



Université Saint-Joseph

MPU Mission de Pédagogie Universitaire
Université Saint-Joseph de Beyrouth

Manuel de pédagogie universitaire

www.mpu.usj.edu.lb

avec le soutien de



Manuel de pédagogie universitaire

www.mpu.usj.edu.lb

Université Saint-Joseph
Mission de pédagogie universitaire

Maquette et mise en page : Murielle Chahine Toby, *Service des publications et de la communication (Spcom)*

Imprimé à Beyrouth, 2014, Byblos

© Tous droits réservés à la Mission de pédagogie universitaire - Université Saint-Joseph



Préambule

- Manuel de pédagogie universitaire - USJ
- Sommaire
- Préface
- Introduction

Manuel de pédagogie universitaire

USJ

2013 - 2014

Ce Manuel est le fruit d'un travail collectif, piloté par la Mission de pédagogie universitaire à l'USJ, soutenu par l'Agence universitaire de la francophonie et par l'Institut français au Liban.

Il a été coordonné par Samir Hoyek, Rima Mawad et Nada Moghaizel-Nasr.

Treize auteurs, tous enseignants à l'USJ, ont collaboré à cette première édition 2013-2014 : Nicole Abdelnour (ILE¹), Suzanne Abou Rjeily (FSEDU²), Stéphane Bazan (UNTE³), Gérard Béjjani (UPT⁴), Sonia Constantin (FSEDU), Fadi El-Hage (FSEDU), Wassim El-Khatib (FSEDU), Samir Hoyek (FSEDU), Rima Mawad (ELFS⁵), Nada Moghaizel-Nasr (OC⁶), Marie-Claude Najm Kobeh (FDSP⁷), Patricia Rached (ETIB⁸) et Wadad Wazen Gergy (UNTE).

Il complète le Guide de l'ECTS à l'USJ, qui présente les caractéristiques de ce système, ainsi que les exigences institutionnelles fixées par l'Université.

1- Institut libanais d'éducateurs – ILE.

2- Faculté des sciences de l'éducation – FSEDU

3- Unité de nouvelles technologies éducatives – UNTE

4- Université pour tous – UPT

5- École libanaise de formation sociale - ELFS

6- Organisation centrale du Rectorat - OC

7- Faculté de droit et de sciences politiques - FDSP

8- École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth - ETIB

SOMMAIRE

Préface du Recteur, *Salim Daccache s.j.*

Introduction de la Chargée de mission à la pédagogie universitaire, *Nada Moghaizel-Nasr*

A. Planification de la formation et des enseignements

A.1. Élaboration de référentiels de compétences - *Nada Moghaizel-Nasr & Rima Mawad*

A.2. Croisement des référentiels de compétences avec les programmes de formation -
Nada Moghaizel-Nasr & Rima Mawad

A.3. Élaboration d'un plan de cours - *Nada Moghaizel-Nasr & Rima Mawad*

B. Méthodes et techniques d'enseignement

B.1. Introduction aux méthodes actives - *Fadi El-Hage*

B.2. Cours magistral interactif* - *Samir Hoyek*

B.3. Travail en sous-groupes* - *Fadi El-Hage*

B.4. Situation – problème* - *Sonia Constantin*

B.5. Simulation et jeu de rôles* - *Marie-Claude Najm Kobeh*

B.6. Communication orale* - *Gérard Béjjani*

B.7. Dispositifs d'apprentissage numériques* - *Stéphane Bazan et Wadad Wazen Gergy*

C. Dispositifs d'accompagnement des étudiants

C.1. Introduction à l'accompagnement des étudiants - *Rima Mawad*

C.2. Tutorat - *Patricia Rached & Rima Mawad*

C.3. Accompagnement des mémoires et des thèses - *Suzanne Abou Rjeily*

C.4. Accompagnement des stages - *Nicole Abdel-Nour & Rima Mawad*

D. Dispositifs d'évaluation des acquis

D.1. Évaluation des acquis des étudiants - *Samir Hoyek*

D.2. Portfolio - *Wassim El-Khatib*

D.3. Lutte contre le plagiat - *Stéphane Bazan*

Glossaire - *Rima Mawad*

* Ce chapitre est illustré par un film consultable sur le site de la Mission de pédagogie universitaire
www.mpu.usj.edu.lb

PRÉFACE

Pour un enseignement de qualité

L'Université, de nos jours, se situant dans un monde de défis et de mutations rapides, cherche à adapter sa mission académique et à l'appuyer sur des bases solides dans le cadre d'une démarche qualité. Dans ce contexte, l'Université Saint-Joseph est consciente que l'enseignement de qualité est un facteur de réussite décisif. Afin de répondre à ce défi, l'USJ explicite sa vision des pratiques académiques et pédagogiques, entre autres, par la production de deux outils complémentaires: *un Guide ECTS* et *un Manuel de pédagogie universitaire*.

Le *Manuel de pédagogie universitaire*, par des chapitres thématiques couvrant de multiples aspects de l'enseignement, cherche à assurer un outillage méthodologique, pour traduire ces exigences-là dans les pratiques académiques et pédagogiques. Cette explicitation est une mesure essentielle de toute démarche qualité : expliciter une vision, la décliner en pratiques concrètes et évaluables, la diffuser aux acteurs concernés et les outiller pour sa mise en œuvre.

La valeur ajoutée de ce Manuel, écrit par des membres de la communauté de l'Université Saint-Joseph, est qu'il part d'une grande connaissance du public d'enseignants et de chercheurs auquel il s'adresse. Les auteurs connaissent la spécificité des enseignants de notre Université et des étudiants dont ils ont la charge. Connaître le contexte, la connotation de certains mots, la faisabilité ou pas de certaines mesures, etc. est un atout majeur.

L'autre outil est un *Guide ECTS* qui présente les caractéristiques du Système européen de transfert et d'accumulation de crédits, suivant le Processus de Bologne, et les exigences institutionnelles fixées par l'USJ.

Si le *Guide* se présente comme un bon conseiller et une référence en la matière, adaptée à nos besoins et à notre vision, le *Manuel de pédagogie universitaire* est un outil qui aidera à ce que l'enseignement à l'USJ maintienne et renforce sa qualité.

Salim DACCACHE s.j.
Recteur

INTRODUCTION

Excellence et accessibilité sont deux valeurs que se doit d'assurer l'Université Saint-Joseph. Elle se doit également de répondre aux nombreux défis qu'affronte l'enseignement supérieur.

Elle se doit enfin de traduire la vision pédagogique du Processus de Bologne auquel elle adhère.

Tout cela exige de revisiter les façons de concevoir un programme de formation, d'enseigner et d'évaluer les acquis des étudiants.

Soutenu par l'Agence universitaire de la francophonie et par l'Institut français au Liban, ce Manuel s'inscrit dans le vaste chantier que mène l'USJ pour répondre à ces exigences.

Piloté par la Mission de pédagogie universitaire, il est le fruit d'un travail et d'une intelligence collectifs. Il a été rédigé par des enseignants de l'USJ et s'adresse à leurs pairs.

Il vise à assurer un outillage méthodologique relatif à des pratiques pédagogiques et académiques, en cohérence avec les exigences institutionnelles fixées par l'Université.

Il comprend des rubriques autour de la planification de la formation, des méthodes et des techniques d'enseignement, des dispositifs d'accompagnement des étudiants et des modalités d'évaluation de leurs acquis.

Ce Manuel est écrit en « français » et non en « jargon » qui effraie et dissuade.

Ce n'est ni un traité conceptuel, ni un document exhaustif, mais un outil opérationnel et en construction permanente.

Edité en deux versions, papier et numérique, il est conçu sous forme de fiches. Des séquences filmées à l'USJ illustrent certains chapitres de la version numérique.

Ce manuel sera révisé annuellement. Des chapitres seront modifiés à la lumière des recherches, d'autres seront ajoutés pour répondre aux besoins de la communauté universitaire.

Votre lecture y apportera beaucoup. N'hésitez pas à nous communiquer vos suggestions pour des améliorations ou des chapitres à venir.

Nada MOGHAIZEL-NASR

Chargée de mission à la pédagogie universitaire

A- Planification de la formation et des enseignements

- A1 - Élaboration de référentiels de compétences**
- A2 - Croisement des référentiels de compétences avec les programmes de formation**
- A3 - Élaboration d'un plan de cours**

A-I - ÉLABORATION DE RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

I- Qu'est-ce qu'un référentiel de compétences?

C'est un document qui présente l'ensemble des compétences attendues à l'issue d'une formation.

Il comporte les compétences ainsi que leurs composantes (résultats d'apprentissage attendus niveau programme).

Le processus d'élaboration d'un référentiel de compétences suppose de définir le profil de sortie d'un diplôme, c'est-à-dire d'explicitier les compétences dont les diplômés devraient faire preuve à l'issue de la formation ; que celle-ci soit directement professionnalisante ou non.

Il ne s'agit donc pas d'idéologie, ni de mode, ni de révolution. Un référentiel n'est pas une fin en soi mais un outil qui sert à préciser, à expliciter, à évaluer, à améliorer une formation et à en assurer la cohérence.

C'est une boussole, un repère, une référence pour une formation universitaire de qualité.

Exemple de référentiel : Coursus : Travaux Publics et Transports - ESIB*, USJ

Compétence	Résultats d'apprentissage niveau Programme – RAP
A- Construire de grands ouvrages publics	A1. Identifier les besoins du client A2. Construire les ponts, barrages, tunnels, aéroports, ouvrages maritimes etc. A3. Organiser et superviser les travaux de reconnaissance du terrain A4. Concevoir les plans architecturaux des ouvrages A5. Dimensionner les éléments structuraux A6. Réaliser les plans d'exécution A7. Exécuter et superviser les travaux
B- Établir des politiques de transport public routier, aérien et maritime	B1. Étudier et anticiper les besoins du trafic B2. Respecter en tout temps les normes de sécurité B3. Concevoir les projets en tenant compte des retombées économiques B4. Conserver le patrimoine

* École Supérieure d'ingénieurs de Beyrouth

C- Gérer et exécuter des projets de transport public routier, aérien et maritime	C1. Interpréter les données géologiques et topographiques C2. Concevoir les tracés C3. Dimensionner les éléments structuraux C4. Réaliser les plans d'exécution C5. Exécuter et superviser les travaux C6. Conserver le patrimoine
D- Gérer la qualité du trafic en termes de fluidité et de sécurité	D1. Respecter les normes de sécurité D2. Étudier l'impact environnemental des ouvrages D3. Respecter le confort des usagers et des riverains D4. Assurer le bon fonctionnement des ouvrages D5. Effectuer les travaux de maintenance et de réhabilitation
E- Assurer le Management des grands projets	E1. Communiquer dans différentes langues E2. Planifier la gestion des projets E3. Mettre en place une politique financière E4. Gérer les ressources humaines E5. Faire preuve de leadership
F- Résoudre des problèmes scientifiques et techniques complexes	F1. Utiliser les sciences mathématiques et physiques F2. Produire des études et des rapports en faisant preuve d'un esprit d'analyse et de synthèse F3. Investir les avancées de la recherche en génie civil F4. Développer et adapter un outil de calcul F5. Proposer des solutions innovantes
G- Agir avec éthique et professionnalisme	G1. Appliquer les règles d'éthique relatives à la profession G2. Respecter les codes déontologiques G3. Gérer sa carrière

2- Pourquoi un référentiel de compétences?

