre pratique et souple qui offre diverses possibilités et personnalisations dont une approche d'accompagnement vers l'emploi en petits groupes : le programme-cadre OPTRA (Option Opération Travail).

L'ouvrage de référence OPTRA contient un guide d'animation, la description précise et opérationnelle d'une cinquantaine d'activités, les fiches d'activité et du matériel de soutien ainsi qu'un agenda guide pour les participants. S'appuyant sur la technique dite du « Double axe », la méthodologie OPTRA permet de tenir compte à la fois du contenu et de la dynamique du groupe.

De plus, cette méthodologie mobilise les 4 "moteurs pédagogiques" identifiés par Bernard Surlemont et est adaptable aux spécificités et à la taille des groupes avec lesquels nous devons travailler en Haute Ecole, un accompagnement individuel systématique ne pouvant être envisagé faute de moyens.

A titre d'exemple, pour explorer la dimension ESPE, Environnement Socio Politico Economique, nous pouvons nous appuyer sur les multiples activités spéciales qui ponctuent le cursus des étudiants : conférences, visites, événements, ... Elles encouragent la découverte de la réalité économique-sociale d'aujourd'hui et la confrontation des étudiants à sa complexité. Par une analyse réflexive, l'amorce de la découverte de la dimension ESPE est ainsi renforcée à l'EPHEC, tant dans sa dimension subjective, dans un premier temps, que dans sa dimension objective, au fur et à mesure que l'étudiant se rapproche des champs professionnels concernés par sa formation.

Par ailleurs, la réalisation et l'évaluation de nombreux travaux pratiques réalisés seuls ou en groupes procurent une source d'informations importantes pour chacun des étudiants tout en permettant une première acculturation aux contraintes du marché du travail. La proximité pédagogique spécifique à l'EPHEC renforce la connaissance de la dimension SOI par rapport à un environnement professionnel (connaissance de soi en termes d'intérêts, aptitudes, valeurs et motivations). A l'occasion de certains gros projets interdisciplinaires, l'exploration du triptyque « je suis, je sais, je veux » permettant la mise en action des étudiants vers un bénéfique « je fais » renforce cet apprentissage.

Enfin, le processus de recherche de stage pouvant se rapprocher d'un processus de recherche d'emploi, la préparation et la recherche de stages de fin de 3ème année constituent des moments idéaux pour faire explorer systématiquement par les étudiants les dimensions LIEU et METHODE et leurs interactions. L'accompagnement de stages mis en place à l'EPHEC et l'analyse réflexive qu'elle suscite auprès des étudiants permet alors une ultime exploitation des interactions des 4 dimensions du Trèfle Chanceux amenant chaque étudiant qui le souhaite à se positionner quant à son employabilité.

5.0 | Bilan

Après 6 années de mise en œuvre de ce dispositif pédagogique, une série d'objectifs ont été atteints.

5.1 Au niveau institutionnel

La réflexion stratégique d'insertion et de professionnalisation est renforcée et coordonnée par une cellule stage/emploi élargie en cellule « professionnalisation », intégrée à la cellule contacts extérieurs de la Haute Ecole.

Le parcours professionnalisant systématise le processus et permet de visualiser les parcours des étudiants par rapport à l'objectif visé. Adopté comme ligne de fond et présenté à tous, il est aujourd'hui partie prenante du projet pédagogique de la Haute Ecole EPHEC.

Mieux coordonnés, les nombreux contacts avec les champs professionnels concernés par nos cursus renforcent l'aspect pratique et professionnalisant de notre enseignement.

Toute initiative renforçant l'apprentissage responsabilisant, l'apprentissage « en direct » s'appuyant sur l'action et l'expérience et/ou l'apprentissage coopératif est encouragée. L'apprentissage réflexif permettant de prendre du recul par rapport à l'action est quant à lui systématiquement sollicité. Pour les étudiants de 3ème marketing, un cours à choix spécifique dédié aux futurs entrepreneurs a également été développé.

5.2 Au niveau des équipes pédagogiques

La formation à ce référentiel commun a dynamisé l'ensemble de la cellule stage. La réflexion commune et l'échange de bonnes pratiques sont encouragés et facilités par l'identification de personnes ressources et l'organisation semestrielle de réunions transversales. Un espace dédié est réservé sur notre plateforme collaborative et permet de renforcer cette collaboration.

Dans chaque cursus, les équipes se mobilisent. Les projets fleurissent et le succès des expériences pilotes confirme l'applicabilité des outils issus du champ de l'insertion dans le contexte Haute Ecole. Le modèle Trèfle Chanceux rejoint et complète plusieurs projets existants ou ayant existé et qui refont surface. Les ateliers issus de la méthodologie OPTRA s'intègrent au fur et à mesure dans nos cursus et s'adaptent à nos spécificités.

Outils de plusieurs grilles d'accompagnement établissant des objectifs mieux définis, la préparation et l'accompagnement des stagiaires par les professeurs se sont améliorés, encourageant les étudiants à en exploiter toutes les opportunités d'apprentissage et à développer consciemment et de façon plus proactive leur employabilité.

5.3 Au niveau des étudiants

L'ensemble des activités proposées aux étudiants dès leur première année à l'EPHEC permet leur conscientisation aux enjeux de l'employabilité et encourage leur autonomie et leur envie d'entreprendre.

Plusieurs activités spécifiques dites 'd'insertion professionnelle' sont organisées tout au long des 2ème et 3ème années d'étude en collaboration avec de nombreux intervenants extérieurs à la Haute Ecole. Citons, par exemple, l'organisation d'une semaine STEP (Stages, Travail de Fin d'Etude, Emploi, Passerelles), la semaine précédant le départ en stage et durant laquelle plusieurs ateliers et conférences animés par les coordinateurs stages et des professionnels extérieurs à la Haute Ecole sont proposés aux étudiants de 3ème année.

Le processus de recherche de stage est mis en route dès le milieu de la 2ème année et est associé aux choix d'orientation et de sujet de Travail de Fin d'Etude. Relevons qu'une modification du processus administratif des stages terminaux permet aux étudiants d'avoir la main sur leur dossier en temps réel et les rend plus actifs dans leur recherche de stage.

En cours de stage, les étudiants remplissent un dossier d'accompagnement et se retrouvent une fois pas mois à l'EPHEC, en petits groupes, afin d'échanger à propos de leurs expériences en présence de leur professeur maître de stage. Une nouvelle grille décrivant les compétences évaluées en stage a été instaurée. Complétée en milieu et en fin de stage, elle encourage les étudiants à pratiquer leur auto-évaluation et à en discuter avec leur maître de stage en entreprise. En fin de stage, chaque étudiant rédige un rapport de stage étoffé et le présente à un jury

interdisciplinaire composé de membres internes à la Haute Ecole mais aussi de professionnels extérieurs.

L'expérience de stage est ainsi devenue aujourd'hui, aux yeux de la grande majorité des étudiants, une réelle opportunité de développement et de professionnalisation.

Depuis quatre ans, une 'Journée Entreprendre mon Futur', dite 'JEF', activité phare commune à tous les étudiants de dernière année coïncide avec la fin de leur stage. En matinée, elle propose divers ateliers réflexifs animés par des professionnels de l'insertion et de la gestion de carrière (simulations d'entretiens d'embauche, coaching, gestion du stress, conseils de rédaction de C.V,...). L'après-midi, elle leur offre la possibilité de rencontrer les entreprises qui recrutent. Les quatre premières éditions JEF ont connu un grand succès, tant en termes de fréquentation que de satisfaction des étudiants et des professionnels présents.

6.0 | Conclusions et perspectives

Importer un modèle issu d'un autre champ de pratique et l'adapter au contexte de l'enseignement supérieur est un exercice intéressant mais délicat.

L'adoption d'un cadre de référence commun a généré une dynamique importante et a renforcé l'échange de bonnes pratiques entre les différents cursus de la Haute Ecole EPHEC. L'appropriation d'outils par une formation transverse a débouché sur l'émergence de nombreux projets. Les différentes évaluations qui en ont été faites en montrent l'intérêt réel et le potentiel d'amélioration à venir.

Le point d'entrée choisi pour tous les cursus, à savoir, la gestion des stages terminaux, s'avère efficace et vecteur de changement.

Chacun des cursus, selon ses spécificités et les équipes en présence, s'approprie par ailleurs le parcours professionnalisant EPHEC en modulant au mieux, et pas à pas, les dispositifs pédagogiques les plus adéquats à son contexte. L'assimilation et la diffusion de ce parcours à tous les niveaux des baccalauréats de l'EPHEC sont en cours. La volonté aujourd'hui est de renforcer encore le balisage de ce parcours professionnalisant dès l'entrée en 1ère année.

Encourager l'ensemble des professeurs à mobiliser le plus souvent possible les 4 "moteurs pédagogiques" identifiés par Surlemont (2009) est également un travail à long terme. Il nécessite de conscientiser, former, soutenir et accompagner les enseignants en ce sens.

Il nous faut également mieux tenir compte encore des caractéristiques spécifiques aux populations étudiantes des premières années en Haute Ecole parfois difficile à mobiliser sur une perspective de moyen ou long terme. Notons en effet que ces étudiants ne sont par ailleurs pas automatiquement et nécessairement demandeurs ni prêts à jouer le jeu d'un apprentissage responsabilisant, s'appuyant sur l'action et l'expérience, coopératif et réflexif.

Un nouvel objectif se dessine dès lors : renforcer la dynamique motivationnelle de nos étudiants tout en maintenant celles des équipes pédagogiques. Etant donné le nombre d'enseignants et d'étudiants concernés, le défi est certes de taille mais passionnant.

7.0 | Bibliographie

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

Limoges, J., Hébert, RP.(1988). *L'orientation et les groupes dans une optique carriérologique*, Editions GGC
Limoges, J.(1997). *Réussir son insertion professionnelle, Avant Pendant Après*, Editions GGC

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

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

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

Pelletier, D. (2004). *L'approche orientante : la clé de la réussite scolaire et professionnelle*, Sainte Foy (Québec), Septembre éditeur

Surlemont Bernard, Kearney Paul, *Pédagogie et esprit d'entreprendre*, De Boeck, Bruxelles, 239 p., 2009

ATELIER 4 – L' AIDE A LA REUSSITE

EXPERIENCE OU ACCOMPAGNEMENT : EVOLUTION DE LA METACOGNITION SUR LES STRATEGIES D'APPRENTISSAGE

107

Dans un contexte d'aide à la réussite, nous observons de nombreuses difficultés chez les étudiants en première année d'université. Ces difficultés sont notamment liées à l'acquisition plus ou moins rapide de stratégies d'apprentissage spécifiques (différentes du secondaire). Nous observons qu'un des problèmes majeurs pour l'étudiant se situe dans sa gestion de la préparation aux examens, plus précisément dans une période de blocus (période située juste avant la session d'examens). Dans le cadre d'un projet d'aide à la réussite, nous avons mis en place un dispositif d'accompagnement du blocus. Celui-ci comprend : (1) une information sur la gestion du blocus, (2) une période d'expérience du blocus seul (le premier blocus) et enfin (3) une période d'expérience du blocus cadré par des activités suscitant la métacognition. Après chacune de ces activités, nous allons mesurer le niveau de métacognition de l'étudiant sur les stratégies de gestion du blocus. Nous obtiendrons donc une mesure répétée qui nous permettra d'observer l'évolution du niveau de métacognition. Nous observerons l'éventuelle différence entre le niveau après l'expérience seule et après l'expérience accompagnée. Nos sujets sont les étudiants de première année dans les filières de formation des sciences de la santé (médecine, dentisterie, pharmacie, et les sciences biomédicales). (+/- 1600 étudiants).

L'objectif de notre présentation sera de présenter le dispositif de recherche, une première analyse des résultats et une discussion de ceux-ci.

DESSAMBRE, NICOLAS,
Université Catholique de Louvain (Belgique)

UNE EXPERIENCE DE RENFORCEMENT DES COMPETENCES LANGAGIERES ET METHODOLOGIQUES EN FACULTE DE DROIT

108

Parmi les facteurs explicatifs de l'échec en première année à l'université, le manque de maîtrise de prérequis fondamentaux chez certains étudiants a été mis en évidence (Romainville et Slosse, 2011). Des évaluations des prérequis à l'entrée à l'Université sont ainsi menées depuis plusieurs années au sein de l'Académie Louvain (Projet « Passeport pour le bac »). Ces évaluations sont suivies de séances de remédiation. En effet, il est essentiel que les mesures de maîtrise soient suivies de séances de renforcement (Wiliam, 2010) tout en s'assurant que les étudiants continuent à avoir confiance en leurs capacités à réussir (Piret, Pondeville, Dozot, à paraître).

Dans ce cadre, la Faculté de Droit de Namur a mis en place un dispositif innovant, programmé sur les 3 premières années universitaires, qui vise à développer 4 compétences essentielles pour le juriste : la compréhension en profondeur de textes juridiques, l'expression écrite, l'expression orale et la méthodologie juridique.

La communication a pour objectif de présenter la première étape de ce dispositif, qui se déroule pendant le premier semestre en bac 1 et qui comprend 3 volets :

évaluation des prérequis : compréhension en profondeur d'un texte juridique (« Passeport ») et compétences langagières (exercice d'écriture) ;

séances de renforcement facultatives pour les étudiants qui n'ont que partiellement ou pas acquis les compétences de compréhension ;

suivi individualisé pour remédier aux lacunes qui seraient constatées dans l'expression écrite.

Ensuite, nous présenterons un bilan de cette expérience sur la base d'une enquête par questionnaire via un recueil de données quantitatives (entre autres, efficacité en termes de réussite) et qualitatives (perceptions notamment en termes d'évolution des compétences et satisfaction des étudiants et des professeurs). Nous serons également attentives aux « bénéfices secondaires » (Salmon, Houart et Slosse, 2011) d'un tel dispositif :

en termes d'orientation : les séances sont conçues comme autant de mises en situation des compétences qui sont constamment mobilisées au cours des études de droit et dans la future vie professionnelle. Elles constituent donc une source d'informations permettant de valider sa « bonne orientation » ;

en termes de compétences du métier d'étudiant : la participation aux tests, la prise de connaissance des résultats (démarche proactive) et le suivi des séances devraient permettre le développement d'un regard critique et lucide sur soi-même. Ce regard, qui touche à l'estime de soi, est essentiel pour s'adapter aux exigences universitaires.

RASSON, ANNE-CATHERINE,

Facultés universitaires de Namur (Fundp) (Belgique) ;

DOZOT, CAROLINE,

Service de Pédagogie universitaire des Facultés universitaires de Namur (Belgique)

1.0 | Introduction

A quelques exceptions près, en Communauté française de Belgique, l'accès à l'enseignement supérieur est libre. De plus, il n'existe pas, à la fin des études secondaires, d'épreuve externe standardisée. Ces 2 caractéristiques de l'enseignement belge ont notamment pour conséquences une grande disparité des niveaux à l'entrée du supérieur (Vieillevoye, Wathelet et Romainville, 2012). Or, parmi les facteurs explicatifs de l'échec en première année du supérieur, figure le manque de maîtrise des prérequis fondamentaux chez certains étudiants (Romainville et Slosse, 2011).

C'est dans ce cadre que, depuis plusieurs années, l'Académie Louvain (regroupant 4 Universités) a mis sur pied un projet appelé « Passeport pour le Bac ». Ce projet poursuit un double objectif d'action et de recherche (Dontaine et Wathelet, 2010 ; Vieillevoye, Wathelet et Romainville, 2012). En termes d'action, il s'agit de promouvoir et démocratiser la réussite en première année universitaire au moyen de tests de maîtrise des prérequis et de séances de renforcement. En termes de recherche, il s'agit de mieux comprendre le rôle des prérequis dans la réussite universitaire, notamment en relation avec d'autres variables telles que les données sociobiographiques et scolaires des étudiants (Wathelet et Vieillevoye, 2010).

Dans cet article, nous aborderons essentiellement l'aspect « action » du projet, tel qu'il a été intégré dans la Faculté de Droit de l'Université de Namur.

Depuis septembre 2011, cette Faculté propose aux étudiants un dispositif pédagogique original programmée sur les 3 années de bac.

Dans la première partie de cette contribution, nous décrirons ce nouveau dispositif. Dans la seconde partie, nous réaliserons le bilan de cette première mise en œuvre.

2.0 | Le dispositif de renforcement en Faculté de Droit

2.1. Présentation générale du dispositif de renforcement

Le dispositif pédagogique de la Faculté de Droit vise à développer chez l'étudiant l'art de comprendre un texte, l'expression écrite et orale, ainsi que la méthodologie de la recherche juridique. Ces aptitudes sont, en effet, au cœur des métiers du droit. Leur maîtrise démontre la capacité du juriste non seulement d'exploiter habilement les sources du droit, mais aussi de s'exprimer clairement et de manière convaincante sur une question juridique.

En bac 1, l'accent est mis sur l'aptitude à la compréhension et à l'écriture grâce à 2 exercices proposés durant le premier semestre : le « Passeport pour le bac » et le test d'écriture.

En bac 2, l'étudiant est initié à la méthodologie juridique. Il apprend à rassembler, analyser et exploiter de manière pertinente la documentation juridique, pour rédiger un travail personnel sur un sujet donné. Ce travail est complété d'une présentation orale, afin d'apprendre à l'étudiant à exprimer en public une opinion

En bac 3, l'étudiant est amené à résoudre seul, en quelques semaines, un problème juridique qui lui est soumis et à exprimer par écrit le résultat de son analyse. Parallèlement, l'étudiant est invité à rédiger un commentaire plus général sur une question de droit. Ce travail de fin de cycle couronne la formation et fait la synthèse de toutes les compétences acquises au cours du baccalauréat, tout en privilégiant l'autonomie de l'étudiant.

Nous allons, à présent, approfondir les 2 premières étapes de ce dispositif pédagogique, proposées pour la première fois aux étudiants de bac 1 cette année académique 2011-2012.

2.2. Première étape du dispositif de renforcement : la compréhension en profondeur d'un texte juridique

2.2.1. La passation d'un test : « le Passeport »

Lors de la semaine de rentrée, un test est proposé aux étudiants en bac 1. Il a pour objectif de vérifier si les étudiants maîtrisent certains prérequis. Le terme « prérequis » est pris selon le sens défini par M. Romainville (Romainville (sous la direction de), Houart et Schmetz, 2006) comme reprenant toute connaissance ou compétence s'avérant cruciale pour la maîtrise d'un cours et qui est considérée comme devant être acquise préalablement à l'entrée des études universitaires ou comme devant être acquise au cours de ces études indépendamment d'un enseignement systématique et explicite » (Dontaine et Wathelet, 2010).

En Faculté de Droit, le test qui est proposé est un « Passeport » transversal « compréhension en profondeur d'un texte de droit ». Un texte, en lien avec le monde juridique, est soumis aux étudiants qui doivent, ensuite, répondre à une série de questions à choix multiples permettant de vérifier 4 prérequis : « compréhension rigoureuse des idées et des termes », « compréhension globale du texte et structure », « compréhension du vocabulaire contextualisé » et « culture générale ». Le « Passeport » a été choisi sur base de sa représentativité par rapport aux textes auxquels l'étudiant sera confronté durant son cursus : présence de polyphonie (l'auteur, le projet de loi, les tribunaux internationaux, le Tribunal de grande instance de Paris), structure du texte et syntaxe d'une certaine complexité, un vocabulaire abstrait et spécialisé.

En septembre 2011, 295 étudiants ont passé le « Passeport ». Ils ont obtenu les résultats repris dans le Tableau 1.

Tableau 19. Moyenne et médiane (/20) pour chaque compétence du « Passeport » de compréhension en profondeur d'un texte de droit

	Moyenne	Médiane
« Passeport » dans son ensemble	13,9	13,9
Compréhension rigoureuse	10,1	10,0
Compréhension globale	12,9	13,3
Vocabulaire contextualisé	15,4	17,1
Culture générale (/3)	2,8	3
Nombre d'étudiants	295	295

Les prérequis de compréhension rigoureuse et globale du texte posent donc plus de difficultés que les autres.

Le prérequis « culture générale » est très bien réussi, malgré les problèmes que rencontrent les étudiants durant leurs études. Cette partie du « Passeport » devra être revue pour les prochaines années, car elle n'est pas suffisamment représentative de ce qui est exigé des professeurs.

2.2.2. La communication des résultats aux étudiants

La communication des résultats du « Passeport » aux étudiants est le point de départ du processus de remédiation (Dontaine et Wathelet, 2010). Une semaine après le passage du « Passeport », les résultats sont disponibles sur le site de l'Université. La consultation des résultats nécessite donc une démarche volontaire de la part des étudiants. Ceux-ci sont présentés sous forme de tableaux (voir Figure 1).

Compréhension texte en droit

Date de naissance : 181093
Initiales : S. N.
Section : Droit

Passeport pour le bac en Compréhension texte en droit

Les résultats au Passeport de Compréhension texte en droit te permettent de situer ton niveau de connaissances et de compétences par rapport à ce que tes professeurs estiment devoir être acquis avant que tu assistes à leur cours.

Lors de la présentation du Passeport, tu estimais maîtriser moins de la moitié des compétences

Avais-tu correctement évalué ton niveau ?
Es-tu conscient de tes forces et de tes faiblesses ?

Ciblons tes acquis et tes lacunes à propos des éléments évalués par le Passeport :

La compréhension rigoureuse des idées et des termes	Non acquis
La compréhension globale du texte et de la structure	Partiellement acquis
La compréhension du vocabulaire contextualisé	Non acquis
Culture générale	Acquis

Comment interpréter tes résultats et comment réagir ?

Repère les éléments non acquis

Attention, tu dois impérativement retravailler ces éléments !
Ne pas remédier à ces lacunes risque de nuire à ta compréhension des cours et donc à ta réussite !

Repère les éléments partiellement acquis

Tu présentes encore des faiblesses vis-à-vis de ces éléments.
Participer aux séances de renforcement des prérequis te permettra de développer tes connaissances et ainsi de faciliter ta compréhension des cours et donc ta réussite !

Repère les éléments acquis

Visiblement, concernant ces éléments, tu disposes des prérequis attendus par tes professeurs.
Si tu maîtrises la majorité des éléments testés par le Passeport, tes compétences et connaissances de base, combinées à un travail régulier, te mèneront vers la réussite.
Bonne continuation !

Tes résultats au Passeport et ta réaction face à ces résultats (c'est-à-dire ce que tu en feras) sont importants pour ta réussite académique !

Figure 15. Exemple de feuille de résultats au «Passeport » de droit

Les étudiants voient, en consultant leur tableau, s'ils ont acquis, partiellement acquis ou non acquis les 4 prérequis évalués.

Les points ne sont pas communiqués aux étudiants. En effet, il a été constaté, par le passé, que lorsque les étudiants prennent connaissance de leurs résultats, ils se contentent d'un 10/20 ou d'un 12/20 (Wathelet et Dontaine, 2010). S'agissant de leur première confrontation à un test universitaire, une réussite, au sens habituel du terme, leur paraît satisfaisante. Pourtant, le « Passeport » teste des prérequis, donc des notions censées être maîtrisées dès la rentrée universitaire de sorte que l'on ne peut considérer qu'ils soient acquis en obtenant juste la moyenne.

En septembre 2011, 89% des étudiants ont consulté leurs résultats.

2.2.3. Les séances de renforcement

La mise en place d'un test en début d'année et la communication des résultats doivent nécessairement être suivies de séances de renforcement. Celles-ci permettent aux étudiants de remédier aux lacunes qu'ils ont pu constater.

La Faculté de Droit a fait le choix de ne pas rendre ces séances obligatoires, tout en insistant sur leur importance, notamment pour les étudiants n'ayant pas acquis un ou plusieurs prérequis. Sur environ 400 étudiants, 110 ont suivi au moins une séance par groupe de 40. Seuls 36 parmi eux ont suivi les 3. Ce taux de participation s'explique sans doute par le caractère nouveau du dispositif pédagogique, par les difficultés de communication et par l'horaire proposé (les séances se déroulaient en début ou en fin de journée) (Wathelet et Dontaine, 2010).

2.2.3.1. Correction du test et analyse des questions

La première séance de renforcement consiste à corriger le « Passeport ». Pour que cette correction soit réellement utile, les étudiants reçoivent le test qu'ils doivent à nouveau compléter. Ensuite, les réponses correctes sont communiquées par l'enseignant et les erreurs les plus fréquentes sont commentées.

L'analyse des questions confirme le fait que les plus grandes difficultés rencontrées par les étudiants surviennent dans la compréhension du texte. Parfois, seuls 20 ou 30% d'étudiants seulement parviennent à trouver la bonne réponse. Un travail de renforcement de compréhension paraît, donc, réellement utile.

Concrètement, au moment de la séance, l'enseignant a demandé aux étudiants quelle réponse ils proposaient et pourquoi. Ensuite, il donnait la bonne réponse et reprenait les propositions formulées en mettant en évidence l'endroit où ils s'étaient trompés. De cette manière, les représentations inexactes des étudiants ont pu être soulignées et corrigées.

Après la correction du test, des séances de renforcement particulières ont été organisées pour permettre aux étudiants de renforcer les prérequis évalués.

2.2.3.2. Premier module : « Stratégies de lecture » – 70 participants

Ce premier module de renforcement a pour objectif de donner aux étudiants des outils pour mieux comprendre un texte globalement et rigoureusement. Pour pouvoir bien comprendre un texte, le lecteur doit mettre en œuvre plusieurs stratégies (Collard et Leroy, 2011).

Dans un premier temps, l'enseignant a demandé aux étudiants de réfléchir à la méthodologie qu'ils mettent intuitivement en œuvre pour comprendre un texte : repérer la structure du texte, faire des schémas, fluoter, parler à voix haute, chercher le sens d'un mot au dictionnaire, pointer les connecteurs logiques, annoter, observer les éléments para-textuels, etc.

Ensuite, l'enseignant a expliqué les stratégies de lecture utiles pour la fine compréhension d'un texte de niveau universitaire (Collard et Leroy, 2011), en illustrant la théorie par des exercices sur le « Passeport » :

- la lecture « situante » : le lecteur doit se situer par rapport au texte et situer le texte ;
- la lecture profonde : le lecteur doit repérer le fil rouge, soit ce qui unit le premier et le dernier paragraphe ;
- la lecture structurante : le lecteur doit découvrir la charpente du texte et repérer les idées principales et les liens qui les unissent en observant attentivement les connecteurs logiques ;
- la lecture synthétisante : après les 3 premières étapes au cours desquelles le texte a été décortiqué, il faut le recomposer en retirant toutes les nuances et finesses.

Ces 4 stratégies de lecture activées et réactivées mobilisées presque simultanément par le lecteur sont essentielles pour une fine compréhension de textes juridiques de niveau universitaire.

A la fin de la séance, l'enseignant a proposé aux étudiants de confronter leurs méthodes de lecture personnelles (voir début de la séance) aux stratégies enseignées.

Grâce à cette réflexion, les étudiants ont pu se rendre compte des étapes qu'ils oublièrent lors de leur lecture intuitive et ont pu dégager de nouveaux outils pour y remédier.

2.2.3.3. Deuxième module : « Langage et raisonnement juridiques » – 77 participants

« De même qu'il faut apprendre sa langue pour connaître un peuple étranger, pour comprendre ses mœurs et pénétrer son génie, de même la langue juridique est la première enveloppe du droit, qu'il faut nécessairement traverser pour aborder l'étude de son contenu » (Capitant, 1936). La compréhension d'un texte juridique exige une certaine maîtrise du vocabulaire et du raisonnement juridiques.

Le monde juridique est, en effet, un nouveau monde qui contient ses propres codes qui doivent être petit à petit appropriés par l'étudiant. En voici quelques illustrations :

- la précision dans les termes¹⁵
- le sens d'un mot peut différer dans le langage courant et dans le langage juridique¹⁶ (d'où, l'importance de consulter un dictionnaire juridique) ;
- la découverte de nouveaux mots à assimiler (Cornu, 2009)¹⁷
- la maîtrise du raisonnement syllogistique et de ses nuances¹⁸ (Ghestin, Goubeaux et Fabre-Magnan 1994 ; Thiry 1996 ; Mathieu-Izorche 2001 ; Damette 2007).

Après quelques explications théoriques, des exercices ont été proposés aux étudiants.

2.2.3.4. Troisième module : « Stratégies de culture générale » – 64 participants

Lors de ce module, l'accent a, tout d'abord, été mis sur l'importance de connaître l'actualité dans une formation juridique. Les étudiants ont reçu un test d'actualité. Dans un premier temps, ils ont dû essayer d'y répondre seuls. Puis, ils ont pu consulter un dossier de presse. Enfin, une mise en commun des réponses a été réalisée et l'enseignant a montré les liens entre l'actualité et les cours. En conclusion de cette première partie, l'enseignant a souligné l'importance de suivre l'actualité, de manière autonome, dans la vie quotidienne de l'étudiant (regarder le journal télévisé écouter la radio consulter les sites Internet, lire la presse écrite quotidienne ou hebdomadaire, etc.).