- **Pour améliorer la qualité de la formation**, car le référentiel permet :

- de préciser et d'expliciter la vision de chacun des cursus ;
- de montrer leur valeur ajoutée par rapport à d'autres universités ;
- d'assurer un programme adéquat, cohérent et progressif, de le réajuster (identifier les lacunes, ce qui n'est plus justifié, les regroupements possibles, les redondances, l'évolution des professions...) ;
- d'assurer une synergie et un décloisonnement entre les enseignements (image complète du puzzle, cohérence et articulation) ;
- d'informer les partenaires de la formation: superviseurs, maîtres de stage, etc. ;
- de faciliter l'interdisciplinarité, la mutualisation et les tronc communs ;
- d'améliorer les méthodes d'enseignement et d'accompagnement ;
- d'améliorer les méthodes d'évaluation des acquis des étudiants ;
- d'évaluer l'ensemble d'une formation pour la réajuster au besoin.

- Pour donner une meilleure **visibilité** et une meilleure **lisibilité** aux formations:

➤ Impact sur les étudiants:

- attirer des étudiants potentiels dans un marché très compétitif ;
- motiver les étudiants actuels et aider à leur réussite ;
- favoriser leur employabilité ;
- faciliter leur mobilité.

➤ Impact sur les employeurs:

- motiver les employeurs à embaucher les diplômés.

Ce processus est au cœur de la démarche qualité et au cœur des orientations internationales qui seront, bientôt, impératives au Liban. Il s'inscrit dans le Processus de Bologne. C'est une exigence de l'accréditation d'une université, d'une faculté et d'un programme.

3- Quelles questions se poser en vue de construire un référentiel de compétences?

- Que font (ou feront) les diplômés de ce cursus à la sortie? Quels sont (ou seraient) les débouchés professionnels?
- Qu'est-ce qui est exigé actuellement et dans l'avenir (cinq prochaines années) pour la pratique de cette profession?
- Quelle est la valeur ajoutée de nos diplômés dans telle discipline par rapport à ceux d'autres universités? Quelles en sont les spécificités?
- Quel profil de sortie, donc? Quelles compétences?

4- Qui interroger?

- Les enseignants
- Les employeurs potentiels ou actuels
- Les anciens étudiants (points forts de leur formation, lacunes, souhaits, etc)
- Les regroupements professionnels: ordres, syndicats, associations...
- Les étudiants actuels.....

5- Qu'est-ce qu'une compétence : (Niveau macro)

C'est :

- « Une combinaison dynamique de connaissances, d'aptitudes, de capacités et d'attitudes.»
- « Une capacité avérée d'utiliser les connaissances, les aptitudes et les capacités personnelles, sociales et/ou méthodologiques dans des situations de travail ...», *Guide ECTS*. Cf. Site de pédagogie universitaire de l'USJ.
- « Un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations.» Jacques Tardif, 2006¹.

1- TARDIF J. (2006) *L'Évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Les Éditions de la Chenelière. (Chapitre 1, p. 22).

- « L'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches. » Marc Romainville, 2012².

La compétence:

- se situe au niveau d'un programme de formation (qui en comporte généralement entre 5 et 10) ;
- est synthétique, ni trop générale, ni trop détaillée ;
- implique la mobilisation de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) ;
- est orientée vers l'action ;
- est centrée sur l'étudiant ou le diplômé ;
- est relative à une situation (professionnelle) donnée ;
- signale un niveau de maîtrise : indique le niveau attendu de la compétence. Par exemple : « Gérer l'établissement... » ou « Prendre part à la gestion de l'établissement... »

Exemple : Formation en Gestion d'établissement scolaire³

- A. Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative.
- B. Assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous.

Exemple : Formation en Ostéopathie⁴

- A. Améliorer l'état de santé du patient par la mise en œuvre d'un traitement ostéopathique.
- B. Contribuer scientifiquement et qualitativement à l'évolution de la pratique ostéopathique.

Compétences et résultats d'apprentissage sont formulés dans une perspective centrée sur le diplômé et non sur ce que la formation souhaite développer.

6- Qu'est-ce qu'un résultat d'apprentissage niveau programme - RAP: (Niveau méso)

C'est une composante (ou dimension) relative à une compétence donnée, indiquant les savoirs, savoir-faire et attitudes, selon le niveau de maîtrise attendu⁵.

« Les résultats d'apprentissage décrivent [de manière vérifiable] ce que l'apprenant doit normalement connaître, comprendre et être capable de faire après réussite d'un programme de formation donné ». *Guide ECTS*⁶.

2- Intervention sur L'approche par compétence à l'université, USJ 2012. Disponible sur le site de pédagogie universitaire de l'USJ.

3- Exemple adapté du référentiel de compétences du chef d'établissement. Université de Sherbrooke.

4- Exemple adapté du référentiel des compétences de l'ostéopathe. Syndicat National de l'Enseignement Supérieur en Ostéopathie - SNSO

5- Cf. Annexe 2. Descripteurs de Dublin

6- Idem. Chapitre 3, p. 13

Les résultats d'apprentissage niveau programme - RAP sont formulés en :

- verbes d'action ;
- signalant un niveau de maîtrise, indiquant le niveau de progression attendu. Par exemple : « Appliquer des procédures... » ou « Développer des procédures... » ;
- centrés sur l'étudiant ou le diplômé ;
- contextualisés ;
- observables ;
- évaluables.

Exemple : Formation en Gestion d'établissement scolaire

Compétence	Résultats d'apprentissage niveau programme - RAP
A. Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative	RAP- A.1. Mettre en place des processus de gestion administrative des structures et services offerts par l'établissement scolaire
	RAP- A.2. Développer des procédures de gestion des ressources humaines, adaptées aux différents types de postes et favorisant le partage des responsabilités
	RAP- A.3. Mettre en œuvre des stratégies d'évaluation et de reddition de comptes participatives, visant l'amélioration continue
	RAP- A.4 Gérer les ressources matérielles et financières de l'établissement scolaire de manière efficiente
B. Assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous	...

Exemple : Formation en Ostéopathie

Compétence	Résultats d'apprentissage niveau programme - RAP
A. Améliorer l'état de santé du patient par la mise en œuvre ... d'un traitement ostéopathique
B. Contribuer scientifiquement et qualitativement à l'évolution de la pratique ostéopathique	RAP- B.1. Contribuer activement à des collectifs de réflexion visant à faire évoluer les pratiques ...
	RAP- B.2. Développer une démarche réflexive sur son activité professionnelle
	RAP- B.3. Produire des travaux réflexifs susceptibles d'être validés par des autorités scientifiquement reconnues...

7- Qu'est-ce qu'un seuil de maîtrise ?

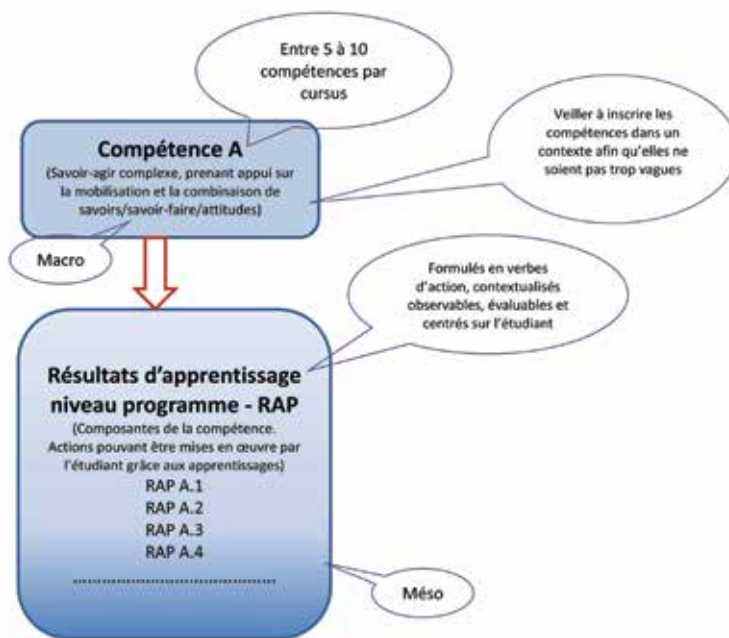
C'est le seuil d'acquisition attendu d'un résultat d'apprentissage. Il est progressif.

La progression des apprentissages va de l'initiation à la maîtrise :

I : Initiation/Reproduction, **A** : Application/Adaptation, **M** : Maîtrise/ Innovation



8- Schéma récapitulatif du processus d'élaboration du référentiel de compétences



9- Quelles questions se poser à l'issue de l'élaboration d'un référentiel de compétences?

Autour de l'ensemble du référentiel:

- Répond-il aux objectifs d'un référentiel?
 - Définit-il le profil de sortie du diplômé? Est-il un outil qui explicite et précise ce qui est attendu à l'issue de la formation?
 - Indique-t-il la valeur ajoutée des diplômés de cette université par rapport à ceux d'autres universités? Quelles en sont les spécificités?
- Tient-il compte de ce qui est exigé actuellement et dans l'avenir (cinq prochaines années) pour la pratique de cette profession?
- Les divers partenaires ont-ils été consultés? Enseignants, employeurs potentiels ou actuels, étudiants anciens et actuels, regroupements professionnels: ordres, syndicats, associations, etc?