La deuxième partie du module abordait certaines notions fondamentales que les professeurs utilisent lors de leurs cours et dans les syllabus et que certains étudiants ne maîtrisent pas¹⁹. Celles-ci étant censées être connues, elles ne sont pas enseignées. Pour élaborer ce renforcement, une enquête a été menée auprès des professeurs en Faculté de Droit en bac 1. Une quarantaine de concepts ont été mis en évidence. Les étudiants ont, pour commencer, tenté de les définir par eux-mêmes. Ensuite une correction générale a été menée ce qui a permis d'éviter à certains étudiants de « partir dans la mauvaise direction » Enfin un document contenant la définition des notions vues a été distribué aux étudiants qui ont pu les revoir en dehors de la séance (élaboré grâce à Cornu 2009 ; Guinchard et Debard 2011).

2.2.4. Suivi individualisé

Les 4 séances de renforcement décrites s'étant déroulées par groupe de 40 étudiants, un suivi plus individualisé a semblé nécessaire. Une permanence de 2 heures par semaine a été instaurée tout au long de l'année pour donner aux étudiants toute l'aide utile liée aux remédiations évoquées. Ceux-ci saisissent cette opportunité de plus en plus au fur et à mesure que l'année s'écoule.

2.3. Deuxième étape du dispositif de renforcement : l'expression écrite

¹⁵ Exemple : un assassinat et un homicide sont des notions différentes en droit.

¹⁶ Exemple : la prescription.

¹⁷ Exemple : synallagmatique.

¹⁸ Le syllogisme juridique est un raisonnement que les juristes emploient régulièrement. Il importe donc de le présenter dans le cadre de cette séance. Néanmoins, il va de soi que le syllogisme n'est pas le seul raisonnement tenu par le juriste.

¹⁹ Exemples: le législateur, la disposition, l'équité.

A côté de la remédiation proposée pour une meilleure compréhension des textes juridiques, un travail sur l'expression écrite a été instauré. Cette deuxième étape du renforcement a été rendue obligatoire. Le taux de participation aux activités fut donc largement supérieur à celui obtenu dans le cadre du « Passeport » pour le bac.

2.3.1. La séance préparatoire

Dans un premier temps, une séance d'explication a été donnée aux étudiants sur les compétences suivantes :

répondre à une question ;
définir ;
comparer ;
argumenter ;
critiquer.

Des « perles » issues d'examens des années antérieures ont été données à titre d'illustration. En voici un exemple : « Quelle est la définition du contrat ? » Réponse : « Le contrat, c'est comme un contrat de vente. » (Illustration fournie à la place d'une définition). A la fin de la séance, des exercices ont été réalisés par les étudiants sous la direction de l'enseignant. 262 étudiants ont suivi cette séance par groupe de 3020.

2.3.2. L'exercice d'écriture et la réunion individuelle

Dans un deuxième temps, les étudiants, rassemblés en grand auditoire, ont réalisé un exercice d'écriture. Sur base de la lecture d'un texte lié au monde juridique, 4 questions sont posées : une définition, une comparaison, une argumentation et une critique.

Ce test a été corrigé. Puis, les étudiants ont été conviés à un entretien individuel avec leurs correcteurs qui leur ont remis leur résultat et ont mis en évidence leurs forces et leurs faiblesses. Dans la mesure du possible, et si nécessaire, les étudiants ont été réorientés vers d'autres ressources sociales et méthodologiques proposées par l'Université.

Environ 350 étudiants ont présenté le test. Par contre, moins de 50% des étudiants sont venus à l'entretien individuel.

3.0 | Premier bilan du dispositif de renforcement

Un premier bilan de ce dispositif pédagogique a paru nécessaire afin de déterminer les forces et les faiblesses du projet et de tirer des leçons pour la suite. Pour réaliser ce bilan, nous avons remis un questionnaire d'évaluation aux étudiants, aux assistants et aux professeurs de bac 1. Nous avons également pris en compte les résultats des étudiants à la session de janvier.

Cette partie de notre contribution se divise en 4 points :

le degré de satisfaction des acteurs du projet ;
la perception des étudiants quant à l'utilité du dispositif ; – l'efficacité du dispositif en termes de réussite ;
les bénéfices secondaires de ce dispositif.

3.1. La satisfaction des acteurs

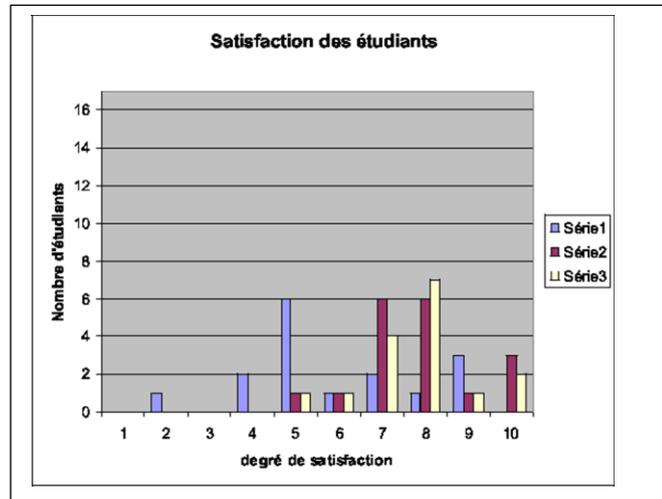
3.1.1. La satisfaction des étudiants

Les étudiants qui ont participé aux séances de renforcement relatives au « Passeport pour le bac » sont globalement satisfaits, avec une nette préférence pour les modules « Langage et raisonnement juridiques » et « Stratégies de culture générale ». Ce succès

²⁰ Les présences à cette séance ont été comptabilisées par 21 personnes différentes. Certaines n'ont pas remis leur document de présences de sorte que certainement plus de 262 étudiants ont participé à la séance. Dans le cadre de cette contribution nous avons décidé de prendre ce chiffre-là qui était la seule donnée dont nous disposions.

s'explique sans doute par le lien plus étroit que ces séances entretiennent avec les études en droit.

Tableau 2. Enquête de satisfaction des étudiants sur les séances de renforcement du « Passeport pour le bac » - février 2012 - Série 1 : Stratégies de lecture²¹ - Série 2 : Langage et raisonnement juridiques²² - Série 3 : Stratégies de culture générale²³



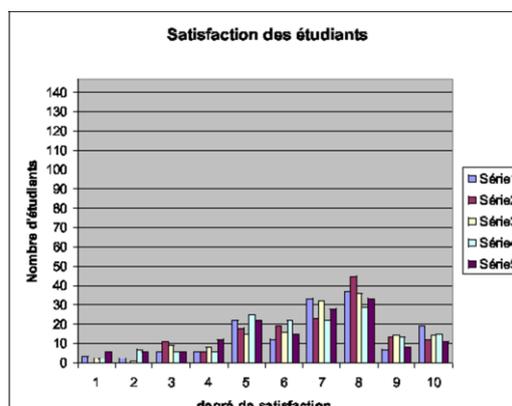
S'agissant de la séance relative à l'expression écrite, les étudiants sont également satisfaits. Ils ont, toutefois, regretté le manque d'harmonie dans le cadre de cette activité (plusieurs enseignants et donc encadrements différents).

²¹ 70 étudiants ont participé à la séance « Stratégies de lecture » et, parmi ceux-ci, 16 ont répondu au questionnaire.

²² 77 étudiants ont participé à la séance « Lecture et raisonnement juridiques » et, parmi ceux-ci, 17 ont répondu au questionnaire.

²³ 64 étudiants ont participé à la séance « Stratégies de culture générale » et, parmi ceux-ci, 16 ont répondu au questionnaire.

Tableau 3. Enquête de satisfaction des étudiants sur la séance de renforcement relative à l'expression écrite – février 2012²⁴ - Série 1 : Répondre à une question - Série 2 : Définir - Série 3 : Comparer - Série 4 : Argumenter- Série 5 : Critiquer



Près de 70% des étudiants interrogés conseilleraient aux étudiants des futures années de participer aux 2 activités. Seuls 6% estiment que ce n'est pas nécessaire, les autres n'ayant pas d'avis ou n'ayant pas rempli le questionnaire. Une majorité des étudiants pensent également qu'un tel dispositif est essentiel ou, du moins, important pour la réussite de tous.

Certains étudiants ont ajouté quelques commentaires personnels positifs et encourageants

3.1.2. La satisfaction des professeurs et des assistants

La majorité des professeurs et des assistants qui ont répondu au questionnaire²⁶ considèrent qu'un dispositif de renforcement est essentiel en Faculté de Droit en bac 1. Néanmoins, ils n'ont pas encore pu en ressentir les bénéfices sur le terrain.

En ce qui concerne le suivi du test d'écriture, les correcteurs ont également noté le manque d'harmonie entre eux. Ils soulignent l'absence de ressources méthodologiques pour aider les étudiants au-delà du dispositif pédagogique.

Enfin, presque tous les professeurs et assistants estiment que l'ensemble du dispositif doit être rendu obligatoire.

3.2. Perception des étudiants quant à l'utilité du dispositif

Comme le montre le tableau 4 ci-dessous, la participation aux séances « Passeport pour le bac »²⁷ est perçue de manière générale comme utile pour les étudiants, en particulier pour se remettre en questions par rapport aux attentes des professeurs, pour se remettre en question au niveau de ses connaissances de base, pour prendre conscience des efforts à accomplir pour réussir, dans une moindre mesure, pour avoir une attitude (plus) active

²⁴ 262 étudiants ont participé à cette séance et, parmi ceux-ci, 147 ont répondu au questionnaire.

²⁵ Exemples : « Ce genre d'exercice est très utile pour s'adapter aux attentes universitaires » ; « Grâce au « Passeport pour le bac », j'ai reçu un premier feedback sur l'évaluation de mes compétences, ce qui m'a idée à aborder avec confiance et sérénité cette première session d'examen » ; « Pour une nouvelle année à l'Université, je trouve utile d'avoir ce genre d'approche pour pouvoir cerner les multiples facettes de l'étude à adopter » ; « Je pense que ce dispositif pédagogique permet de se sentir encadrés et suivis, ce qui est très important au début de l'année où tout le monde est un peu perdu et ne connaît pas bien ses compétences ».

²⁶ Sur 12 professeurs en bac 1, 5 ont répondu au questionnaire. 4 considèrent que le dispositif est utile tandis qu'un ne se prononce pas. Sur 23 assistants en bac 1, 10 ont répondu au questionnaire. 8 considèrent que le dispositif est utile tandis qu'un ne se prononce pas et qu'un autre estime qu'il ne l'est pas.

²⁷ 36 étudiants ont participé au 3 séances et, parmi ceux-ci, 30 ont répondu au questionnaire. Il faut rappeler que les activités du « Passeport » n'étaient pas obligatoires.

par rapport à ses études, pour développer de meilleures stratégies d'apprentissage et pour acquérir de nouvelles connaissances en droit. La participation à ces séances n'a manifestement pas pour effet de remettre en question le choix de l'étudiant quant à sa filière ou son inscription à l'université. L'utilité perçue quant à la motivation est plus mitigée : pour un peu moins de la moitié des répondants, leur participation ne contribue pas à augmenter leur motivation à réussir. Si, pour la majorité des étudiants, la participation à ces séances permet de se sentir plus confiant pour aborder l'année, un tiers des étudiants déclarent que ces séances ne les ont pas aidés sur ce plan-là.

Les perceptions des étudiants quant à l'utilité des activités autour de l'exercice d'écriture sont plus mitigées²⁸. Les étudiants continuent en majorité, mais plus faible, à considérer que leur participation a été utile pour se remettre en question par rapport aux attentes des professeurs et prendre conscience des efforts à accomplir. Il est intéressant de noter également que pour 60% des étudiants, leur participation a contribué à augmenter leur motivation à réussir. Néanmoins, nous nous interrogeons sur les 40% d'étudiants qui déclarent que leur participation n'a pas contribué à augmenter leur motivation à réussir. Enfin, il est interpellant de constater qu'une (petite) majorité de répondants déclarent que leur participation n'a pas permis de développer de meilleures stratégies d'apprentissage ni d'acquérir de nouvelles connaissances en droit.

Tableau 4. Perception des étudiants quant à l'utilité des séances de correction et de renforcement suite au « Passeport pour le bac » et quant à l'utilité du T.P., de l'exercice d'écriture et de l'entretien individuel

	« Passeport pour le bac »		Exercice d'écriture	
	Oui	Non	Oui	Non
Ta participation t'a permis de				
Prendre conscience des accomplir pour réussir ton année	20 (80%)	5 (20%)	69 (66%)	35 (34%)
Te sentir plus confiant(e) pour débiter l'année académique	17 (68%)	5 (32%)	70 (58%)	50 (42%)
Te remettre en question par rapport à tes connaissances de base	22 (81%)	5 (19%)	49 (46%)	57 (54%)
Te remettre en question par rapport aux attentes de tes professeurs	20 (83%)	4 (17%)	85 (74%)	30 (26%)
Remettre en question ta d'études à l'université	2 (8%)	22 (92%)	8 (7%)	110 (93%)
Remettre en question ton inscription à l'université	1 (4%)	27 (96%)	7 (6%)	115 (94%)
Augmenter ta motivation pour réussir ton année académique	15 (55%)	12 (45%)	66 (60%)	43 (40%)
Avoir une attitude (plus) active par rapport à tes études	18 (75%)	6 (25%)	54 (51%)	52 (49%)
Avoir une attitude (plus) responsable par rapport à tes études	15 (62%)	9 (38%)	51 (47%)	57 (53%)
Faire connaissance avec condisciples	14 (52%)	13 (48%)	20 (18%)	92 (82%)
Développer de meilleures stratégies d'apprentissage	20 (74%)	7 (26%)	46 (43%)	61 (57%)
Acquérir de nouvelles connaissances	18	7	53	64

²⁸ 262 étudiants ont participé à la séance de renforcement de l'exercice d'écriture et, parmi ceux-ci, 140 ont répondu au questionnaire. Il faut rappeler que les activités de l'exercice d'écriture étaient obligatoires.

en droit	(72%)	(28%)	(45%)	(55%)
----------	-------	-------	-------	-------

3.3. Efficacité du dispositif en termes de réussite

Les moyennes et les notes des étudiants, obtenues lors de la session de janvier 2012, ont été comparées, en observant, d'une part, les résultats de ceux qui ont suivi au moins une séance de renforcement non obligatoire et, d'autre part, les résultats de ceux qui ne s'y sont pas rendus.

L'examen de cette enquête, transcrite dans le tableau 5, démontre que les étudiants, à résultats similaires au « Passeport », qui ont suivi au moins une séance de renforcement non obligatoire, ont des moyennes et des notes supérieures aux autres.

Tableau 5. Enquête sur l'impact des séances de renforcement sur les examens de janvier 2012

N=97	Groupe sans renf (0)	Groupe avec renf (1)	Différence
Moyenne au « Passeport »	14,08	14,09	0,01
<i>Min</i>	7,83	8,7	0,87
<i>Max</i>	18,26	18,26	0
Moyenne académique (Janv)	9,89	11,61	1,72
<i>Min</i>	1,8	3,6	1,8
<i>Max</i>	17,4	18	0,6

Répartition des étudiants par résultat (Janv.)

0 à 8	23	13	-10
8 à 10	27	12	-15
10 à 12	21	28	7
12 à 14	17	18	1
14 à 16	6	19	13
16 à 18	3	6	3
18 à 20	0	1	1

Moyenne par cours (Janv.)

ROM	9,96	11,27	1,31
HIC	7,78	9,53	1,75
HIB	9,13	10,75	1,62
PSY	10,17	11,9	1,73
SOC	12,56	14,74	2,18

On ne peut évidemment pas pour autant conclure à un lien de cause à effet entre la participation aux séances et les résultats de janvier. Néanmoins, le résultat de cette enquête est encourageant et l'on peut penser que le dispositif pédagogique a joué un rôle, même mineur, dans l'ensemble des facteurs qui sont à l'origine de ce bilan quantitatif.

3.4. Bénéfices secondaires de ce dispositif

Outre le lien entre la participation aux séances de renforcement et les résultats à la session de janvier, nous nous sommes intéressées au lien entre les perceptions des étudiants suite à ces séances et leurs résultats. Plus spécifiquement, nous voulions observer la relation entre le sentiment de confiance renforcé chez certains étudiants à la suite de leur participation aux séances et leurs résultats à la session de janvier. Dans le questionnaire soumis aux étudiants, 2 questions permettent de recueillir de l'information sur ce sentiment de confiance, renforcé ou non, suite aux séances de remédiation (facultatives) et suite à l'exercice d'écriture (obligatoire) :

« Les séances de correction et de renforcement « Passeport a » (ou le TP, l'exercice d'écriture et l'entretien individuel) t'ont permis d'aborder avec plus de confiance la session de janvier 2012 ? »

« Les séances de correction et de renforcement « Passeport » (ou le TP, l'exercice d'écriture et l'entretien individuel) t'ont permis de mieux réussir ta session de janvier 2012 ? ».

36 étudiants ont participé aux 3 séances de renforcement proposées à la suite du « Passeport ». Parmi ces étudiants, 9 indiquent que ces séances lui ont permis d'aborder avec plus de confiance la session alors que 20 indiquent que ces séances ne lui ont pas permis d'aborder la session avec plus de confiance. Lorsque les moyennes de ces 2 groupes

d'étudiants à la session de janvier sont comparées, nous observons que les étudiants du premier groupe (M=12,93 ; ET=2,27) ont une moyenne plus élevée que les autres (M=11,28 ; ET=2,99). Cependant, cette différence n'est pas significative : $t(27)=1,47$; $p=0,152$.

Toujours suite aux séances de renforcement, 4 étudiants déclarent que leur participation leur a permis de mieux réussir la session alors que 20 indiquent que leur participation ne leur a pas permis de mieux réussir. A nouveau, nous constatons que les premiers (M=14,05 ; ET=1,48) ont de meilleurs résultats que les seconds (M=11,4 ; ET=2,66). Cette différence n'est pas significative : $t(18)=1,89$; $p=0,074$.

Voyons ce qu'il en est du TP qui a précédé le test d'écriture obligatoire. 262 étudiants y ont participé. Parmi ces étudiants, 55 déclarent que leur participation leur a permis d'aborder la session avec plus de confiance alors que 88 indiquent que leur participation ne leur a pas permis d'aborder la session avec plus de confiance. Les premiers (M=11,22 ; ET=3,05) ont des résultats légèrement supérieurs aux seconds (M=10,66 ; ET=2,63), mais cette différence n'est pas significative : $t(141)=1,147$; $p=0,253$.

Enfin, 20 étudiants déclarent que leur participation au test d'écriture leur a permis de mieux réussir la session de janvier alors qu'ils sont 123 à déclarer que leur participation ne leur a pas permis de mieux réussir la session de janvier. Encore une fois, les premiers (M=12,03 ; ET=2,60) réussissent mieux que les seconds (M=10,70 ; ET=2,80). Cette fois, la différence est significative : $t(141)=1,98$; $p=0,049$.

Les données dont nous disposons ne nous permettent évidemment pas d'avoir des indications sur le sens de cette relation. D'autres recherches (Piret, Pondeville et Dozot, à paraître) ont pu mettre en évidence une relation circulaire entre la confiance pour aborder une session (ou le sentiment d'auto-efficacité) et la réussite. Il est possible que les étudiants, majoritaires à indiquer que leur participation à ces dispositifs ne leur a pas permis d'être plus confiants pour la session, n'aient pas encore suffisamment de recul. Il est possible également que ces séances aient pour effets de sensibiliser les étudiants aux exigences, aux difficultés, à leurs éventuelles lacunes, ce qui aurait un effet plus négatif sur leur confiance pour aborder la session, mais un impact positif sur la remise en question de l'étudiant.

4.0 | Conclusions et perspectives

En guise de conclusion, nous souhaitons souligner la réussite de l'instauration du nouveau dispositif pédagogique en Faculté de Droit. Les 4 points du bilan de cette expérience le démontrent à suffisance : la majeure partie des acteurs sont satisfaits, les résultats des participants sont meilleurs et les bénéfices secondaires ont également pu être relevés même s'ils ne sont pas très significatifs. L'utilité des activités a été soulignée par certains étudiants.

Nous pensons cependant qu'avec un peu plus de recul, voire dans quelques années, les participants se rendront encore mieux compte de l'importance de ce dispositif pédagogique. Enfin, cette recherche nous permet déjà de tirer quelques leçons pour l'avenir.

L'importance de mieux montrer le lien entre les séances du dispositif pédagogique et les cours, ce tant pendant lesdites séances que pendant le cours.

La nécessité de rappeler aux étudiants que ce sont des compétences transversales qui sont enseignées de sorte que c'est normal que le bénéfice ne se ressente pas immédiatement, dès la première session d'examens.

L'importance de l'harmonie entre les divers acteurs « enseignants ».

La difficulté d'orienter les étudiants vers d'autres ressources lorsque le dispositif pédagogique arrive à son terme. Il serait intéressant de créer une plate-forme sur Internet avec des exercices corrigés.

5.0 | Bibliographie

- Capitant, H. (1936). *Vocabulaire juridique*. Cité par Cornu, G., (2009). *Vocabulaire juridique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Collard, A. et Leroy, C. (2011). *Passeport pour le bac - Comprendre en profondeur un texte de niveau scientifique - Proposition d'un dispositif de renforcement des prérequis*, Projet de l'Académie universitaire de Louvain, non publié.
- Cornu, G. (2009). *Vocabulaire juridique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dontaine, M. et Wathelet, V. (2010). *Maîtrise des prérequis et évaluation dès l'entrée à l'Université*, Actes du Colloque AIPU, Rabat.
- Ghestin, J., Goubeaux, G. et Fabre-Magnan, M. (1994). *Traité de droit civil. Introduction*, Paris, L.G.D.J.
- Guinchard, S. et Debard, Th. (dir.) (2011). *Lexique des termes juridiques 2012*, Paris, Dalloz.
- Mathieu-Izorche, M.-L. (2001). *Le raisonnement juridique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Piret, A., Pondeville, S. et Dozot, C. (soumis à publication). *Comportements autoévaluatifs des étudiants de première année de l'enseignement supérieur*.
- Romainville, M. et Slosse, P. (2011). Comment établir un diagnostic des prérequis, précoce et impliquant pour les étudiants ? *In 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*, sous la direction de Philippe Parmentier, Bruxelles, Conseil interuniversitaire de la Communauté française.
- Salmon, D., Houart, M. et Slosse, P. (2011). Pourquoi mettre en place des dispositifs d'accompagnement et de remédiation, et comment en évaluer l'efficacité ? *In 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*, sous la direction de Philippe Parmentier, Bruxelles, Conseil interuniversitaire de la Communauté française.
- Thiry, Ph. (1996). *Notions de logique*, Bruxelles, De Boeck et Larcier.
- Vieillevoye, S., Wathelet, V. et Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. *In Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles, De Boeck.
- Wathelet, V. et Vieillevoye, S. (2010). *Evaluation formative des compétences prérequisées à l'entrée de l'Université*, Actes du 23^{ème} colloque de l'Admee-Europe.
- William, D. (2010). Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissages efficaces. *In Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique*, sous la direction de Hanna Dumont, David Istance, Francisco Benavides, éditions OCDE.

COMMENT FAVORISER LA PRESENCE ET LA PARTICIPATION ACTIVE DES ETUDIANTS AUX DISPOSITIFS D'AIDE A LA REUSSITE ?

122

Il y a quelques années, la Belgique francophone promulguait un décret démocratisant l'enseignement supérieur (18 juillet 2008). La promotion de la réussite y est rendue obligatoire, ce qui permet aux institutions d'attribuer officiellement des crédits et des charges d'encadrement à des actions d'accompagnement pédagogique devenues maintenant prioritaires.

Pourtant, même si les dispositifs se multiplient, la présence et la participation active des étudiants sont souvent en-deçà des attentes des encadrants. Cette problématique a été au c/ur des travaux du groupe AdAPTE, qui réunit une quinzaine d'enseignants-chercheurs tous impliqués dans l'aide à la réussite et qui a ciblé les questions de recherche suivantes : Quelles sont les conditions favorables à la présence, la participation et la persévérance des étudiants dans les dispositifs d'aide à la réussite ? Comment les créer ?

Au cours de ces deux dernières années, le groupe a dégagé des éléments de réponse à ces questions à partir du partage et de l'analyse d'expériences et de pratiques professionnelles variées en Haute Ecole et à l'Université. Un modèle intégrant l'ensemble des conditions sera présenté lors de la communication.

PLUMAT, JIM, Université Catholique de Louvain (Belgique);
BAILLET, DOROTHÉE, Université libre de Bruxelles (Belgique);
COBUT, BERNARD, Haute École Francisco Ferrer (Belgique);
DELCOMMINETTE, SÉVERINE, Haute École Robert Schuman (Belgique);
DUCHÂTEAU, DOMINIQUE, Université de Liège (Belgique);
HOUART, MIREILLE, Facultés universitaires de Namur (Belgique);
LANOTTE, ANNE-FRANÇOISE, Université de Liège (Belgique);
NTAMASHIMIKIRO, SANDRINE, Université Catholique de Louvain (Belgique);
OGER, LAURENCE, Haute École libre Mosane (Belgique);
PONCIN, CHANTAL, Université Catholique de Louvain (Belgique);
SLOSSE, PAULINE, Université libre de Bruxelles (Belgique);
VANDEN EYNDE, CÉLINE, Haute École Francisco Ferrer (Belgique)

1.0 | Introduction

Depuis juillet 2008, le décret démocratisant l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique impose d'organiser des activités d'aide à la réussite. Force est de constater que la participation des étudiants n'est pas toujours au rendez-vous. On pourrait imaginer que les étudiants n'en ont pas besoin, or, il s'avère que le taux d'échec en 1^{re} année est de l'ordre de 60% (Parmentier, 2011).

Certaines enquêtes tentent de cerner les raisons de cette désaffection. Ainsi, la Haute Ecole Robert Schuman (catégorie pédagogique) a questionné 185 étudiants de première année, dont un tiers n'a participé à aucun des trois modules d'aide à la réussite organisés. L'objectif était d'identifier leur besoins en matière de soutien méthodologique et leurs suggestions pour une plus large participation (Delcomminette, 2010). Plus de 70 % des étudiants attribuent leur réussite à des facteurs internes (travail fourni, sérieux de l'étude). Les éléments externes (évaluation, soutien familial, entraide, etc.) sont évoqués dans une mince proportion (environ 10%). Cette enquête montre tout d'abord que, si les étudiants accordent une valeur importante à leur réussite, ils pensent que celle-ci découlera principalement de leur travail; ensuite, qu'une majorité d'entre eux se sentent démunis en ce qui concerne les compétences à mettre en œuvre; enfin, que, malgré un sentiment de difficulté, de nombreux étudiants ne participent pas aux dispositifs d'aide à la réussite.

A l'ULg, une enquête menée dans le cadre d'une séance méthodologique facultative²⁹ a tenté d'analyser la non-participation d'étudiants. Les étudiants ont été interrogés sur les raisons de leur absence ou de leur départ anticipé du cours. Les absents expliquent leur désistement par des facteurs d'origine familiale ou personnelle ou par le fait que les conseils fournis étaient déjà connus. Quant aux étudiants qui ont quitté la séance, ils fournissent des explications liées à des causes internes (participation antérieure à d'autres activités du même genre, absence de préparation personnelle de la séance, réponses aux questions posées reçues dès le début de la séance*). De plus, les étudiants ne s'attendaient pas aux mises en situations pratiques (moins appréciées) ni aux illustrations ciblées (qu'ils auraient souhaité pouvoir emporter).

Face à ce genre de constats, le partage et l'analyse de plusieurs expériences d'accompagnement pédagogique nous ont permis de cerner quelques éléments influençant la présence, la participation et la persévérance aux dispositifs d'aide proposés.

Nous appuyons notre réflexion sur de nombreux travaux antérieurs en lien avec la motivation des étudiants (Viau, 2009), leur engagement (Tardif, 1992 ; Bourgeois, 2000), leurs mécanismes attributionnels (Weiner (1984) et leurs conceptions de l'apprentissage et de l'acquisition de compétences (Wentzel, 1992 ; Dweck, 1986). Nous nous basons également sur les travaux antérieurs du groupe AdAPTE (Houart, 2011 et Salmon, 2006) pour tenter de pointer les caractéristiques favorables à une meilleure participation auxquelles prêter attention avant, pendant et après l'action.

La réflexion suivante s'articule autour de deux axes : d'une part les conditions favorables à la présence des étudiants au début du dispositif, d'autre part les conditions favorables à la participation et à la persévérance. Dans ce texte, nous distinguons la présence (physique) de la participation et de la persévérance telles que définies par Tardif (1992) et Viau (2009) : la participation relève d'un engagement cognitif de l'étudiant dans l'activité ; la persévérance se traduit par le temps que consacre l'étudiant à ces activités.