Autour des compétences:

- Répondent-elles à la définition :
Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches ?
- Répondent-elles aux critères de formulation?
 - Sont-elles assez génériques? Synthétiques ? (Ni trop générales, ni trop détaillées)
 - Sont-elles en nombre adéquat? (entre 5 et 10)
 - Sont-elles orientées vers l'action?
 - Sont-elles contextualisées? C'est-à-dire en lien avec une situation professionnelle?
 - Les verbes ont-ils pour sujet le diplômé?
 - Impliquent-elles la mobilisation de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes)
- Où développons-nous (ou comptons-nous développer) chacune de ces compétences?
Dans quelles unités d'enseignement ?

Autour des résultats d'apprentissage niveau programme – RAP

- Sont-ils des composantes, des déclinaisons des compétences?
- Sont-ils :
 - formulés en verbes d'action ?
 - centrés sur le diplômé ?
 - signalant un niveau de maîtrise ?
 - contextualisés ?
 - observables ?
 - évaluables ?
- Explicitent-ils les ressources à mobiliser : savoirs, savoir-faire et attitudes ?

Exemple : Référentiel de compétences de l'ingénieur agroalimentaire - ESIA*, USJ

Compétences et résultats d'apprentissage niveau programme

Compétences	RAP
A. Concevoir un système de production alimentaire durable	<ol style="list-style-type: none"> 1. Établir un état des lieux global 2. Déterminer les composantes du système et décrire leur fonctionnement 3. Proposer un plan d'actions techniques optimisé 4. Prendre en considération les enjeux industriels actuels mondiaux et régionaux sur le plan de l'alimentation 5. Prendre en considération les conditions locales (environnementales, économiques et sociales)
B. Faire fonctionner une unité de production alimentaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mettre en œuvre les techniques de production en prenant en considération les conditions locales (environnementales, économiques et sociales) 2. Gérer une équipe de travail et respecter un échéancier selon un calendrier planifié à l'avance 3. Contourner des contraintes du terrain imprévues 4. S'assurer que le système mis en place est opérationnel et fiable
C. Diagnostiquer les dysfonctionnements au sein d'une unité de production alimentaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconnaître les signes et les symptômes 2. Identifier les causes probables en les reliant aux signes (étiologie) 3. Analyser les facteurs impliqués dans le dysfonctionnement détecté
D. Résoudre les problèmes rencontrés au sein d'une unité de production alimentaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier et proposer des solutions adéquates aux problèmes diagnostiqués en prenant en considération les conditions locales 2. Appliquer les mesures correctives / informer les responsables des moyens d'application
E. Prévenir les risques dans le domaine alimentaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les risques potentiels 2. Etablir un programme ou un plan d'actions préventives

* École supérieure d'ingénieurs agroalimentaires

F. Innover dans les procédés, les produits, les pratiques en industrie alimentaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifier les besoins de développement 2. Mettre en place des expérimentations scientifiques 3. Évaluer les résultats et la faisabilité économique de l'innovation 4. Intégrer les nouvelles technologies en étant capable de mettre à jour ses connaissances et de s'adapter aux évolutions technologiques, économiques et sociétales de manière continue 5. Contribuer à l'amélioration des procédés industriels et de la qualité finale des produits alimentaires (bonnes pratiques industrielles, HACCP, ISO...)
G. Former, informer et communiquer avec les acteurs du secteur alimentaire	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rechercher, consulter et analyser 2. Transmettre des informations techniques ou scientifiques en appliquant les techniques de vulgarisation orales ou écrites (documents et manuels techniques) 3. Utiliser les outils d'information adaptés
H. Mettre en place des stratégies de développement alimentaire (de nature environnementale, économique ou territoriale)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analyser les composantes du secteur/filière/système de production 2. Fixer les objectifs à atteindre pour assurer le développement 3. Décrire les actions à entreprendre pour répondre aux objectifs 4. Contribuer à l'amélioration des procédés industriels et de la qualité finale des produits alimentaires (bonnes pratiques industrielles, HACCP, ISO...)
I. Gérer une entreprise industrielle en faisant preuve de qualités managériales et de leadership	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mettre en place et appliquer une stratégie d'entreprise en répondant aux spécificités du marché 2. Appliquer les lois et réglementations relatives à son activité 3. Mettre en œuvre des systèmes de gestion administrative et financière (business plan, comptabilité, budget prévisionnel) 4. Gérer les ressources humaines 5. Adopter les techniques de communication (langues, outils informatiques...) adéquates pour les relations internes et externes

J. S'investir dans l'entrepreneuriat	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconnaître les opportunités et les niches de travail 2. Mener des études de faisabilité (techniques et économiques) 3. Monter une entreprise
K. Appliquer les principes du vivant dans l'assurance de la sécurité alimentaire et de la qualité des aliments	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exploiter les ressources naturelles (sols, eau, énergie, biodiversité) de façon durable 2. Traiter les déchets résiduels de toute activité de nature industrielle 3. Assurer la sécurité alimentaire et la qualité des aliments 4. Intégrer les règles d'éthique professionnelle, de conservation de l'environnement, d'hygiène et de santé dans ses activités

Exemple : Référentiel de compétences du programme de licence en Sciences infirmières - FSI*, USJ

Finalité du programme

Ce programme de licence vise à former des infirmières polyvalentes qui exercent un jugement clinique permettant d'actualiser et d'adapter les soins à donner à la personne, à la famille et à la communauté vivant des expériences de santé, dans une perspective humaniste-Caring.

Référentiel de compétences

Le programme habilite les étudiants aux compétences suivantes :

C1: Exerccer un jugement clinique infirmier

C2: Établir une relation thérapeutique adaptée à la personne /famille

C3: Collaborer avec les professionnels de santé dans toute situation de soin

C4: S'engager dans un processus de professionnalisation continu

C5: Exerccer un leadership dans les soins

C6: Agir avec la personne/famille/ communauté pour le maintien et pour l'amélioration de la santé

C7: Traiter toute activité avec rigueur scientifique

* Faculté des sciences infirmières

Compétences et résultats d'apprentissage niveau programme - RAP

Compétences	RAP
1. Exercer un jugement clinique infirmier	RAP 1 : Utilise la démarche de résolution de problèmes pour agir par priorité
	RAP 2 : Argumente les procédures de soins utilisées
	RAP 3 : Préviend les complications liées à l'administration des médicaments
2. Établir une relation thérapeutique adaptée à la personne /famille	RAP 1 : Communique d'une façon ciblée avec les personnes et les familles
	RAC 2: Négocie le consentement de la personne aux soins /activités
	RAP 3 : Approfondit la relation thérapeutique avec la personne/ famille
3. Collaborer avec les professionnels de santé dans toute situation de soin	RAP 1 : S'intègre au fonctionnement de l'équipe interprofessionnelle
	RAP 2 : Intègre le rôle de l'infirmière dans sa pratique
4. S'engager dans un processus continu de professionnalisation	RAP 1 : Contribue au développement professionnel
	RAP 2 : Exerce sa profession avec éthique
	RAP 3 : Intègre la démarche réflexive dans sa pratique
5. Exercer un leadership dans les soins	RAP 1 : Mobilise les personne/familles/ communautés et les ressources disponibles vers l'atteinte d'un but commun
	RAP 2 : Coordonne les activités de l'équipe et la soutient
	RAP 3 : Optimise la sécurité et la qualité des soins et des services
6. Agir avec la personne/ famille/ communauté pour le maintien et l'amélioration de la santé	RAP 1 : Intègre la promotion de la santé dans sa pratique
	RAP 2 : Intègre les préventions primaire, secondaire et tertiaire dans sa pratique
7. Traiter toute activité de soins avec rigueur scientifique	RAP 1 : Fait la critique des publications et des données probantes en lien avec la situation
	RAC 2 : Produit un travail scientifique

10- Pour en savoir plus

- **CARRÉ Ph. & CASPAR P. (ss la direction de) (2004)**, *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. DUNOD, 2ème édition.
- **GARANT M. & SCIEUR Ph. (2002)**, *Organisations et systèmes de formation*. De Boeck Université.
- **GILLET P. (Ss la direction de). (1994)**, *Construire la formation. Outils pour les enseignants et les formateurs*. ESF Éditeur, 3ème édition.
- **LABRUFFE A. (2005)**, *Management des compétences. Construire votre référentiel*. AFNOR.
- **TARDIF J. (2006)**, *L'Évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Les Editions de la Chenelière.

Sites Web

- **KENNEDY D. (Mars 2009)**, *Développer des curricula basés sur les Résultats d'apprentissage*.
<http://pedagogie-universitaire.blogs.usj.edu.lb/2013/04/19/developper-des-curricula-bases-sur-les-resultats-dapprentissage/>
- **CAFOC**. *Développement des compétences clés*. (Cette lecture s'appuie sur le cadre européen qui propose une perspective globale, situant la réflexion pour l'ensemble des contextes de vie et tout au long de la vie.)
<http://mpu.usj.edu.lb/category/referentiels-de-competences/>
- *Des référentiels de compétences innovants: Quelle appropriation par les enseignants*. Article publié dans le cadre du 5ème colloque: « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Enseigner, étudier dans le supérieur: pratiques pédagogiques et finalités éducatives. » Brest – France 2008.
<http://mpu.usj.edu.lb/category/referentiels-de-competences/>

Nada MOGHAIZEL-NASR et Rima MAWAD
2013

Annexe
Les «Descripteurs de Dublin»

A Joint Quality Initiative informal group, march 2002 (see: www.jointquality.org)

Qualifications par cycle	Résultats («Outcomes»)(1)	Crédits ECTS
Qualifications du cycle court (à l'intérieur ou relié au 1 ^{er} cycle)	<p>Les qualifications qui certifient l'accomplissement du cycle d'enseignement supérieur court (à l'intérieur ou relié au 1^{er} cycle) sont décernées aux étudiants qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ont fait preuve de connaissances et de compréhension des problèmes dans un domaine d'études construit sur un enseignement général secondaire¹ et qui correspond typiquement à un niveau qui s'appuie sur des manuels avancés ; ces connaissances s'inscrivent dans un cadre professionnel ou technique, dans un développement personnel et des études plus avancées pour terminer un 1^{er} cycle ➤ sont capables de mettre en application leurs connaissances et compréhension des problèmes dans des situations de travail ➤ ont la capacité à identifier et à utiliser des données pour formuler des réponses à des problèmes concrets et théoriques bien définis ➤ peuvent communiquer sur leur compréhension des problèmes, leurs aptitudes et activités avec des collègues, des supérieurs hiérarchiques et des clients ➤ ont les aptitudes cognitives pour entreprendre des études plus avancées avec une certaine autonomie 	Approximativement 120 crédits ECTS

1 - L'enseignement général secondaire intègre également la formation professionnelle avec une composante suffisamment générale.