2.0 | Conditions favorables à la présence

2.1. Obliger ou laisser le choix

Une des premières options pour favoriser la présence des étudiants consiste à rendre le dispositif obligatoire, même si cette question fait l'objet de nombreux débats. Nous avons tenté de cerner les avantages et les inconvénients de cette alternative.

²⁹ Activité menée à l'Université de Liège, en 1^{re} bac en Psychologie, lors d'une séance facultative (« Méthode de travail » organisée au sein d'un cours de biologie.

L'obligation peut se justifier par certaines caractéristiques des étudiants primo-arrivants. Ceux-ci doivent s'acculturer à l'enseignement supérieur et la plupart ne disposent pas d'une expérience leur permettant d'évaluer valablement ce qui les attend. Ils surestiment souvent leurs compétences, ce qui les amène à travailler sur base de représentations erronées pouvant les mener à l'échec (Dozot, 2009 ; Piret, 2008). De plus, en cas de dispositif obligatoire, aucun étudiant n'est stigmatisé quant à ses faiblesses. Enfin, les aspects logistiques peuvent être plus facilement planifiés à l'avance.

Par contre, ceux qui prônent les dispositifs facultatifs mettent en évidence l'autonomie et la responsabilité comme compétences essentielles à développer dans le cadre des études supérieures. De plus, au niveau organisationnel, cela permet de diminuer le nombre de participants et donc de travailler avec des groupes de plus petite taille et, dès lors, de limiter les ressources d'encadrement mobilisées. Enfin, la présence des étudiants résulte dans ce cas d'un choix assurant leur pleine coopération.

Quant à l'avis des étudiants, il semble refléter le choix opéré dans le cadre du dispositif auquel ils ont participé. Par exemple, interrogés quant au caractère obligatoire du dispositif AILES, plus de 60% des étudiants de première année de bachelier de la Haute Ecole Francisco Ferrer estiment que cette obligation les a aidés et qu'elle devrait persister les années suivantes (Cobut, 2010). Inversement, à propos d'un séminaire de méthodologie du travail universitaire organisé en première année à la Faculté des Sciences aux Facultés universitaires de Namur, 88% des étudiants considèrent qu'il devrait rester facultatif (Houart, 2009), 9 % d'entre eux arguant pour cela de l'autonomie des étudiants.

Dans le même ordre d'idée, en fonction du caractère obligatoire ou facultatif, l'enjeu de la présence des étudiants aux premières séances n'est pas le même. Pour un dispositif facultatif, favoriser la présence d'un maximum d'étudiants à la première séance sera capital. Pour un dispositif obligatoire, il faut être attentif aux besoins parfois très divergents des étudiants (difficultés variées, voire aucune) sous peine de les voir désertier le dispositif.

Rappelons enfin que le choix du format peut aussi être influencé par des contraintes ou des opportunités institutionnelles. Par exemple, l'accession à l'éméritat d'un professeur peut libérer quelques crédits qui peuvent ainsi être réutilisés pour rendre obligatoires des activités d'aide à la réussite.

2.2. Des mots pour transformer un paradigme : formation vs remédiation

Une des clés pour motiver les étudiants primo-arrivants à s'engager dans les activités dites (d'aide à la réussite » consiste à prêter attention au poids des mots afin d'éviter qu'une connotation perçue comme péjorative n'incite les étudiants à les boudier.

Il n'est jamais facile, en effet, de dévoiler ses faiblesses, tant sur le plan des connaissances que sur celui des compétences cognitives. Pour protéger leur estime de soi, les étudiants les plus faibles développent une autocomplaisance déroutante mais combien protectrice (impuissance apprise, Tardif, 1992, p.90). Dès lors, comment ne pas comprendre la réticence d'étudiants à prendre part à des dispositifs qui, dans leur dénomination, mettent l'aide en exergue ?

Il est évident que les dispositifs d'aide à la réussite visent à aider les étudiants. Mais plus généralement, c'est aussi le cas des cours, des travaux pratiques et de toutes les activités proposées aux étudiants dans le cadre du cursus académique. Pourquoi donc stigmatiser ainsi une activité plutôt qu'une autre sous prétexte, quand c'est le cas, qu'elle ne vise pas directement des compétences disciplinaires ?

Plusieurs universités (FUNDP, UCL, ULB) vont dans ce sens : « séminaires », « formation au métier d'étudiant », « guidances »... L'Université catholique de Louvain (sciences informatiques) a, quant à elle, pris l'option de présenter à tous les étudiants de première année un dispositif visant à identifier et à accroître les compétences professionnelles, sous le nom d'« ateliers de formation professionnelle ». L'objectif est bien de permettre aux jeunes d'acquérir des compétences méthodologiques utiles pour les études, mais il a été placé dans une perspective d'avenir professionnel.

Le paradigme d'un dispositif d'aide perçu comme une béquille est alors transformé en un dispositif participant à la formation de l'étudiant. D'ailleurs, le décret initial utilise les termes de « promotion de » plutôt que « d'aide à » la réussite.

2.3. Faire vaciller les représentations

Quels que soient leurs intitulés, informer les étudiants de l'existence des dispositifs d'aide à la réussite, de leurs objectifs et de leurs modalités pratiques constitue sans doute le minimum à mettre en œuvre pour susciter la présence à ces dispositifs. Cependant, chaque année, de nombreux responsables des Services d'Aide à la Réussite font le triste constat que même une information en bonne et due forme ne suffit pas à assurer la présence de la majorité des étudiants.

Dès lors, des actions visant une réelle mobilisation des étudiants ont été mises en œuvre ces dernières années. Ici, l'objectif n'est plus uniquement d'informer sur l'existence des services d'aide en l'accompagnant d'un discours sur l'utilité de ce type de dispositif. Le but est de faire vaciller plus explicitement les représentations erronées que les étudiants ont de l'enseignement supérieur, de leurs compétences, et qui peuvent constituer un frein à leur présence aux activités d'aide à la réussite.

À titre d'exemple, une action entreprise depuis deux ans aux Facultés universitaires de Namur (Faculté des Sciences) suscite la présence en moyenne de 68% des étudiants primo-inscrits aux 5 séances du séminaire de méthodologie et de 81% lors de la première séance. L'information est organisée le lendemain de la rentrée académique pendant environ une heure. Elle débute par la présentation des accompagnateurs, des objectifs et de l'organisation du séminaire. Ensuite, les principales représentations qui pourraient constituer un frein à la participation sont démontées et des arguments en faveur d'une participation active sont mis en évidence. Enfin, trois étudiants de deuxième année ayant assisté à l'ensemble des séances l'année précédente viennent témoigner et répondre aux questions des étudiants.

Ce type d'information déconstruit les représentations des étudiants et tente de les motiver en accroissant la valeur qu'ils attribuent aux activités proposées dans le cadre des dispositifs d'aide à la réussite.

2.4. Agiter une « carotte »

Lorsqu'une activité d'aide à la réussite n'a pas de statut obligatoire, y prendre part ne prend sens pour un étudiant que s'il estime qu'il en tirera un bénéfice. Mais bien souvent, l'étudiant souhaite rentabiliser son temps de travail et privilégie les activités qui lui apportent un avantage immédiat. L'objectif premier de l'étudiant moyen étant de réussir son année, la perspective d'obtenir une note suffisante l'encourage très certainement à tirer parti des opportunités qu'on lui présente. Aussi, les promoteurs des activités d'aide à la réussite sont-ils parfois amenés à associer un avantage évident - une « carotte » - à la participation.

Il peut s'agir d'un avantage indirect, par exemple, sous forme de la distribution d'une liste de questions susceptibles d'être posées à l'examen. Cet incitant est exploité à la Haute Ecole de Louvain en Hainaut à Mons.

L'avantage peut être plus direct, par exemple avec un impact potentiel sur la note d'examen. Dans le cadre de l'« Objectif Réussite » à l'Université libre de Bruxelles, qui propose aux étudiants de première année d'effectuer en ligne des travaux leur permettant d'évaluer et d'améliorer leurs niveaux de connaissances dans 3 disciplines scientifiques de base, on constate que le taux de participation pour la chimie n'a jamais dépassé 49% en Faculté de Pharmacie alors qu'il est de 70% chez les étudiants des autres facultés, à qui l'on fait miroiter la perspective de bénéficier d'un accroissement conditionnel de leur note lors d'une évaluation intermédiaire ultérieure dans la discipline concernée (Slosse & Reniers, 2008). Même s'il est évident pour les enseignants que le but principal de l'« Objectif Réussite » est d'inciter à apprendre, ce système de « carotte » est efficace et les pousse à participer.

Toujours à l'ULB, en ce qui concerne les séminaires de « compétences langagières », on observe un plus grand investissement des étudiants lorsque la participation est valorisée,

d'une manière ou d'une autre (un point « bonus » à l'examen, l'intervention d'une note « séminaires » dans la note finale du cours, la possibilité de représenter un travail raté...)

Il faut toutefois être conscient d'un effet négatif de ce système de « carotte ». Même s'il est efficace puisqu'il amène certains étudiants à s'investir, il renforce la conception de l'apprentissage en termes de buts de performance au détriment des buts de formation (Dweck, 1989 cité par Tardif, 1992).

2.5. Diagnostiquer et agir en fonction des profils des étudiants

Une première approche des dispositifs d'aide à la réussite consiste à proposer des actions qui touchent tous les étudiants. Il s'agit par exemple des séminaires méthodologiques organisés en début d'année. En effet, même si certains étudiants ont développé des méthodes d'étude efficaces dans le secondaire, ces méthodes devront évoluer rapidement dans l'enseignement supérieur en fonction du nouveau contexte (exigence des enseignants, quantité de matière accrue, réduction voire absence d'évaluation formative...).

D'autres actions en revanche ne concernent que certains étudiants, par exemple toutes les actions « correctrices » visant les compétences et connaissances considérées comme des prérequis. Pour cibler correctement les étudiants concernés, il faut diagnostiquer rapidement ceux qui présentent des lacunes et les sensibiliser individuellement à participer au dispositif mis à leur disposition. Par exemple, dans le cadre de l'opération « Passeports pour le bac », menée par les Facultés universitaires de Namur depuis 2003 et par l'Académie Louvain depuis 2006, des questionnaires qui visent à mesurer ces prérequis sont complétés par plus de 6000 étudiants chaque année, la première semaine de l'année académique. Ils sont corrigés rapidement et chaque étudiant reçoit la semaine suivante un état des lieux pour chacun des prérequis mesurés. Ce diagnostic permet alors aux étudiants de s'orienter vers les actions correctrices en fonction de leurs besoins réels.

Lorsque le dispositif propose des actions qui touchent tous les étudiants (séminaire méthodologique par exemple), il arrive que ceux-ci n'en perçoivent pas toujours l'utilité, comme l'attestent les étudiants de la Haute Ecole Robert Schuman (Delcomminette, 2010). Pour susciter davantage leur intérêt, les étudiants suggèrent de leur faire prendre conscience des difficultés (22%). Une phase diagnostique, de bilan des connaissances et des compétences est donc toujours utile pour favoriser la présence des étudiants.

2.6. Compter sur un soutien institutionnel fort

La motivation des étudiants à participer est largement influencée par les conditions extérieures. À ce titre, le positionnement de l'institution par rapport aux dispositifs mis en place est primordial.

Nos diverses expériences montrent clairement qu'un dispositif d'aide à la réussite gagne en crédibilité aux yeux des étudiants s'il a l'aval et le soutien des enseignants en charge des cours disciplinaires. Les étudiants s'engageront plus volontiers si leurs enseignants montrent leur propre engagement et leur enthousiasme.

Ce soutien institutionnel peut prendre différentes formes : la présence d'un professeur ou des autorités lors de l'annonce de la séance voire lors de la séance elle-même, ou l'intégration de ces activités au sein du cursus. Par exemple, dans certaines facultés de l'ULg (Agro-Biotech de Gembloux et HEC-ULg), une plage horaire est systématiquement dédiée chaque semaine aux actions d'aide à la réussite. Les « ateliers de formation professionnelle » de l'UCL ont été intégrés dans l'horaire des étudiants avec une coordination forte avec leurs cours disciplinaires. Cette coordination et l'appui du professeur crédibilise le dispositif. Dans ce contexte, la présence des étudiants n'a jamais chuté sous les 70% alors que les séminaires méthodologiques proposés l'année précédente ne recueillaient la présence que de 10 à 20% des étudiants. De plus, la présence du Doyen lors de la présentation des projets constitue un signal visible de l'intérêt accordé par la faculté.

De même, à l'ULB, on constate que les séminaires de « compétences langagières » font le plein d'étudiants lorsque leur intégration dans la filière montre le soutien de celle-ci.

2.7. Organiser impeccablement

Comme pour toute activité, la présence des étudiants est facilitée si l'organisation est soignée. Le soutien institutionnel facilite généralement la mise en place d'une organisation impeccable : les dispositifs d'aide à la réussite trouvent plus facilement une place dans l'horaire, l'implication de différents services permet de mieux informer les étudiants. Mais parfois, diverses contraintes liées au cursus viennent compliquer l'organisation.

Au niveau de la logistique, le premier point auquel il faut être attentif est l'horaire. Les propos des étudiants de la catégorie pédagogique de la Haute Ecole Robert Schuman le confirment (Delcomminette, 2010). Parmi les suggestions, on en retrouve plusieurs relatives au moment de l'activité (37%). On le sait, le moment de la semaine et de la journée où se situe un cours influence, à tort, la valeur attribuée par les étudiants à ce cours.

Notre expérience nous apprend que les activités méthodologiques, pour gagner en crédibilité, doivent être organisées plutôt en milieu de semaine et au milieu de la journée. À l'inverse, l'organisation de dispositifs d'aide à la réussite incompatible avec le programme d'études s'avère généralement contre-productive du point de vue des étudiants...

Enfin, les informations pratiques relatives aux dispositifs d'aide à la réussite (séance introductive, horaire, locaux, report éventuel...) devraient être transmises aux étudiants par des voies similaires à celles utilisées pour les activités disciplinaires.

3.0 | Conditions favorables à la participation et à la persévérance

Notre groupe s'est également interrogé sur les éléments favorables à la participation et la persévérance. En effet, pour un dispositif de plusieurs séances, il ne suffit pas que les étudiants soient présents aux premières séances ; il faut que leur présence soit régulière, du moins s'ils en ressentent le besoin. Nous avons constaté que ces éléments favorables correspondent aux actions à mettre en œuvre pour organiser une activité efficace. Ces actions avaient déjà été décrites dans le détail par le groupe AdAPTE antérieurement (Salmon, 2006) et récemment retravaillées dans le cadre d'un atelier à l'occasion d'une journée d'étude organisée par le CIUF (Slosse, 2011). Ce sont : se définir, se faire (re)connaître, mobiliser, créer des conditions favorables, contextualiser, décontextualiser et transférer, différencier, questionner, évaluer.

Outre ces actions, nous tenons à souligner l'importance des facteurs socio-affectifs comme moteur pour la participation et la persévérance : la bienveillance de l'encadrant et le respect inconditionnel envers les étudiants, sans complaisance toutefois ; l'attention accordée à chacun ; l'instauration d'un climat de confiance et de respect au sein du groupe d'étudiants ; la valorisation de la parole et l'échange, comme éléments rassurants mais aussi stimulants ; la construction d'un sentiment d'appartenance par la création de petits groupes de travail pour une mise en réseau ; la stimulation du plaisir d'apprendre et de comprendre (André, 2005).

À ce sujet, plusieurs études montrent l'importance de l'interaction entre les dimensions cognitives, métacognitives et affectives de l'apprentissage et révèlent notamment que les étudiants poursuivant des buts sociaux, d'apprentissage et de performance réussissent le mieux (Young et al. (1992), cité par Viau, 1994). Elles montrent également que les étudiants ayant une perception positive de leurs compétences ont tendance à persévérer et s'engager dans les activités qui leur sont proposées (Printrich et al. (1992), cité par Viau, 1994).

D'autre part, Barbeau (1993) démontre qu'un étudiant qui se motive via des stratégies affectives élabore des stratégies cognitives et métacognitives, devient ainsi un étudiant qui s'engage et est plus apte à réussir.

4.0 | Conclusion

Par cette contribution, nous voudrions proposer un outil de réflexion pour les « accompagnateurs », quels que soient leurs statuts, mais un outil qui ne demande qu'à évoluer.

En effet, nous avons voulu dégager un ensemble de conditions favorisant non seulement la présence des étudiants aux dispositifs d'aide mis à leur disposition par les institutions d'enseignement supérieur, mais aussi leur participation et leur persévérance.

Cependant, ce faisant, nous n'avons ciblé que la catégorie des étudiants « conscients » (de leurs lacunes et des apprentissages possibles pour certains * ou de leurs compétences et de leurs forces pour d'autres... même si ces représentations sont erronées).

Nous n'évoquons pas, à travers nos propos, la catégorie des étudiants « inconscients-incompétents » : ceux qui considèrent d'emblée qu'ils n'ont pas besoin d'aide mais qui pourtant échouent aux évaluations intermédiaires alors que les dispositifs sont déjà terminés ou largement entamés.

Et c'est sans doute là une limite de cette communication, car ces étudiants tireraient profit des dispositifs d'aide, pour autant qu'on trouve le moyen de les conscientiser. Une perspective à envisager, donc, pour la suite de nos travaux.

5.0 | Bibliographie

- André, J. (200'). *Éduquer à la motivation. Cette force qui fait réussir*. Paris : L'Harmattan.
- Bandura, A. (2007). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck
- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.M. Barbier, & O. Galatanu (Eds), *Signification, sens, formation* (pp. 87-106). Paris : PUF.
- Cobut, B., & Boulvain, M. (2010). *Les AILES pour réussir*. Actes du 26ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Rabat, Maroc.
- Delcomminette, S. (2010). *Enquête sur les représentations des besoins et les motivations des étudiants en matière d'aide à la réussite à la HE Robert Schuman*. Dossier professionnel déposé en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitudes Pédagogiques Approprié à l'Enseignement Supérieur non publié, Université de Liège, Liège, Belgique.
- Dozot C., & Piret A., (2009). L'espoir fait vivre : Pourquoi des étudiants en échec probable croient-ils en leur réussite? *Réseau 71*, Facultés universitaires de Namur, Belgique.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41, pp. 1040-1048.
- Houart, M. (2009). *Rapport d'évaluation du séminaire de méthodologie. Document interne*. Service de Pédagogie Universitaire. Facultés universitaires de Namur, Belgique.
- Houart, M., Baillet, D., Cobut, B., Vanden Eynde, C., Duchâteau, D., Goemaere, S., Lanotte, A-F., Oger, L., Plumet, J., Pollet, M-C., Slosse, P., & Salmon, D. (2011). Focus sur les déclencheurs de l'évolution des actions d'accompagnement pédagogique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 27(1). URL : <http://ripes.revues.org/464>.
- Parmentier, Ph. (Dir.) (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : Conseil Interuniversitaire de la Communauté française.
- Piret, A., Dozot, C., & Pondeville, S. (2008). *Sentiment de compétence des étudiants de première année de l'enseignement supérieur : "Tout va très bien, Madame la Marquise!"*. Actes du 25^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Montpellier, France.
- Salmon, D., Cobut, B., Coupremagne, M., Delhaxhe, M., Dubois, P., Goemaere, S., Noël, B., Houart, M., Pollet, M-C., & Slosse, P. (2006). *L'accompagnement pédagogique des étudiants dans l'enseignement supérieur : conditions, actions et questions sur les critères de qualité. Comment développer des actions d'accompagnement pédagogique ?*. Actes du 23^e colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Monastir, Tunisie.

Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchateau, D., Lanotte, A-F., Dubois, P., Goemaere, S., Noël, B., Houart, M., & Slosse, P. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 2'(2), 19 pages. URL : <http://ripes.revues.org/252>.

Slosse, P., & Houart, M. (2011). Atelier *Quelle démarches sont mises en oeuvre par les professionnels de l'aide ?*. Journée d'étude « Promotion de la réussite à l'Université », Conseil Interuniversitaire de la Communauté française, Liège, Belgique.

Slosse, P., & Reniers, F. (2008). L'« Objectif Réussite » à l'Université libre de Bruxelles : promouvoir la réussite des nouveaux étudiants en consolidant leur formation de base. Actes des 24^e Journées sur l'Innovation et la Recherche dans l'Enseignement de la Chimie (JIREC), Ambleuse, France.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Les éditions logiques.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Université.

Wathelet, V., & Vieillevoye, S. (2011). *Évaluation formative des compétences prérequisées à l'entrée de l'université*. Actes du 23^e colloque de l'ADMEE 0 Europe, Paris, France.

Wentzel, K. R. (1992). Motivation and Achievement in Adolescence : A Multiple Goals Perspective. In B. H. Schunk, & J. L. Meece (Eds.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale (N.J.) : Lawrence Erlbaum, pp. 287-306.

PASSER D'UN « SERVICE D'AIDE A LA REUSSITE A DES « ATELIERS DE FORMATION A VISEE PROFESSIONNELLE » OU COMMENT PASSER D'UN SAR A UNE BEQUILLE ? A UN AFP UN PIOLET !

130

Les services d'aide à la réussite, les SAR, proposent souvent, au début des études supérieures, la révision de contenus disciplinaires et/ou l'acquisition de compétences méthodologiques. Cependant, la participation à ces activités constitue un dilemme pour les étudiants: y participer, c'est se faire (re)connaître comme démunis, l'estime de soi s'en trouve alors bien écornée; s'en désengager, c'est hypothéquer sa réussite.

Face à ce constat, nous avons mis en place un dispositif innovant.

Même s'il ne s'agit pas à première vue d'un dispositif d'aide à la réussite, les compétences qui y sont travaillées sont bien de cet ordre. Il s'agit d'Ateliers de Formation Professionnelle, AFP, obligatoires et orientés vers l'acquisition de nouvelles compétences, comme toutes les autres activités du programme. L'estime de soi des étudiants en est donc préservée. L'aspect novateur tient au fait que les compétences transversales sont placées dans une visée professionnelle plutôt qu'académique : rédiger un compte-rendu, gérer son emploi du temps, mener un projet en équipe, etc. En plaçant ces ateliers dans un contexte professionnel, les compétences méthodologiques souvent obscures aux yeux des étudiants prennent sens.

Dans les programmes d'étude, les compétences disciplinaires sont omniprésentes ne laissant souvent qu'une place secondaire aux compétences méthodologiques. Notre dispositif met au contraire ces dernières au-devant de la scène et les compétences disciplinaires n'y sont perçues que comme des moyens de les mobiliser. La relation étudiant-enseignant est également revisitée : nous traitons les primo arrivants comme de (futurs) professionnels et non comme des étudiants qu'on assiste.

Finalement, nous faisons le pari que les compétences méthodologiques, indispensables pour être un professionnel efficace, soient mobilisées par les étudiants pour réussir leurs études.

Confronter les primo arrivants à des tâches à visée professionnelle plutôt que leur proposer un dispositif d'aide, c'est leur donner un piolet pour gravir les montagnes au lieu d'une béquille !

PLUMAT, JIM, Université Catholique de Louvain (Belgique);

PONCIN, CHANTAL, Université Catholique de Louvain (Belgique);

DUCARME, DELPHINE, Université Catholique de Louvain (Belgique);

COMBEFIS, SÉBASTIEN, Université Catholique de Louvain (Belgique)

1.0 | Introduction

L'entrée dans l'enseignement supérieur correspond à un saut dans l'inconnu pour de nombreux étudiants. Dans le contexte de la Communauté française de Belgique, l'entrée dans l'enseignement supérieur est largement ouverte : il suffit d'avoir un diplôme de fin du secondaire pour s'inscrire dans n'importe quelle section. La réussite n'est évidemment pas toujours au rendez-vous : le taux d'échec en première année est d'environ 60% (Leclercq et Parmentier, 2011). Problèmes d'orientation, lacunes dans certains domaines, manque de prérequis dans une matière mais également des méthodes de travail insuffisamment intégrées et pratiquées expliquent partiellement ce constat. Face à cette situation, les établissements d'enseignement supérieur, universitaires ou non, ont mis sur place depuis plusieurs années des services d'aide à la réussite – les SAR – qui proposent aux étudiants qui arrivent dans l'enseignement supérieur – les primo-arrivants – diverses activités qui visent la révision de contenus disciplinaires et/ou l'acquisition de compétences méthodologiques. A l'Université catholique de Louvain, nous avons mis en place un dispositif original appelé « Ateliers de formation professionnelle » – les AFP – pour les étudiants en première année de bachelier en sciences informatiques.

131

Dans les premières sections de cet article, nous décrirons ce dispositif et nous présenterons les hypothèses qui ont guidé sa conception. Comme pour tout dispositif, il s'agit de motiver les étudiants à venir et à y participer activement. Mais travaillant dans une approche-programme, autour d'un référentiel de compétences, il nous paraissait important que ces étudiants qui ont choisi le domaine de l'informatique perçoivent les enjeux, les contraintes de leur futur métier. Nos ateliers sont donc des dispositifs d'aide à la réussite car on y travaille les compétences méthodologiques mais avec une visée et un contexte professionnel fort.

Ensuite, à l'aide des données recueillies auprès des étudiants, nous analyserons l'impact réel du dispositif sur le comportement et les performances des étudiants.

2.0 | Le dispositif et les hypothèses sous-jacentes

2.1 Description du dispositif

A l'entrée dans l'enseignement supérieur, de nombreux étudiants primo arrivants rencontrent des difficultés d'ordre méthodologique. Ils sont confrontés à de nouvelles exigences, le volume de la matière des cours augmente par rapport à l'enseignement secondaire et l'encadrement est moins directif. Pour les aider à relever ce défi, les établissements d'enseignement supérieur organisent des activités d'aide à la réussite.

Les ateliers de formation à visée professionnelle – AFP – proposés à l'Université catholique de Louvain aux étudiants primo arrivants en sciences informatiques sont composés d'une dizaine de séances de deux heures durant les premières semaines de l'année académique. Les groupes d'une quinzaine étudiants sont encadrés par des formateurs experts en informatique et des pédagogues. Le travail en binôme expert-pédagogue pour quelques séances permet de fournir aux étudiants une formation de qualité qui rassemble compétences méthodologiques et disciplinaires. Cela assure également une bonne coordination avec les cours d'informatique du programme. Pour créer un environnement proche de la réalité professionnelle, les animateurs de ces AFP endossent le rôle « fictif » de consultants en informatique mandatés par l'université afin de préparer les étudiants à leur futur métier. Ces consultants sont en contact avec une société, également fictive mais réaliste, qui propose aux étudiants de contribuer au développement d'un logiciel informatique. En outre, quelques conférenciers extérieurs intervenant lors de deux soirées permettent de crédibiliser encore plus le projet et les exigences professionnelles présentés aux étudiants. Les AFP se clôturent par une défense orale des projets réalisés par chaque groupe face à un jury jouant le rôle de clients potentiels. Les groupes ayant réalisé les meilleurs projets ont ensuite été invités à présenter le résultat de leur travail face aux parents, amis, professeurs et autorités facultaires.

La succession des activités proposées permet aux étudiants de découvrir progressivement le métier d'informaticien et ses contraintes tout en favorisant

l'acquisition des compétences nécessaires pour mener à son terme un projet de développement logiciel en équipe. Comme dans la vie professionnelle « réelle », l'essentiel n'est pas de programmer, il faut également découvrir les compétences et les caractéristiques de ses collaborateurs et collègues, percevoir leurs points forts et faibles, participer à des réunions avec les gestionnaires du projet et en faire un compte-rendu, comprendre des aspects techniques du projet, justifier ses choix de conception, documenter le logiciel, le présenter oralement à des clients potentiels non spécialistes, rédiger un rapport de projet destiné à des informaticiens qui seraient appelés à éclairer le choix du client.» A travers toutes ces activités placées dans une visée professionnelle et fortement contextualisées, de nombreuses compétences méthodologiques sont mises en évidence et exercées par les étudiants eux-mêmes lors de tours de table. Les étudiants ont ainsi progressivement été amenés à réfléchir aux compétences nécessaires pour obtenir des résultats jugés conformes à ce qui est attendu et donc « à changer leur méthode de travail (d'étudiant) si nécessaire !

Les sections suivantes décrivent les hypothèses qui sous-tendent la conception de ce dispositif.

Ateliers de formation et non dispositif d'aide

Au sein de nombreux établissements d'enseignement supérieur, les services d'aide à la réussite – les SAR – proposent aux étudiants primo arrivants la révision de contenus disciplinaires et/ou l'acquisition de compétences transversales utiles pour mener à bien leurs études supérieures. Cependant, la participation des étudiants à ce type d'activités les place souvent, et d'une manière paradoxale, en position difficile voire délicate. De fait, choisir de participer à ces activités, c'est (s')avouer ses faiblesses et se faire (re)connaître auprès des enseignants et des autres étudiants comme en difficulté. Choisir de ne pas participer à un SAR ou s'en désengager en cours d'année, c'est réduire les opportunités d'acquérir les compétences et les connaissances requises et donc peut-être hypothéquer sa réussite. L'étudiant est ainsi placé face à un dilemme: favoriser sa réussite ou protéger son estime de soi. Peut-être trouve-t-on là une des raisons de la faible fréquentation des étudiants aux activités de remédiation» Dès lors, comment inviter les étudiants à s'engager dans un dispositif d'aide à la réussite sans écorner leur estime de soi ? C'est la première question qui nous a guidés dans la mise en œuvre des AFP.