(1) - La déclinaison des résultats de formation (« Learning Outcomes ») se fonde sur les «Descripteurs de Dublin» développés par la **Joint Quality Initiative**

<p>Qualifications du 1^{er} cycle</p>	<p>Les qualifications qui certifient l'accomplissement du 1^{er} cycle sont décernées aux étudiants qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ont fait preuve de connaissances et de compréhension des problèmes dans un domaine d'études construit sur un enseignement général secondaire (I) et qui correspond typiquement à un niveau qui, tout en prenant appui sur des manuels avancés, inclut certains aspects qui seront éclairés par la connaissance des avancées de pointe de leur domaine d'études ➤ sont capables de mettre en application leurs connaissances et compréhension de manière à indiquer une approche professionnelle² de leur travail ou de leur métier, et révèlent typiquement leurs compétences³ par l'élaboration et la présentation d'arguments et par la capacité à résoudre des problèmes dans leur champ d'études ➤ ont la capacité à réunir et à interpréter les données pertinentes (habituellement au sein de leur champ d'études) pour nourrir des jugements qui comprennent une réflexion sur des questions sociales, scientifiques ou éthiques pertinentes ➤ peuvent communiquer des informations, des idées, des problèmes et des solutions auprès de publics de spécialistes et de non-spécialistes à la fois ➤ ont développé ces aptitudes cognitives qui leur sont nécessaires pour poursuivre des études plus avancées avec un haut degré d'autonomie 	<p>Généralement 180 – 240 crédits ECTS</p>
---	---	--

2- Le mot « professionnel » est utilisé dans les descripteurs dans son acception la plus large, reliée à ces attributs pertinents pour entreprendre un travail ou un métier, et qui intègre la mise en application de certains aspects de connaissances avancées. Il n'est pas utilisé par référence à ces exigences spécifiques liées aux professions réglementées. Ce dernier sens peut être rapproché du profil/des spécificités.

3- Le mot « compétence » est utilisé dans les descripteurs dans son acception la plus large, qui permet une graduation dans les aptitudes ou compétences. Il n'est pas utilisé dans son acception la plus étroite, identifiée uniquement sur la base d'une évaluation « oui/non ».

<p>Qualifications du 2^{ème} cycle</p>	<p>Les qualifications qui certifient l'accomplissement du 2^{ème} cycle sont décernées aux étudiants qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ont fait preuve de connaissances et de compréhension des problèmes fondée sur et élargie à et/ou mettant en relief ce qui est typiquement associé avec le 1^{er} cycle, et qui offre une base ou une occasion pour faire preuve d'originalité en développant et/ou en mettant en application des idées, souvent dans un contexte de recherche⁴ ➤ sont capables de mettre en application leurs connaissances et capacités, ainsi que leur capacité à résoudre des problèmes dans des environnements nouveaux ou inconnus, dans des contextes plus larges (ou multidisciplinaires) liés à leur domaine d'études ➤ ont la capacité à intégrer les savoirs et à gérer la complexité, et à formuler des jugements avec des informations incomplètes ou limitées, mais qui supposent de réfléchir sur des responsabilités sociales et éthiques liées à la mise en application de leurs connaissances et de leurs jugements ➤ peuvent communiquer leurs conclusions, ainsi que les connaissances et les raisonnements qui les sous-tendent, à des publics de spécialistes et de non-spécialistes, de façon claire et non ambiguë ➤ ont développé les aptitudes à apprendre qui leur permettent de continuer à étudier d'une manière qui peut être largement auto-pilotée ou autonome 	<p>Normalement 90 – 120 crédits ECTS – les exigences minimales devraient correspondre à 60 crédits ECTS au niveau du 2nd cycle</p>
--	---	---

4- Le mot « recherche » est utilisé pour couvrir une large variété d'activités, avec le contexte souvent relié à un domaine d'études ; le terme est utilisé ici pour évoquer une étude ou une recherche précises fondée sur une connaissance systématique et une conscience critique du savoir. Le mot est utilisé de façon inclusive afin d'intégrer la gamme d'activités qui soutient un travail original et innovant dans toute la gamme des domaines académiques, professionnels et technologiques, y compris les humanités et les disciplines artistiques traditionnelles, liées au spectacle et autres créations. Il n'est pas utilisé dans un sens limité ou réduit, ou uniquement relié à une « méthode scientifique » traditionnelle.

<p>Qualifications du 3^{ème} cycle</p>	<p>Les qualifications qui certifient l'accomplissement du 3^{ème} cycle sont décernées aux étudiants qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ ont fait preuve d'une compréhension systématique d'un domaine d'études et d'une maîtrise des aptitudes et des méthodes de recherche associées à ce domaine ➤ ont fait preuve de la capacité à concevoir, à élaborer, à mettre en œuvre et à adapter un processus de recherche substantiel avec une intégrité universitaire ➤ ont fait une contribution par une recherche innovante qui élargit la frontière du savoir en développant un corpus substantiel de travail, dont une partie mérite une publication au plan national ou international dotée d'un comité de lecture ➤ sont capables d'analyse critique, d'évaluation et de synthèse d'idées nouvelles et complexes ➤ peuvent communiquer avec leurs pairs, avec la communauté universitaire dans son ensemble et avec la société en général au sujet de leur domaine d'expertise ➤ peuvent être escomptés d'être capables de promouvoir, dans des contextes universitaires et professionnels, des avancées technologiques, sociales et culturelles dans une société de la connaissance 	<p>Non spécifié</p>
--	---	---------------------

Traduction officielle DREIC, H Lagier

A-2 - CROISEMENT DES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES AVEC LES PROGRAMMES DE FORMATION

L'un des objectifs d'un référentiel de compétences est d'assurer la cohérence du programme de formation concerné.

Un référentiel est donc élaboré avant l'identification des unités d'enseignement d'un cursus. Il permet de définir les savoirs, les savoir-faire et les attitudes dont le diplômé devra être muni, donc les enseignements à mettre en place.

Un référentiel peut également servir à s'assurer que le programme déjà mis en place répond au profil souhaité.

Ce chapitre est en continuité avec le chapitre relatif à l'élaboration d'un référentiel de compétences ; les exemples reprennent ceux qui y figurent.

1- Qu'est-ce qu'un programme de formation :

C'est l'ensemble des unités d'enseignement d'un cursus.

2- Qu'est-ce qu'une unité d'enseignement¹ - UE:

C'est toute activité de formation créditée: matière, stage, mémoire, thèse, etc.

3- Qu'est qu'un résultat d'apprentissage niveau unité d'enseignement – RAUE ?

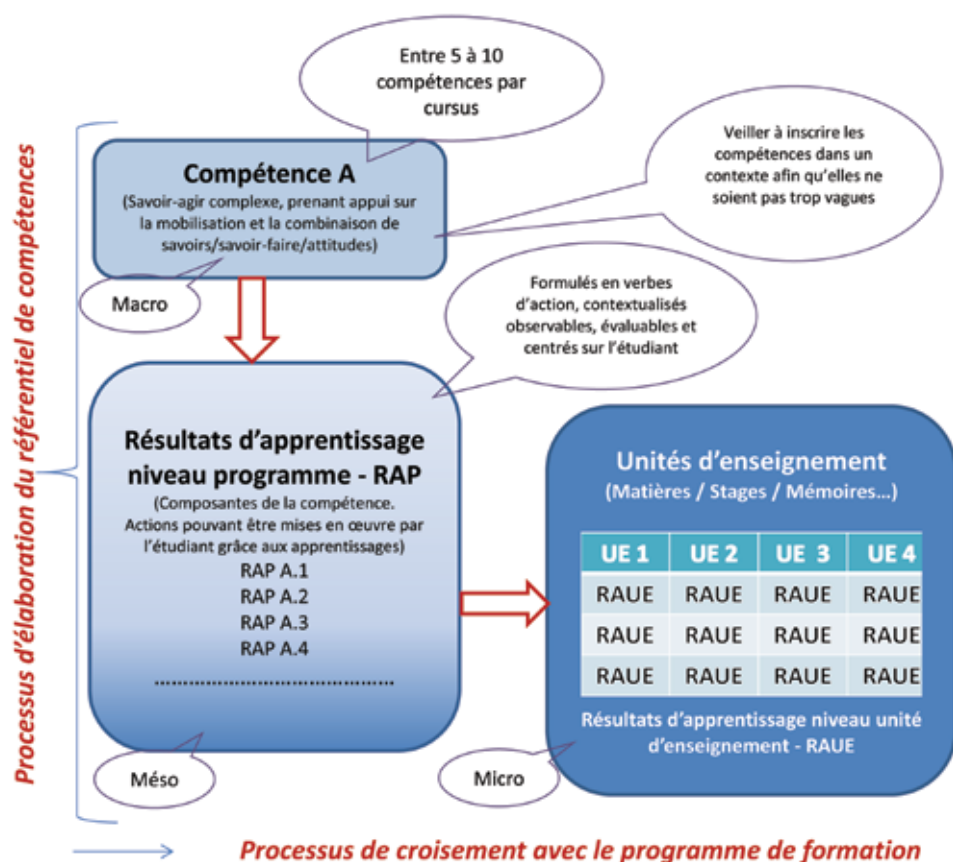
C'est l'ensemble des savoirs, savoir-faire et attitudes attendus à l'issue d'une unité d'enseignement :

- formulés en verbes d'action ;
- centrés sur l'étudiant ;
- signalant le niveau de maîtrise requis² ;
- contextualisés ;
- observables ;
- évaluables.

1- Ce terme est celui utilisé dans le Règlement de l'USJ.

2- Voir, en annexe du chapitre A3, la liste des verbes selon la taxonomie de Bloom.

Schéma global du processus d'élaboration d'un référentiel de compétences et de son croisement avec le programme de formation



Exemples du croisement entre le référentiel de compétences et les unités d'enseignement d'un programme³:

Exemple : Formation en Gestion d'établissement scolaire

Compétence	Résultats d'apprentissage niveau programme - RAP	Unités d'enseignement du programme - UE	Résultats d'apprentissage niveau UE - RAUE
A. Gérer l'établissement de façon efficace, proactive et participative	RAP- A.1. Mettre en place des processus de gestion administrative des structures et des services offerts par l'établissement scolaire	UE.1. Management appliqué aux établissements scolaires UE.2. Conception et pilotage de projets UE.3. Stage UE.4. Management opérationnel et outils de gestion	RAUE.1.1: Choisir un style de gestion approprié au contexte de l'établissement
	RAP- A.2. Développer des procédures de gestion des ressources humaines, adaptées aux différents types de poste et favorisant le partage des responsabilités		
	RAP- A.3. Mettre en œuvre des stratégies d'évaluation et de reddition de comptes participatives visant l'amélioration continue		
	RAP- A.4 Gérer les ressources matérielles et financières de l'établissement scolaire de manière efficiente		
B. Assurer le développement éducatif et pédagogique dans une perspective de réussite pour tous	...		

3- La présentation du référentiel de compétences et son croisement avec le programme de formation peut se faire sous différentes formes linéaires ou schématisées. Nous le proposons ici sous forme de tableau.

Exemple : Formation en Ostéopathie

Compétence	Résultats d'apprentissage niveau programme - RAP	Unités d'enseignement du programme - UE	Résultats d'apprentissage niveau UE - RAUE
A. Améliorer l'état de santé du patient par la mise en œuvre ... d'un traitement ostéopathique			
B. Contribuer scientifiquement et qualitativement à l'évolution de la pratique ostéopathique	RAP- B.1. Contribuer activement à des collectifs de réflexion visant à faire évoluer les pratiques		
	RAP- B.2. Développer une démarche réflexive sur son activité professionnelle		
	RAP- B.3. Produire des travaux réflexifs susceptibles d'être validés par des autorités scientifiquement reconnues	UE.1. Méthodologie de la recherche UE.2. Atelier d'analyse de pratique UE.3. Mémoire UE.4....	RAUE I.1. Observer et analyser une réalité professionnelle RAUE I.2. Formuler une problématique relative au domaine de pratique RAUE I.3. Développer un cadre conceptuel RAUE I.4. Élaborer un outil de recherche qualitative / quantitative RAUE I.5. Traiter l'information qualitative

Le croisement des unités d'enseignement – UE avec les résultats d'apprentissage niveau programme – RAP peut signaler d'emblée les seuils de progression attendus :

I : Initiation/Reproduction. **A** : Application/Adaptation. **M** : Maîtrise/Innovation

Exemple de croisement d'UE avec les RAP par seuil de maîtrise

B. Contribuer scientifiquement et qualitativement à l'évolution de la pratique ostéopathique:

RAP- B.1. Contribuer activement à des collectifs de réflexion visant à faire évoluer les pratiques ...

RAP- B.2. Développer une démarche réflexive sur son activité professionnelle.

RAP-B.3. Produire des travaux réflexifs susceptibles d'être validés par des autorités scientifiquement reconnues...

Unités d'enseignements	Résultats d'apprentissages niveau programme - RAP		
	RAP- B.1.	RAP- B.2.	RAP- B.3.
UE.1. Méthodologie de la recherche		I	A
UE.2. Atelier d'analyse de pratique.	I	A	
UE.3. Mémoire		M	M
...			

4- Pour en savoir plus

Ouvrages

- **BERTHIAUME D., REGE COLET N. (2013)**, *La Pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome I. Enseigner au supérieur. Éditions Peter Lang.
- **GUITTET A. (1995)**, *Développer les compétences. Par une ingénierie de la formation*. ESF Éditeur. 1ère édition.
- **LE BOTERF G. (2002)**, *Ingénierie et évaluation des compétences*. Éditions d'organisation.
- **LEVY-LEBOYER Cl. (2001)**, *La gestion des compétences*. Éditions d'organisation.

Sites Web

- **KENNEDY D. (Mars 2009)**, *Développer des curricula basés sur les Résultats d'apprentissage*
<http://mpu.usj.edu.lb/2013/04/19/developper-des-curricula-bases-sur-les-resultats-dapprentissage/>
- *Cheminement du développement de la compétence - UQAM*
www.er.uqam.ca/nobel/r17165/ENSEIGNEMENT/.../CH14_Seuil.pdf
- *De l'élaboration de référentiels de compétences ...*
www.cadredesante.com/spip/.../Article_Methodo_Construction_RC.doc
- *Éducation - Gouvernement du Nouveau-Brunswick*
www.gnb.ca/0000/publications/evalf/integrationevaluation.pdf

Nada MOGHAIZEL-NASR et Rima MAWAD
2013

A-3 - ÉLABORATION D'UN PLAN DE COURS¹

1- Qu'est-ce qu'un plan de cours?

C'est un document qui précise :

- la place de l'unité d'enseignement dans le programme, en lien avec les compétences ciblées du programme ;
- les résultats d'apprentissage visés par cette unité d'enseignement ;
- les méthodes d'enseignement ;
- les modalités d'évaluation ;
- la bibliographie.

L'étudiant est le premier interlocuteur visé dans un plan de cours².

2- Comment structurer un plan de cours?

Un plan de cours pourrait contenir les rubriques ci-dessous :

I. Présentation de l'unité d'enseignement

Cette section situe l'unité d'enseignement dans l'ensemble du programme.

Elle devrait répondre à la question suivante : quelle est la contribution de ce cours dans le développement des compétences visées par la formation?

Elle signale, au besoin, les pré requis nécessaires.

II. Coordonnées principales

Cette section porte sur des données factuelles, notamment :

- Nombre de crédits ECTS
- Horaire du cours
- Langue d'enseignement
- Nom de l'enseignant
- Coordonnées et disponibilités de l'enseignant

III. Résultats d'apprentissage

Dans cette section sont précisés les résultats d'apprentissage ciblés dans cette unité d'enseignement.

L'énoncé d'un résultat d'apprentissage contient 3 éléments :

- un sujet : l'étudiant ;
- un verbe d'action évaluable qui décrit le comportement attendu chez l'étudiant ;
- un contenu, objet de l'apprentissage.

1- Proposition rédigée par Nada Moghaizel-Nasr et Rima Mawad, en concertation avec Jean-Marie De Ketele, à partir du document conçu par Jacques Tardif, suite au Séminaire tenu à l'USJ, en avril 2013

2- Le Centre de formation en enseignement supérieur (CEFES) de l'Université de Montréal insiste sur l'idée suivante : «[...] puisque le plan de cours ne sert pas uniquement à transmettre de l'information sur le cours mais contribue aussi à établir un climat propice à l'apprentissage, le ton adopté revêt une importance certaine. Tentez de rendre votre plan de cours non seulement clair, mais aussi invitant et motivant pour l'étudiant.» Document consulté sur le site http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/index.htm

Les résultats d'apprentissage sont formulés dans une perspective d'apprentissage, c'est-à-dire centrés sur l'étudiant, et non dans une perspective d'enseignement qui décrit ce que l'enseignant souhaite faire.

IV. Contenu, séances et méthodes

Cette section doit permettre à l'étudiant de comprendre la nature et le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage pour assurer l'atteinte des résultats d'apprentissage visés³.

Le tableau ci-dessous pourrait être adopté :

Résultats d'apprentissage	Séances	Contenu	Méthodes d'enseignement

V. Évaluation des acquis

Cette section présente les modalités et les critères d'évaluation des acquis des étudiants, ainsi que la pondération dans la note finale.

Elle devrait permettre à l'étudiant d'établir des liens entre l'évaluation et les résultats d'apprentissage.

VI. Bibliographie

La bibliographie met en évidence les écrits les plus importants concernant le domaine du savoir en question, compte tenu du niveau de formation de l'étudiant.

Elle signale les lectures fortement conseillées ainsi que les lectures complémentaires, et inclut les publications numériques.

Exemple d'un plan de cours⁴

015UEIM3 - Management appliqué aux établissements scolaires.

I. Présentation de l'unité d'enseignement

Cette matière est proposée aux étudiants inscrits au Master professionnel en « Gestion scolaire ».

Elle contribue au développement de la compétence « Gérer l'établissement scolaire de façon efficace, proactive et participative ».

3- Idéalement, une colonne supplémentaire pourrait être ajoutée, explicitant les tâches devant être effectuées par l'étudiant en complémentarité avec les activités pédagogiques menées dans les séances de cours. Ces tâches précisent ce qui est attendu de l'étudiant avant, pendant ou après les rencontres.

4- Exemple en continuité avec ceux des chapitres A-1 et A-2, relatifs aux référentiels de compétences et à leur croisement avec les programmes de formation.

Les pré requis exigés :

Matière : « Fonctions en jeu dans la gestion d'un établissement scolaire » et stage d'observation.

II. Coordonnées principales

- Nombre de crédits : 3
- Horaire du cours : 1^{er} semestre; lundi de 17h à 18h30
- Langue d'enseignement : Français
- Nom de l'enseignant : XYZ
- Coordonnées et disponibilité de l'enseignant : lundi de 16h à 17h

III. Résultats d'apprentissage

1. Choisir une approche de management cohérente avec la culture de l'établissement.
2. Identifier les composantes relatives à un poste de responsabilité.
3. Identifier les différentes fonctions managériales dans l'établissement.
4. Adopter un leadership adapté.

IV. Contenu, séances et méthodes

Résultats d'apprentissage	Séances	Contenu	Méthodes d'enseignement
1. Choisir une approche de management cohérente avec la culture de l'établissement	1	1. Fonctions dans la gestion d'un établissement scolaire 2. Lien entre ces différentes fonctions	1. Brainstorming à partir des acquis du stage d'observation 2. Exercice en binômes : schématiser les liens existants. 3. Mise en commun et Synthèse
	2	1. Définition et composantes de la culture de l'établissement scolaire 2. Identification des facteurs influençant la culture institutionnelle d'un établissement 3. Explication du facteur relatif au management	1. Exposé interactif 2. Exercice individuel à partir du rapport d'observation 3. Mise en commun 4. Échange autour des facteurs d'influence, en insistant sur le facteur « mode de management »
	3	1. Identification des différentes écoles de management 2. Réflexion sur les enjeux économiques, sociaux, ... engagés dans le choix d'un mode de management	1. Exposé interactif. 2. Travail en sous-groupes à partir de l'exposé et de documents complémentaires. 3. Mise en commun et synthèse
		1. Choix d'une approche de management. 2. Défense argumentée du choix effectué	1. Travail dans les mêmes sous-groupes, à partir des connaissances acquises dans les séances précédentes 2. Présentation et échange 3. Synthèse
2...			

V. Évaluation des apprentissages

L'évaluation porte sur un travail personnel contrôlé - TPC qui constitue 100% de la note finale.

Le travail est individuel. Il vise la mobilisation des apprentissages dans un contexte professionnel précis: terrain de stage passé ou potentiel, terrain professionnel actuel, ou autre.