D'une manière générale, l'estime de soi correspond à la valeur que s'accorde un individu, c'est un phénomène dynamique qui se construit au cours du temps en fonction des possibilités intellectuelles liées à l'âge et en se nourrissant des rencontres avec d'autres individus. En effet, les relations interpersonnelles sont la source de nombreuses informations sur soi-même via la manière dont on est jugé par les autres et dont on se compare avec autrui. Comme l'indique Toczek (2005), l'estime de soi est un besoin fondamental pour l'individu et tous, des enfants aux adultes, souhaitent se voir comme des personnes de valeur. D'une manière générale, le traitement de l'information sur soi s'avère très sélectif et privilégie souvent les informations positives.

Divers indices pourraient permettre aux étudiants qui entament des études universitaires de percevoir leurs faiblesses : évaluations formatives en début de cursus, comparaisons avec les pairs, difficultés à appréhender la complexité de concepts théoriques ou à résoudre seuls des exercices proposés, etc.

Cependant, les étudiants qui présentent des carences développent généralement des stratégies autoprotectrices (Martinot, 2001). Parmi celles-ci, trois sont régulièrement utilisées par les primo arrivants.

L'autocomplaisance est la stratégie développée lorsque l'étudiant refuse de reconnaître sa responsabilité dans ses échecs et l'attribue à une cause externe. Une deuxième stratégie est l'autohandicap. Face à une difficulté présumée, l'étudiant se construit un obstacle qu'il pourra ensuite invoquer pour justifier son échec.

Enfin, la comparaison avec des étudiants plus faibles sécurise certains lorsqu'ils sont face à une situation d'échec. Toutes ces stratégies autoprotectrices empêchent l'étudiant de prendre conscience de ses faiblesses. Et par voie de conséquence, les dispositifs d'aide à la réussite mis à disposition seront peu usités.

Face à ce constat, nous avons positionné les AFP comme une activité obligatoire orientée vers la formation et l'acquisition de compétences comme n'importe quelles autres activités du programme. En positionnant les AFP de cette manière, y participer, c'est se

former, comme toutes les autres activités inscrites au sein du programme d'étude. L'estime de soi n'est donc plus ébranlée.

Changement de statut pour le savoir et les acteurs

Changer les mots pour préserver l'estime de soi des étudiants est une chose mais le dispositif doit être cohérent avec cette modification : l'étudiant n'est plus aidé, il est formé ; l'encadrant n'est plus dispensateur de savoir mais accompagnant ; le dispositif n'est plus une aide à côté du cursus académique (une béquille) mais il permet d'acquérir des compétences méthodologiques qui prennent une place comme les compétences disciplinaires au sein même du cursus (l'ensemble devient alors un piolet objet symbolique lui permettant au futur diplômé de gravir les montagnes).

Si on met ainsi sur pied d'égalité les cours disciplinaires et des dispositifs d'aide méthodologique, on entame un cheminement vers une rupture remettant en question la hiérarchie souvent tacite entre compétences disciplinaires et compétences transversales. S'il est évident que les activités proposées par les « service d'aide à la réussite » visent à assister les étudiants, il en est de même pour les cours, les travaux pratiques et de toutes les activités proposées aux étudiants dans le cadre du cursus académique. Dès lors, pourquoi stigmatiser ainsi une activité plutôt qu'une autre ? N'est-ce pas le caractère non disciplinaire qui est ainsi implicitement dénoncé ? Pourtant on constate que les diplômés au terme de leurs études doivent maîtriser de plus en plus de compétences qui ne sont pas uniquement disciplinaires mais aussi transversales (organisationnelles, communicationnelles, »). Alors pourquoi ne pas mettre en avant cette spécificité des ateliers proposés dans le cadre de « l'aide à la réussite » et parler tout simplement de formation ? Parfois, des compétences méthodologiques sont mises en lumière dans certains programmes, dans certains cours mais elles sont alors vues comme étant au service de l'acquisition du savoir disciplinaire. C'est l'option retenue dans beaucoup de SAR. Il s'agit d'abord de faire acquérir par les étudiants les compétences liées à l'étude pour leur permettre de mieux étudier le contenu des cours !

Dans notre dispositif, nous avons privilégié un renversement complet du rôle du savoir disciplinaire. Ce sont les compétences méthodologiques qui sont d'emblée visées, le savoir et les compétences disciplinaires ne sont que des moyens pour les acquérir. Les connaissances disciplinaires sont donc au service des premières. Les tâches proposées font appel aux compétences disciplinaires mais mettent en lumière la nécessité de les compléter par des compétences transversales (ou méthodologiques). Les compétences méthodologiques font donc partie du référentiel de compétences de notre programme en sciences informatiques et un cours au moins leur est directement dédié.

Parallèlement à ce changement de statut du savoir, les acteurs – étudiants primo arrivants et encadrants – changent également de statut. Pour l'étudiant, cette rupture statutaire consiste d'emblée à se considérer comme des professionnels en devenir capables de productions plutôt que comme des étudiants en demande. Si nous voulons qu'ils deviennent des professionnels alors traitons-les comme tels ! On entend souvent les enseignants se plaindre de ne pas avoir des étudiants plus responsables, plus proactifs dans leur métier d'étudiant. C'est en fait très difficile pour eux. Ils viennent de sortir de l'enseignement obligatoire où ils ont été encadrés par leurs professeurs, par leurs parents et ils se retrouvent brusquement plus autonomes. Notre dispositif s'adresse ainsi à des professionnels en devenir et non à des étudiants en attente d'assistance. Progressivement, nous les confrontons au niveau d'exigence qui sera requis dans le milieu professionnel. Cette perspective les éclaire également sur les exigences de l'enseignement supérieur.

Le second aspect de cette rupture statutaire est celle relative au rôle joué par les encadrants. Ces derniers quittent leur statut de dispensateur de savoir pour accompagner, coacher le futur professionnel.

L'accompagnement que nous proposons ici se place résolument dans une posture professionnelle, afin de rester crédible aux yeux des étudiants. Comme le rappelle un coach, Michel Vial (Vial, 2007) : « donc, il s'agit d'être avec l'autre, à côté, un peu en retrait, jamais au premier plan et être au service de l'autre. Le but appartient à l'accompagné et en aucune façon à l'accompagnateur. Il s'agit pour l'accompagnateur de tenir des compétences contradictoires : à la fois accueillir l'autre dans sa différence, « dans ce qu'il est », comme on dit aujourd'hui, je préférerais dire dans ce qu'il fait » Et à la fois intervenir sur son destin. »

Accompagner, c'est donc intervenir sur le destin de l'autre mais toujours en laissant à l'autre les choix.

2.2 Contextualisation professionnelle

Éviter d'égratigner l'estime de soi favorise la présence des étudiants au dispositif mais cela ne suffit pas pour les motiver à participer activement. En effet, tout enseignant sait que la présence d'un étudiant n'implique pas automatiquement son engagement cognitif et encore moins sa persévérance dans la tâche proposée. Dans le contexte des SAR, les compétences méthodologiques que l'on souhaite travailler sont souvent obscures aux yeux des étudiants : on leur parle de méthode de travail, de méthode d'études mais la majorité des étudiants ne sont pas habitués à réfléchir en termes de méthode, ils raisonnent en terme de contenu disciplinaire. Dès lors, comment dépasser cette méconnaissance des enjeux méthodologiques par les étudiants et les motiver à participer à des activités traitant de cette thématique ? C'est la troisième question qui a guidé notre réflexion.

Pour Viau (Viau, 1998), la dynamique motivationnelle qui anime un étudiant lorsqu'il accomplit une activité, prend son origine dans trois perceptions que l'étudiant a de l'activité qui lui est proposée. D'une part, sa perception de la valeur de l'activité, le jugement que l'étudiant porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité pédagogique en fonction des buts qu'il poursuit est essentielle. D'autre part, la perception qu'il a de sa compétence et donc de sa capacité à accomplir de manière adéquate une activité qu'il n'est pas certain de réussir. Enfin, la perception qu'il a de la contrôlabilité de l'activité, c'est-à-dire le sentiment de contrôle qu'il exerce sur le déroulement d'une activité et sur ses conséquences. Si ces perceptions sont élevées, l'étudiant sera motivé, ce qui aura pour conséquence qu'il choisira de s'engager cognitivement dans une activité pédagogique qui lui est proposée et persévéra.

Les leviers de la motivation se trouvent donc dans les perceptions de l'étudiant. On pourrait en conclure à première vue que les professeurs n'ont que peu d'emprise sur cette dynamique. Cependant, il s'agit de perceptions en lien avec l'activité pédagogique proposée. Les encadrants ont donc tout intérêt à se demander dans quelle mesure les activités qu'ils proposent contribuent à maintenir la motivation des étudiants. Viau (1999) donne également dix conditions qui caractérisent les activités pédagogiques susceptibles de promouvoir la motivation chez les étudiants. Parmi celles-ci, nous en pointons ici quelques-unes qui se trouvent particulièrement renforcées dans notre dispositif.

Être signifiante aux yeux de l'étudiant. Les AFP sont destinées aux étudiants de première année. Ces primo arrivants s'orientent vers un « domaine professionnel » à l'entrée de l'enseignement supérieur. Ils sont encore en questionnement face à ce choix et ne perçoivent pas toujours clairement les enjeux de leur futur métier. Ils sont donc très réceptifs à toute source d'informations qui puisse les conforter dans leur choix. En positionnant notre dispositif dans une visée professionnelle, les AFP font sens pour l'étudiant et répondent à ses préoccupations.

Représenter un défi pour l'étudiant. Dans la mesure où la tâche proposée n'est ni trop facile, ni trop difficile, elle influence positivement la perception par l'étudiant de sa propre compétence. Ainsi, le projet qui a servi de fil conducteur pour les AFP représente un important défi pour les étudiants : réaliser une application informatique complète de traitement d'images (capable de reconnaître une sous-image dans une image de plus grande taille). Bien que complexe, la tâche demandée est, au fur et à mesure des AFP, apparue chaque fois plus accessible.

Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités. Lorsque l'activité comprend diverses sous-tâches, qu'elle n'est pas répétitive et qu'elle s'intègre dans une séquence logique, elle améliore la perception de la valeur et de la contrôlabilité. Au travers d'activités placées dans une visée professionnelle, de nombreuses compétences méthodologiques ont été mises en évidence et exercées : être conscience de ses propres stratégies de communication et de celle d'autrui pour s'adapter à son interlocuteur, rédiger des documents écrits de qualité adaptés à l'usage qui en sera fait, comprendre et exploiter des documents techniques, travailler en groupe, planifier des réunions, faire une présentation orale convaincante en s'adaptant à ses interlocuteurs» Dans le contexte d'un projet, ces activités prenaient du sens et s'enchaînaient de manière logique.

Exiger un engagement cognitif de la part de l'étudiant. Si l'activité requière que l'étudiant y investisse toutes ses capacités, la réussite de celle-ci impliquera que la perception par l'étudiant de sa compétence sera alors fortement favorisée. Notre dispositif proposait

des activités relativement complexes. Via un encadrement de type coaching, les étudiants étaient amenés à trouver eux-mêmes des méthodes pour les réaliser en tentant de respecter un niveau de qualité élevé imposé à des professionnels. De plus, lors de tours de paroles organisés au terme des AFP, les étudiants étaient invités à partager avec leurs pairs. C'étaient souvent l'occasion d'échanges fructueux où les compétences méthodologiques étaient explicitées par les étudiants eux-mêmes et où diverses méthodes de travail émergeaient.

Avoir un caractère interdisciplinaire, pour que l'étudiant puisse réutiliser les compétences acquises dans d'autres cours et ait une perception globalement plus positive de la valeur de sa formation. Les AFP ont été réalisés en étroite collaboration avec le cours d'introduction à l'algorithmique et à la programmation suivi en parallèle par les étudiants. Il faisait également appel à des notations mathématiques non triviales qui ont mis en exergue l'importance de cette discipline dans la formation des informaticiens.

Visée à long terme, s'y préparer maintenant

Placer le dispositif d'aide dans un contexte professionnel éloigne à première vue les apprentissages du contexte académique et plus spécifiquement de la réussite en première année. Toutefois, l'objectif visé reste identique : permettre à l'étudiant d'acquérir rapidement au début de son parcours universitaire des compétences méthodologiques qui lui seront utiles pour réussir celui-ci et franchir les obstacles. Mais nous l'avons placé dans une perspective d'avenir professionnel. En effet, les compétences pour réussir ses études ne sont-elles pas similaires à celles qu'il faudra mettre en œuvre pour avoir une attitude professionnelle au sein d'une entreprise ? Lors de chaque séance, les compétences transversales travaillées dans le cadre des AFP sont placées dans un contexte professionnel : prendre des notes en réunion, gérer l'emploi du temps d'une équipe, rédiger un rapport, etc. Toutes ces compétences sont, de fait, indispensables pour être un professionnel efficace mais aussi pour réussir sa première année d'enseignement supérieur ! Nous faisons l'hypothèse que ces compétences, identifiées à travers des attitudes socioprofessionnelles, seront également mobilisées par les étudiants en cours d'année.

Si à la suite de Tardif (1999), il paraît évident qu'un apprentissage n'a pas de réel intérêt s'il reste accroché à son contexte initial, il ne devient vraiment libérateur que lorsqu'il peut être mobilisé pour réaliser de nouveaux apprentissages. Tardif retient du transfert des apprentissages la définition suivante: « [Il] fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source ». Cependant, ce processus de transfert ne va pas de soi, il doit être accompagné par l'enseignant. Tardif et Meirieu (1996) ont identifié trois conditions favorables au transfert : la contextualisation initiale qui permet de donner du sens au nouvel apprentissage afin de mieux l'intérioriser, la décontextualisation pour sortir les connaissances de leur contexte d'acquisition - cette étape fait tout particulièrement appel à la métacognition - et la recontextualisation où l'étudiant réutilise les connaissances construites dans d'autres contextes.