Il consiste en un rapport de 10 à 13 pages :

Son objet est le développement d'un cahier de charges managérial, selon les exigences suivantes :

1. Présentation de l'établissement scolaire : (1-2 pages), 10% de la note.
2. Présentation et analyse du poste de responsabilité : (1-2 pages), 10% de la note.
3. Analyse du système managérial : points forts et points à améliorer en lien avec les exigences du poste et avec la culture institutionnelle (1-2 pages sous forme d'un tableau de synthèse), 30% de la note.
4. Proposition d'un nouveau cahier de charge tenant compte des résultats de l'analyse effectuée. Justification et étayage théorique des choix en termes d'approche et de style de management : (3-5 pages), 40% de la note. (bibliographie à mettre à la fin du document)
5. Réflexion personnelle sur les acquis aux niveaux personnel et professionnel (utilité, usage possible; etc.) (1-2 pages), 10% de la note

Travail à remettre le 2 décembre 2013, en deux versions:

- Numérique :.....
- Papier : au secrétariat,

VI. Bibliographie

1. **AUBERT N. (dir), (1996),** *Diriger et motiver. Secrets et Pratiques.* Éditions d'organisation.
2. **HELPER J-P., KALIKA M., ORSONI J. (2004),** *Management. Stratégie et organisation.* Editions Vuibert.
3. **PERETTI J-M. (2002),** *Ressources humaines.* Éditions Vuibert. 5ème édition.
4. **SEKIOU, BLONDIN, FABI, BAYAD, PERETTI, ALIS, CHEVALIER. (2001),** *Gestion des ressources humaines.* Éditions De Boeck Université. 2ème édition.

Exemple de passage d'une logique de contenu à une logique de résultats d'apprentissage

Plan initialIntroduction :

- Problématique de la réussite et de l'échec scolaires
- Conceptions de l'apprentissage

1. Axe physique de l'apprentissage :

- Oxygénation
- Éclairage
- Nourriture et sommeil
- Rythme

2. Axe affectif de l'apprentissage :

- Rôle de l'affectivité dans l'apprentissage

- Image de soi
- Image de la matière et motivation
- Image de l'enseignant et relation pédagogique

Synthèse**Plan réajusté selon l'approche par résultats d'apprentissage**

Résultats d'apprentissage	Séances	Contenu	Méthodes d'enseignement
.....			
Mettre en œuvre des démarches qui assurent une image de soi positive auprès de l'apprenant	Séance 7	- Structures et fonctionnement du cerveau - Effet d'attente	- Magistral interactif (power point) - Travail de groupe
	Séance 8	- Résignation apprise - Attribution - Compétence perçue	- Travail sur documents - Synthèse
	Séance 9	- Sentiment d'efficacité personnelle - Variables et démarches qui développent l'image de soi positive	- Travail sur questionnaire évaluant le sentiment d'efficacité personnelle - Étude de cas

Mettre en œuvre des démarches qui suscitent et maintiennent la motivation	Séance 10	<ul style="list-style-type: none"> - Concepts de « présentation de l'objet », « bon objet », « suffisamment bon » - Concepts de « bon et de mauvais ennui », « pédagogie de l'intérêt et pédagogie de l'exercice » 	<ul style="list-style-type: none"> - Magistral interactif (power point) - Travail de groupe - Travail sur documents - Synthèse
	Séance 11	<ul style="list-style-type: none"> - Types de motivation - Indicateurs de la motivation - Implications physiologiques de la motivation 	
	Séance 12	Variables et démarches qui assurent la motivation	

3- Pour en savoir plus

Ouvrages

- **AYLWIN, U. (1994)**, *Petit guide pédagogique*. Association québécoise de pédagogie collégiale, Montréal.
- **BERTHIAUME D., REGE COLET N. (2013)**, *La Pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome I. Enseigner au supérieur. Éditions Peter Lang.
- **BLOOM, B. S. (1969)**, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Tome I (le domaine cognitif). Montréal, Éducation nouvelle.
- **CEFES (2000)**, *Plan de cours et formulation des objectifs d'apprentissage*. Formation pour les responsables de programmes de la FEP, Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, Université de Montréal, Automne.
- **CEFES (2001)**, *Élaborer un plan de cours*. Atelier préparé par Marie Routhier, Centre d'études et de formation en enseignement supérieur, Université de Montréal.
- **CHAMBERLAND, G., LAVOIEL. et MARQUIS D. (2000)**, *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec.
- **FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE (2001)**, *Le Guide de développement de la compétence : « enseigner par compétences »*. Appliqué au programme révisé en gestion appliquée à la police et à la sécurité, Version I-066-5-01, Université de Montréal, Décembre.
- **FACULTÉ DE L'ÉDUCATION PERMANENTE (2003)**, *Balises pour l'élaboration d'un plan de cours*. Université de Montréal, Mars.
- **FONTAINE, France (1989)**, *Le Plan de cours*. Service pédagogique, Université de Montréal.
- **GRIPU (1993)**, *Guide pédagogique à l'intention des professeurs, superviseurs de stages et chargés de cours en formation des maîtres*. Groupe de recherche interdisciplinaire en pédagogie universitaire, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

- **GUITTET A. (1995)**, *Développer les compétences. Par une ingénierie de la formation*. ESF Éditeur. 1^{ère} édition.
- **JEWETT, T. (1971)**, dans **R. Legendre (1993)**, *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e édition, Guérin, éditeur limité.
- **KRATHWOHL, D. R., B. S. BLOOM et B. B. MASIA (1970)**, *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Tome 2 (le domaine affectif), Éducation nouvelle.
- **LASNIER, François (2000)**, *Réussir la formation par compétences*. Guérin, Montréal.
- **MUCCHIELLI R. (1994)**, *Les Méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. ESF Éditeur. 8^{ème} édition.
- **PRÉSENT, R. (1990)**, *La Préparation d'un cours. Connaissances de base utiles aux professeurs et chargés de cours*. Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, Montréal.
- **PRÉSENT R., BERNARD H. et KOZANITIS A. (2009)**, *Enseigner à l'université dans une approche programme*. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours. Presses internationales. Polytechnique.

Sites Web

- *Balises pour l'élaboration d'un plan de cours* - Faculté de l'éducation ...
www.fep.umontreal.ca/etudes/balisesplan.pdf
- *Grille d'évaluation de la qualité d'un plan de cours* (format ... - CEFES)
www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/doc/grille.pdf
- *Guide d'élaboration d'un plan de cours* - CEFES
www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/conclusion.ht
- **KENNEDY D. (Juin 2011)**, *Utiliser les résultats d'apprentissage dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation*. Présentation dans le cadre d'un séminaire pour les Experts de Bologne à l'Université d'Oslo en Norvège.
<http://mpu.usj.edu.lb/2013/04/19/developper-des-curricula-bases-sur-les-resultats-dapprentissage/>
- *Rédiger ou actualiser le plan de cours* - Cégep de Sainte-Foy
www.cegep-ste-foy.qc.ca › Accueil › Planifier un cours
- *Plans de cours selon la culture des résultats d'apprentissage*
 - Conférence de J-M De KETELÉ. USJ octobre 2013
 - Proposition de prototype de plan de cours
<http://mpu.usj.edu.lb/category/elaboration-de-plans-de-cours/>
- *Références pour l'élaboration de plans de cours* : Documents de référence pour faciliter la compréhension des exigences et l'élaboration de plans de cours dans une formation basée sur l'approche par compétences
<http://mpu.usj.edu.lb/category/elaboration-de-plans-de-cours/>
- *Writing Learning Outcomes. LRU-BCIT* : Manuel conçu et revu en 2003 par le « Learning Resources Unit » du British Columbia Institute of Technology pour aider à l'élaboration et à la rédaction des résultats d'apprentissage niveau enseignement
<http://mpu.usj.edu.lb/category/elaboration-de-plans-de-cours/>

Nada MOGHAIZEL-NASR et Rima MAWAD
2013

Annexe : Taxonomie de BLOOM révisée



Les six niveaux d'habiletés Intellectuelles

1^{er} niveau : reconnaître, se rappeler :

Puier dans sa mémoire à long terme des données factuelles.

Exemples :

- Nommer certains événements historiques en les accompagnant des dates
- Reconnaître et entourer les bonnes réponses

2^{ème} niveau : comprendre :

Démontrer sa compréhension en établissant des liens significatifs entre ce que l'on se rappelle et une nouvelle tâche.

Exemples :

- Établir des liens entre ce qui est déjà connu et la nouvelle tâche
- Trouver des exemples (donner un exemple d'œuvre d'art qui relève du mouvement cubiste)
- Convertir une connaissance d'une forme à une autre
- Distinguer le vrai du faux (V/F; QCM)
- Résumer
- Faire des prédictions simples (Que pourrait-il se passer si l'on changeait cette étape? Cette caractéristique? Cet ingrédient?)

- Construire des modèles d'organisation de données
- Faire des comparaisons simples
- Expliquer les causes et les effets simples

3^{ème} niveau : appliquer :

Appliquer ses connaissances ou sa compréhension à un exercice pratique en transférant une procédure apprise à une tâche familière ou non.

Exemples :

- Démontrez votre habileté à présenter vos découvertes avec le programme Power Point
- Trouvez l'origine de ...
- Cherchez une information sur ...

4^{ème} niveau : analyser :

Fractionner ses connaissances sur un sujet en composantes et démontrer les liens unissant les parties entre elles et avec le tout.

Exemples :

- Reconnaître l'information la plus pertinente et la plus importante
- Distinguer les faits des opinions
- Distinguer les liens de cause à effet les plus complexes
- Organiser les parties d'un tout en système ou en structure
- Déterminer les points de vue, les perspectives, les opinions et les intentions sous-jacentes
- Organiser les données ou l'information en tableaux, diagrammes, cartes d'organisation d'idées ou en les utilisant pour analyser

5^{ème} niveau : évaluer :

Exercer son jugement, détecter les éléments inappropriés et manquant de logique, démontrer son esprit critique.

Exemples :

- Détecter des faussetés ou des incohérences (Est-ce que les conclusions de cet historien ou homme de science sont logiques, compte tenu de l'information fournie? ou relève-t-on des incohérences dans le discours, l'histoire, l'argumentation?)
- Déterminer les problèmes qui doivent être résolus (Quels sont les problèmes que pourrait causer la surpopulation? Quelles solutions devraient être apportées à cette situation? Pourquoi?)
- Porter un jugement adéquat sur l'efficacité ou sur la qualité de certains produits, procédures, arguments, modèles, théories, conclusions (Quelle est l'efficacité de ce régime alimentaire? Classez ces arguments du plus fort au plus faible. Évaluez une œuvre d'art, un essai, une présentation, une performance musicale à l'aide d'une grille de critères.)

6^{ème} niveau : créer :

Niveau le plus complexe et le plus stimulant sur le plan intellectuel.

Exemples :

- Produire un objet, une idée, une solution ou un processus nouveau ou original résultant d'une approche unique ou d'un regroupement inédit des éléments (le résultat doit répondre à des critères spécifiés à l'avance et aux exigences de la tâche.)
- Élaborer un plan détaillé, étape par étape, pour produire un objet, un projet, une solution à un problème, un projet de recherche ou un essai, un nouveau jeu (écrire une proposition détaillée pour un projet de technologie ou une œuvre importante en art visuel; composer une trame musicale pour un film tiré de tel livre; revoir les plans de tel édifice pour le transformer en école; produire un plan détaillé et publier un nouveau type de journal.)

B - Méthodes et Techniques d'enseignement

- B1 - Introduction aux méthodes actives**
- B2 - Cours magistral interactif**
- B3 - Travail en sous-groupes**
- B4 - Situation - Problème**
- B5 - Jeu de rôle / Simulation**
- B6 - Communication orale**
- B7 - Dispositifs d'apprentissage numériques**

B-I - INTRODUCTION AUX MÉTHODES ACTIVES

Depuis que le développement des compétences est visé par l'enseignement supérieur, la participation active des étudiants devient une condition inhérente à toute intervention éducative. Des résultats d'apprentissage mobilisables dans des situations réelles sont désormais attendus. Il ne s'agit plus de se contenter de transmettre des informations (activité certainement utile), mais de passer à un modèle d'enseignement où l'étudiant devient acteur dans la construction de son savoir. Les contextes d'enseignement et la nature du traitement de l'information effectué au moment de l'apprentissage conditionnent la transférabilité des connaissances et le développement des compétences (Vanpee D., Godin V., Lebrun M., 2008).

Il s'agit donc de passer des pédagogies dites « traditionnelles », centrées sur les savoirs à transmettre et sur le « maître » qui enseigne, aux pédagogies dites « actives » centrées sur l'étudiant dans sa globalité et sur sa capacité à « construire » son savoir (Meirieu P., 2006). Si les pédagogies traditionnelles, certes utiles, consistent à expliquer la théorie suivie d'exercices d'application et à répéter pour remédier, elles semblent être insuffisantes pour développer des compétences transférables et un savoir mobilisable dans de nouvelles situations. Elles risquent également de favoriser le conditionnement de l'apprenant, la stagnation des connaissances et la construction d'un « savoir mort ». D'ailleurs, même au niveau de la mémorisation des connaissances, le cours magistral traditionnel s'avère déficient comme en témoigne Karen Hume dans son ouvrage intitulé « *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ?* » :

Tableau des démarches pédagogiques (Hume K., 2009)

Pédagogie	Méthode d'enseignement	Taux de mémorisation après 24 heures
Processus verbal	Exposé magistral traditionnel	5%
	Lecture	10%
Processus verbal et visuel	Audiovisuel	20%
	Démonstration	30%
	Groupe de discussion	50%
Action	Mise en pratique	75%
	Enseignement aux pairs	90%

Vu la faible rentabilité des méthodes dites passives, il serait donc intéressant d'adopter des pédagogies dites « actives » pour favoriser l'apprentissage, la motivation, la transférabilité et le développement des compétences.

La Pédagogie Active (PA) est liée à ce qu'on nomme l'apprentissage expérientiel, c'est à dire « apprendre en faisant ». Il s'agit d'impliquer l'apprenant dans des situations (fictives ou réelles) pour qu'il puisse utiliser ses compétences et les faire évoluer au cours de la formation (Piaget, J. Dewey, J. et Levin, K.), d'où l'intérêt d'adopter des pédagogies plus orientées vers l'individu et qui tiennent compte de ses acquis et de ses expériences, le but étant de l'aider à construire des compétences exploitables dans l'environnement du travail. La pédagogie active est basée sur les principes suivants : rendre l'étudiant acteur de sa formation, avoir recours à des méthodes interactives inspirées du vécu, se mettre en retrait, favoriser les travaux de groupes, les travaux de longue haleine, l'auto-évaluation et l'appropriation positive des changements.

Cette pédagogie active a été traduite en méthodes d'enseignement actives qui, selon Lebrun (2010), se distinguent par les caractéristiques suivantes :

- elles sont ancrées dans un contexte actuel et qui fait sens ;
- elles offrent un large éventail de ressources ;
- elles mobilisent des compétences ;
- elles s'appuient sur des interactions entre les divers partenaires de la relation pédagogique ;
- elles conduisent à la production de «quelque chose» de personnel (nouvelles connaissances et compétences, projets, solutions d'un problème, rapports, objets techniques ...)

Il est fondamental de signaler que ce ne sont ni les machines, ni les logiciels, ni même les dispositifs pédagogiques complexes (certes utiles et facilitateurs) qui permettent, à eux seuls, l'intégration de méthodes actives dans l'enseignement. Il est indispensable de distinguer « outils » et « méthodes d'enseignement ». Selon Lebrun (2010), les technologies de l'information ne peuvent favoriser l'apprentissage que lorsque la pédagogie est de bonne qualité et qu'il y a cohérence entre les outils, les méthodes et les objectifs. De manière simple, l'enseignant pourrait se poser deux questions, à la fin d'une séance de cours, pour identifier dans quelle mesure il a eu recours aux méthodes d'enseignement actives :

- Durant ma séance de cours, qui a pris plus la parole, mes étudiants ou moi-même ? (pourcentage de prise de parole par séance de cours)
- Durant ma séance de cours, qui a travaillé plus ? qui a produit ? mes étudiants ou moi-même ? (mise des étudiants en activité et productions réalisées)

Nous nous limiterons dans ce qui suit au développement de sept méthodes d'enseignement actives :

- 1- Cours magistral interactif
- 2- Travail en sous-groupes
- 3- Situtation - Problème
- 4- Jeu de rôle / Simulation
- 5- Communication orale
- 6- Dispositifs d'apprentissage numériques

Fadi EL-HAGE
2013

B-2 - COURS MAGISTRAL INTERACTIF*

1- Qu'est-ce que le cours magistral interactif ?

Le « cours magistral interactif » se situe à mi-chemin entre le cours magistral classique et les cours assurés selon des démarches actives d'enseignement. L'enseignant continue à y occuper une place centrale : il conçoit le cours et en présente le contenu selon la progression qu'il juge convenable et à travers un discours qui est le sien. Cependant, selon une fréquence et un rythme qu'il juge opportuns, il invite ses étudiants à participer activement à la découverte ou à la structuration de tel ou tel autre savoir. Ainsi, dans un souci d'efficacité professionnelle, tout en gardant son statut de dispensateur du savoir, l'enseignant encourage-t-il ses étudiants à participer à la construction du savoir qu'il est supposé leur dispenser.

Cette alternance entre l'enseignement assuré par la parole du maître et l'apprentissage par l'effort individuel ou groupal des étudiants modifie les relations enseignant-enseignés. En effet, de temps en temps, l'enseignant qui invite ses étudiants à travailler individuellement ou en groupes se détache de son statut d'enseignant, d'acteur principal et adopte celui d'observateur. Puis, à la mise en commun, il décuple d'effort pour éviter d'intervenir sur le fond et joue le rôle d'animateur soucieux de favoriser la participation du plus grand nombre de ses étudiants, d'encourager le débat et de faciliter l'élaboration collective d'une synthèse. Pendant ce temps, les étudiants ne peuvent plus continuer à prendre note du discours du maître passivement. Ils s'activent pour construire le savoir en le formulant verbalement. Ainsi, le monologue de l'enseignant fait-il place, de temps en temps, au dialogue interétudiants et au dialogue entre les étudiants et l'enseignant. Il n'est donc plus contradictoire d'appeler ce cours magistral interactif.

2- Pourquoi le cours magistral interactif ?

- Les théories de l'apprentissage affirment qu'on n'apprend, dans le sens d'assimiler, qu'en construisant son propre savoir par un effort personnel.
- Le réemploi, en situation professionnelle, du savoir appris pour résoudre des problèmes n'est assuré que si, au moment de l'apprentissage de ce savoir, l'étudiant l'a intégré à son système de pensée et que s'il a appris à le réutiliser.
- Ainsi, plus le cours magistral devient interactif, plus il gagne en efficacité.

3- Comment rendre interactif un cours magistral ?

Les techniques auxquelles l'enseignant peut avoir recours pour obtenir la participation de l'étudiant à la construction de son apprentissage sont nombreuses et variées. Certaines favorisent la créativité et la recherche d'idées nouvelles, d'autres l'émergence des représentations, d'autres encore la structuration collective du savoir.

* Ce chapitre est illustré par un film consultable sur le site de la Mission de pédagogie universitaire www.mpu.usj.edu.lb

Nous nous contenterons d'en présenter succinctement quelques-unes (Voir aussi McKeachi, 2002).

Tableau 3 : Techniques utilisées lors d'un cours magistral interactif

Technique	Procédure	Intérêt
Brainstorming (Technique de créativité pour groupe moyen ¹)	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant une quinzaine de minutes, on demande aux participants, guidés par leurs libres associations, d'exprimer spontanément, sans procéder à aucune analyse critique, et à haute voix, toutes les idées qui leur viennent en tête autour du sujet proposé. Pendant ce temps, on donne priorité aux associations d'idées et on interdit l'expression de tout esprit critique - En un 2nd temps, on procède à une relecture réfléchie de la collecte pour supprimer toute idée sans lien avec le sujet, pour mettre en 3 ou 4 catégories toutes les idées retenues avant de les structurer 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisée en début d'apprentissage, cette technique peut servir à dégager les représentations des étudiants relatives à une notion ou à obtenir le maximum d'idées concernant une thématique. Utilisée à la fin d'un cours, elle permet de trouver des solutions inédites à un problème - Noter l'intérêt modélisant de la procédure que l'étudiant pourra réutiliser à l'occasion d'une composition
Constitution progressive d'opinions (Technique de résolution de problèmes pour groupe moyen ou grand)	<ul style="list-style-type: none"> - L'animateur distribue à tous les membres de l'assemblée la feuille sur laquelle il expose un problème et propose 4 à 6 solutions correspondant à des points de vue très variés, solutions parmi lesquelles les étudiants devront choisir ou qu'ils pourront modifier - Les participants commencent à discuter en groupes de deux. Puis, dès que 2 groupes ont abouti à une solution convaincante, ils en discutent à 4. On discute ensuite en groupes de 8, puis de 16, jusqu'à ce que tous les participants se retrouvent tous répartis en 2 groupes <p>N.B. Pour faciliter la mobilité de tous, les participants devront rester debout</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette technique favorise l'implication et l'expression de tous les participants. Elle encourage également le débat collectif - On peut l'utiliser au début d'un apprentissage pour motiver le groupe et pour en montrer la nécessité ou à la fin de l'apprentissage pour en favoriser l'emploi raisonné

1 - On appellera « moyen » le groupe composé d'une trentaine de participants, « grand » celui composé d'une soixantaine et au-delà.