Cette « valse à trois temps » se retrouve également dans le dispositif décrit ci-avant. Pour guider les étudiants dans cette voie, les AFP débutent par une tâche contextualisée, de type professionnel, que les étudiants doivent réaliser seuls ou en petits groupes. Ensuite, un tour de table est organisé pour faire émerger les enjeux de cette tâche et la démarche mise en place par chacun pour la mener à bien. Dans certains cas, des productions, rendues anonymes, sont analysées par les étudiants pour en retirer les points forts et les points perfectibles. Le résultat de cette analyse fait également l'objet d'un partage entre pairs. Ces temps d'échange permettent de décontextualiser les apprentissages, d'en extraire les éléments principaux qui seront ainsi plus facilement mobilisables dans de nouvelles situations. Il est alors demandé aux étudiants de citer d'autres situations rencontrées dans leurs études où ils pourront mettre en pratique les compétences, les démarches qu'ils viennent de mettre en lumière, c'est le temps de la recontextualisation.

A titre d'exemple, les encadrants, en tant que consultants d'une société informatique (fictive), ont présenté le projet oralement et un document écrit complémentaire a été transmis aux étudiants. Après l'exposé, le formateur a demandé aux étudiants, d'abord de manière individuelle, de mettre par écrit ce qu'ils avaient retenus et de créer un compte-rendu de la demande et du projet par binômes (contextualisation = le métier).

Durant la seconde partie de l'atelier, nous avons fait le point ensemble, que s'est-il passé ?

(décontextualisation). La plupart des étudiants n'avaient pas pris de notes durant l'exposé fait par la société, ne sachant donc faire qu'un compte-rendu très sommaire. Eux-mêmes s'en sont rendu compte ! En faisant le lien avec leurs études, les étudiants se sont rendu compte que s'ils ne prenaient pas de notes quand ils assistent à un cours ou à un exposé, ils n'ont pas toutes les informations nécessaires et toutes les clés pour répondre à la demande, ici, réussir leurs études (recontextualisation = les études).

3.0 | Résultats et analyse

Plusieurs enquêtes ont été réalisées auprès des étudiants. Au terme du dispositif, 80% des étudiants déclarent que les AFP les ont aidés à définir une meilleure méthode de travail. En ce qui concerne l'intérêt et l'utilité, on trouve des scores allant de 84% à 86% ! Il est également à noter que seuls 17% des étudiants trouvaient que les AFP étaient trop difficiles. Alors que 53% estimaient que les AFP impliquaient une charge de travail soutenable, il faut noter qu'une grande majorité (89% !) affirme qu'ils ont ainsi pu prendre conscience du volume de travail d'un professionnel. Enfin, les étudiants affirment que globalement, ils ont appris de nouvelles choses, 93% pour leur futur métier et 87% pour leur métier d'étudiant.

Enfin, en rapport avec l'année passée, les étudiants ont mieux et plus apprécié des activités auparavant peu contextualisées comme la prise de notes, la rédaction d'un rapport écrit ou l'établissement d'un planning de travail. En rapport avec les années précédentes, les étudiants ont apprécié la mise à disposition d'outils pour réaliser au mieux leurs productions. Enfin, les nombreuses interactions des formateurs avec les étudiants quant à l'évolution de leurs travaux ont également été soulignées, ce qui semble donner une confiance en soi plus importante chez les étudiants.

Il nous reste à faire évoluer le dispositif et en particulier à soigner la prise d'informations auprès des étudiants.

Ainsi, nous nous sommes rendu compte du manque d'information quant au transfert possible des compétences développées dans les AFP vers d'autres activités plus ciblées comme les cours magistraux ou les séances de travaux pratiques.

4.0 | Conclusion

Nous avons pris l'option de présenter à tous les étudiants de première année un dispositif visant à identifier et à accroître les compétences professionnelles plutôt qu'un service d'aide à la réussite. L'objectif est identique : permettre au primo-arrivant d'acquérir rapidement au début de son parcours universitaire des compétences méthodologiques qui lui seront utiles pour réussir celui-ci et franchir les obstacles ; mais nous l'avons placé dans une perspective d'avenir professionnel. L'expression « service d'aide à la réussite » nous semble trop connotée comme une béquille » alors que la visée professionnelle du dispositif proposé invite à gravir les difficultés, il se veut un piolet qui accompagnera l'étudiant tout au long de sa formation !

5.0 | Bibliographie

Leclercq D. & Parmentier, Ph., (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant primant ? In Ph. Parmentier (DIR.). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF.

Martinot, D., (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue Des sciences de l'éducation*, vol. 27, n°3 pp.483-502.

Tardif J. & Meirieu P., (1996). Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances, *Vie pédagogique*, n° 98, mars - avril, pp. 4 - 7.

Tardif J., (1999). *Le transfert des apprentissages*, Editions logiques, Montréal.

Vial, M., (2007). *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*. Conférence à Ariane Sud entreprendre. Texte mis sur leur site.

Viau, R., (1998). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions De Boeck (2e édition).

Viau, R., (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*, St-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.

CHAQUE ETUDIANT DE MASTER EST-IL CAPABLE D'AUTO-EVALUER EFFICACEMENT SES RESSOURCES DANS LE CADRE D'UNE APPROCHE PAR COMPETENCES?

138

Souhaitant proposer aux étudiants une formation clinique de qualité, en adéquation avec les réalités professionnelles, la section logopédie (orthophonie) de l'Université de Liège a développé une approche par compétences. Après l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles (Maillart, Grevesse et Sadzot, 2010), de nouveaux dispositifs d'apprentissage ont vu le jour. Un point commun à ces dispositifs est le souhait de développer chez l'étudiant ses capacités d'auto-évaluation et d'auto-régulation de ses apprentissages.

Dans ce contexte, une série de questions surgissent. L'étudiant est-il capable de s'auto-évaluer efficacement? Sont-ce véritablement les meilleurs étudiants qui s'auto-évaluent le mieux? Les étudiants s'améliorent-ils en cours d'année? Observe-t-on des différences en termes d'auto-évaluation selon le type de ressources évaluées (savoir versus savoir-faire)?

Pour répondre à ces questions, nous avons proposé aux étudiants un dispositif évaluant leur maîtrise des 11 ressources liées à la compétence évaluation logopédique. Le recueil des données a eu lieu à 3 moments de l'année : début octobre (les étudiants n'ayant eu alors qu'un seul cours sur l'évaluation), début janvier (ils ont alors bénéficié de plusieurs dispositifs pédagogiques abordant la compétence évaluation : séances de PBL, dispositif d'évaluation formative, stage, séminaire d'accompagnement de stage) et fin juin (de janvier à juin, pas de travail spécifique sur l'évaluation, mais approfondissement via le stage et les séminaires d'accompagnement).

Ainsi, en octobre 2009, février et mai 2010, les 50 étudiants du Master 1 en logopédie ont été soumis à la résolution de questions cliniques concrètes. Pour chacune d'elles, l'étudiant effectuait la tâche proposée puis auto-évaluait sa performance grâce aux critères de correction qui lui étaient détaillés.

La présente communication se propose d'exposer les résultats issus de la comparaison entre performance réelle des étudiants et auto-évaluation de celle-ci, de répondre aux questions de recherche abordées ci-dessus et de discuter des pistes de régulation du Master issues de cette étude.

SADZOT, AGNÈS, Université de Liège (Belgique);
POUMAY, MARIANNE, Université de Liège (Belgique);
MAILLART, CHRISTELLE, Université de Liège (Belgique)

L'AUTO-EVALUATION DE LA MAITRISE DE SES PREREQUIS A L'ENTREE DE L'UNIVERSITE

Le projet « Passeports pour le bac » vise à promouvoir et démocratiser la réussite en première année universitaire par une triple opération d'identification des prérequis, de mesure de leur maîtrise par les étudiants entrants (via des Passeports) et d'action correctrice en retour. Les données récoltées depuis plusieurs années montrent qu'il existe bel et bien des connaissances et des compétences dont la maîtrise à l'entrée, très inégale selon le parcours scolaire et l'origine sociale des étudiants, compte significativement dans la réussite académique. Cette évaluation formative et précoce vise à provoquer une prise de conscience par les étudiants des exigences de leur programme et de leurs atouts et lacunes d'entrée en regard de ces exigences. Selon leurs résultats, les étudiants sont orientés vers des activités de renforcement des prérequis. Pour y participer, l'étudiant doit faire preuve de lucidité et accepter d'envisager que des lacunes de prérequis pourraient handicaper sa réussite. Or des mécanismes tels que la protection de l'estime de soi pourraient l'inciter à ignorer ces premiers signaux ou à les sous-estimer. La capacité d'auto-évaluation de l'étudiant est sans doute cruciale pour expliquer la manière avec laquelle il traite adéquatement ses résultats aux Passeports.

Dans cette perspective, nous avons invité des étudiants (N = 3175) qui présentaient des Passeports en 2010-2011 à auto-évaluer leur maîtrise des prérequis (pronostic de leur pourcentage global). Un court questionnaire a par ailleurs permis de récolter des données concernant l'origine sociale des étudiants et leur parcours scolaire antérieur. Nous disposons en outre de leur résultat académique final et de leur engagement dans des activités de remédiation. Une analyse descriptive a été d'abord réalisée notamment avec des tests de Student, de Mann-Whitney et d'indépendance. Des analyses de la variance, un modèle linéaire général et une analyse des correspondances multiples ont complété la première analyse afin de déterminer les interconnexions entre les variables étudiées.

La communication présentera les résultats de ces analyses, autour de trois questions de recherche :

Quels sont les profils des étudiants en matière d'auto-évaluation ? On distinguera quatre profils selon deux axes (échec / réussite aux Passeports ; auto-évaluation correcte / incorrecte).

Quels sont les facteurs associés ces profils en termes de caractéristiques socio-biographiques et scolaires ?

Quels sont les effets de l'auto-évaluation en termes de participation aux activités de renforcement des prérequis et de réussite académique ?

VIEILLEVOYE, SANDRINE, Université de Namur (Belgique);

WATHELET VALÉRIE, Université de Namur (Belgique);

ROMAINVILLE MARC, Université de Namur (Belgique)

AUTEURS

BACHY, SYLVIANE, Université Catholique de Louvain (Belgique)
BAILLET, DOROTHÉE, Université libre de Bruxelles (Belgique)
BATIER, CHRISTOPHE, Université Claude Bernard Lyon1 (France)
BERTHIAUME, DENIS, Université de Lausanne(Suisse)
BLONDEAU, MARC ISPG (Belgique)
BLONDEAU, MARIE, Université libre de Bruxelles (Belgique)
BOULVAIN, MARIE, Académie universitaire Wallonie-Bruxelles (Belgique)
BURTON, RÉGINALD, Université de Luxembourg (Luxembourg)
COBUT, BERNARD, Haute École Francisco Ferrer (Belgique)
COMBEFIS, SÉBASTIEN, Université Catholique de Louvain (Belgique)
DAELE, AMAURY, Université De Lausanne (Suisse)
DE KESEL, MYRIAM, Université Catholique de Louvain (Belgique)
DEHON, ARNAUD, Université de Mons (Belgique)
DELCOMMINETTE, SÉVERINE, Haute École Robert Schuman (Belgique)
DEROBERTMASURE, ANTOINE, Université de Mons (Belgique)
DESCHRYVER, NATHALIE, Université de Genève, TECFA, Genève (Suisse)
DESSAMBRE, NICOLAS, Université Catholique de Louvain (Belgique)
DONTAINE, MATTHIEU FUNDP (Belgique)
DOUZET, CÉLINE, Université Claude Bernard Lyon1 (France)
DOZOT, CAROLINE, Facultés universitaires de Namur (Belgique)
DUCARME, DELPHINE, Université Catholique de Louvain (Belgique)
DUCHÂTEAU, DOMINIQUE, Université de Liège (Belgique)
DUROISIN, NATACHA, Aspirante FRS-FNRS, Université de Mons (Belgique)
Facultés universitaires de Namur (Fundp) (Belgique)
FLAVIA HINMEL, Université Claude Bernard Lyon 1
GEORGES, FRANÇOIS, Université de Liège (Belgique)
HOUART, MIREILLE, Facultés universitaires de Namur (Belgique)
KOZLOWSKI, DOROTHÉE, Université de Mons (Belgique)
LAMMÉ, ALAIN, Université Libre de Bruxelles (Belgique)
LANGOUCHE, MURIEL, École Pratique des Hautes Études Commerciales (Belgique)
LANOTTE, ANNE-FRANÇOISE, Université de Liège (Belgique)
LEBRUN, MARCEL, Université Catholique de Louvain, IPM (Belgique)
LECLOUX, SOPHIE, Université libre de Bruxelles (Belgique)
MAILLART, CHRISTELLE, Université de Liège (Belgique)
MANCUSO, GIOVANNA, Université de Luxembourg (Luxembourg)
MARON, SÉVERINE, Université de Liège (Belgique)

MOTTE, ISABELLE, Université Catholique de Louvain (Belgique)
NTAMASHIMIKIRO, SANDRINE, Université Catholique de Louvain (Belgique)
OGER, LAURENCE, Haute École libre Mosane (Belgique)
PARMENTIER, PHILIPPE, Université Catholique de Louvain (Belgique)
PLUMAT, JIM, Université Catholique de Louvain (Belgique)
PONCIN, CHANTAL, Université Catholique de Louvain (Belgique)
PONCIN, CHANTAL, Université Catholique de Louvain (Belgique)
POUMAY, MARIANNE, Université de Liège (Belgique)
RASSON, ANNE-CATHERINE, Facultés universitaires de Namur (Belgique)
RAUW, MARIE-CHRISTINE, Université Catholique de Louvain (Belgique)
ROCHAT, JEAN-MOÏSE, Université de Lausanne (Suisse)
ROCHAT, JEAN-MOÏSE, Université de Lausanne (Suisse)
ROLAND, NICOLAS, Université libre de Bruxelles (Belgique)
ROMAINVILLE MARC, Université de Namur (Belgique)
SADZOT, AGNÈS, Université de Liège (Belgique)
SLOSSE, PAULINE, Université libre de Bruxelles (Belgique)
SMIDTS, DENIS, Université Catholique de Louvain (Belgique)
SYLVESTRE, EMMANUEL, Université de Lausanne (Suisse)
SYLVESTRE, EMMANUEL, Université de Lausanne (Suisse)
TINANT, BERNARD, Université Catholique de Louvain (Belgique)
Université Catholique de Louvain (Belgique)
UYTTEBROUCK, ERIC, Université Libre de Bruxelles (Belgique);
UYTTEBROUCK, ÉRIC, Université libre de Bruxelles (Belgique);
VAN HAVERBEKE, CHARLES, Université Catholique de Louvain (Belgique)
VANDEN EYNDE, CÉLINE, Haute École Francisco Ferrer (Belgique)
VIEILLEVOYE, SANDRINE, Université de Namur (Belgique);
WARNIER, PASCAL, Université Catholique de Louvain (Belgique);
WATHELET VALÉRIE, Université de Namur (Belgique);
WOUTERS, CHANTAL, Université Catholique de Louvain (Belgique);