<p>Phillips 6/6 (Technique de discussion pour groupe moyen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'animateur expose, dans un langage clair, un problème précis et délimité que les participants sont appelés à traiter en petits groupes de 6 personnes et durant plusieurs séances de 6 minutes chacune - Avant de commencer, chaque petit groupe choisit son modérateur alors que le rapporteur changera à chaque séance - Chaque séance de 6 minutes se déroule en 3 temps. D'abord, un tour de table durant lequel chacun exprime librement son point de vue. Le 2^e tour permettra à chacun de critiquer le point de vue des autres sans que ceux-ci ne soient en droit de répondre. Le 3^e temps est réservé à la synthèse qui sera proposée par le modérateur et discutée par le petit groupe - Après chaque séance, on procède à une mise en commun durant laquelle on entend les rapports des petits groupes. La synthèse des rapports est proposée par l'animateur 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette technique de résolution de problème favorise l'implication et l'expression de tous les participants. Elle encourage également le débat en petits groupes organisé et méthodique - On peut l'utiliser en début d'apprentissage pour dégager des besoins en savoirs spécifiques. Mais on peut aussi l'utiliser à la fin d'un apprentissage pour favoriser le transfert (ou réinvestissement de ce savoir pour résoudre des problèmes)
<p>Q-sort (Technique d'animation pour groupe moyen)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un document contenant une vingtaine d'affirmations relatives à un thème ou à une notion est distribué aux participants. Ces affirmations correspondent à des points de vue très variés sur le thème étudié - Chaque participant est invité à repérer les 3 ou 5 affirmations qu'il approuve complètement et les 3 ou 5 qu'il désapprouve complètement - Durant la mise en commun, l'animateur reproduit les réponses des participants sur un tableau qui montre clairement les points sur lesquels ils sont tous d'accord et les points qu'ils devront discuter pour arriver à un consensus - L'animateur organise ensuite la discussion des points de litige pour aboutir à une synthèse 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette technique favorise l'implication de la totalité des participants et le débat collectif - Utilisée en début d'apprentissage, elle permet l'expression des représentations relatives à la notion qui sera étudiée - Utilisée à la fin d'un apprentissage, elle permet d'en vérifier l'acquisition et l'efficacité

<p>Minute papers (Technique d'animation pour grand groupe)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - « <i>Minute paper</i> » est un terme générique qui désigne une variété de pratiques visant à faire participer les étudiants au cours grâce à des micro-activités très ponctuelles Exemple d'un « Minute Paper » en fin de cours, suite à une présentation par l'enseignant : - Pendant 5 minutes, chaque étudiant note sur un papier 3 questions suscitées par la présentation de l'enseignant, puis il discute avec son voisin pour répondre réciproquement aux questions - Variante 1 : pendant 10 minutes, après avoir procédé comme précédemment, on discute collectivement les questions auxquelles les étudiants n'auraient pas su répondre - Variante 2 : au lieu de procéder à une discussion collective des questions restées en suspens, l'enseignant récupère les papiers contenant les questions et met en ligne des réponses « type » de façon à permettre une révision ultérieure par les étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette technique favorise l'apprentissage des étudiants en les amenant à réfléchir à ce qu'ils comprennent et à ce qu'ils ne comprennent pas - Elle renseigne également l'enseignant sur l'apprentissage des étudiants et sur les difficultés qu'ils rencontrent
--	---	--

<p>En 3 temps² (Technique favorisant la construction du savoir en situation de grand groupe)</p>	<p>Comme son nom l'indique, cette technique se déroule en 3 temps:</p> <p><u>Travail individuel</u></p> <p>Avant le cours, les étudiants sont invités à lire individuellement un texte assez bref proposé par l'enseignant et qui les prépare à aborder la nouvelle notion</p> <p><u>Travail en binôme</u></p> <p>Le cours commence par la distribution d'une situation-problème (ou d'un ensemble de questions en lien avec la nouvelle notion) pour le traitement de laquelle les étudiants sont supposés utiliser le savoir fourni par le texte précédemment lu. Ce travail auquel on consacrera une quinzaine de minutes est réalisé en binômes</p> <p>Pendant ce temps, l'enseignant circule entre les groupes, le micro à la main. Il apporte à son groupe-classe les corrections ou fait les remarques ou les commentaires qu'il juge nécessaires</p> <p><u>Travail collectif</u></p> <p>La mise en commun qui suit immédiatement le travail en binômes consiste à entendre les réponses apportées par deux ou trois étudiants. L'enseignant encourage le débat</p> <p>La synthèse finale est faite par l'enseignant à partir des interventions des étudiants. Il profite de ce moment pour apporter le complément de savoirs ou d'analyses nécessaires à l'apprentissage de la nouvelle notion</p>	<p>Cette technique favorise :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. l'apprentissage actif puisqu'elle invite chaque étudiant à se préparer au réemploi de ce qu'il vient d'apprendre, en collaboration avec un pair, pour résoudre un problème ou pour répondre à des questions 2. l'implication des membres d'un grand groupe dans la construction du savoir collectif 3. l'interaction des étudiants entre eux et des étudiants avec leur enseignant, dans le cadre d'un enseignement magistral
---	--	--

Même si les techniques décrites ci-dessus (tableau 3) impliquent parfois un travail en sous-groupes, le groupe-classe est rapidement récupéré par l'enseignant en tant que collectif.

Le cours magistral-interactif peut être soutenu par des supports audiovisuels (Power-point, séquence de film, toile de peinture, etc.) et loin de se transformer en interrogatoire, il est souvent basé sur un questionnaire que l'enseignant lance en classe pour encourager les étudiants à participer au cours :

I- Technique présentée par J-M De Ketele dans le cadre de son intervention à l'USJ, en octobre 2013

- questions de faits demandant à l'étudiant de se rappeler un pré requis ;
- questions descriptives demandant une réponse élaborée où sont reliés des faits et des concepts, dans un ordre logique ;
- questions exploratives demandant un développement et un étayage argumentatif ;
- questions subtiles pour aller au-delà de la description des faits ;
- questions divergentes forçant l'étudiant à utiliser les processus de la pensée abstraite, etc. (Goupil, G. et Lusignan, G., 1993)

Même s'il s'appuie parfois sur l'exploitation d'une situation-problème ou sur un travail en sous-groupes, le cours magistral interactif se distingue nettement de ces démarches : l'enseignant y reste l'unique dispensateur de l'enseignement et en assure la totale responsabilité alors que, par exemple, dans l'apprentissage par problème (APP), c'est l'étudiant qui est le principal acteur de l'opération éducative.

4- Sous quelles conditions ?

L'alternance magistral-interactif ne peut réussir sans la réalisation de quelques conditions :

- a. Les deux parties acceptent de dialoguer, autrement dit, elles se reconnaissent partenaires et se comportent en fonction de cette reconnaissance.
- b. Le rapport enseignant-étudiants ne se réduit pas à un simple rapport de pouvoir, celui de l'enseignant que l'interactivité risque de réduire : interagir suppose un autre contrat social entre les deux parties, un contrat basé sur la reconnaissance de valeur, sur la volonté d'entraide et sur la dimension de respect.
- c. L'enseignant accepte d'accompagner les étudiants dans leur construction du savoir en acceptant de partir de là où ils sont sans s'impatienter et sans prendre pour perdu le temps qu'ils mettent à construire laborieusement leur savoir.
- d. Les étudiants sont sérieusement engagés dans leur recherche du savoir. Avouons que certains préfèrent parfois le cours magistral traditionnel qui ne dérange pas leur passivité en les invitant à se concentrer, à réfléchir, à s'exprimer en public, à avoir une parole responsable et courageuse, à remettre en question leur propre savoir. Contrairement à ce que l'on croit, les recherches ont montré que la passivité du cours magistral sied davantage à un bon pourcentage d'étudiants.
- e. Sous prétexte d'assurer une ambiance de dialogue, l'enseignant ne doit pas oublier sa responsabilité de garantir les conditions de tout travail collectif sérieux telles que parler à tour de rôle, avoir une attitude d'écoute, etc.
- f. Une salle permettant aussi bien le travail magistral que le travail individuel ou en groupes devrait être envisagée.

5- Pour en savoir plus

Ouvrages

- **CHALVIN, D. (2006)**, *Encyclopédie des pédagogies de formation, tomes 1 et 2*. Paris. ESF.
- **DEMEESTER, A., & GAGNAYRE, R. (2005)**, *Alternative au cours magistral : la MIGG, Pédagogie médicale, vol.6, N°1*.
- **FIJALKOW, J., & NAULT, T. (2002)**, *La Gestion de la classe*. Bruxelles. De Boeck.
- **LECLERCQ, D., POUMAY, M., & GOBIET, G. (2008)**, *Méthodes d'action pédagogiques en grands groupes*, Université de Liège, IFRES – FORMASUP – CIFEN CAPAE.
- **MEIRIEU, Ph. (1994)**, *Méthodes pédagogiques, Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Nathan.

Sites Web

- **LEGRAND, N. (2007)**, *Passer à un apprentissage actif in Le travail de groupe* : http://www.cahiers-pedagogiques.com/art_imprim.php3?id_article=892.
- **MCKEACHIE, W. (2002)**, *Activités pour encourager l'apprentissage actif durant les cours*, www.polymtl.ca/bap/docs/documents/apprentissage_actif_V2.pdf (consulté le 13 nov. 2013)

Samir HOYEK
2013

B-3 - TRAVAIL EN SOUS-GROUPES*

I- Qu'est-ce que le travail en sous-groupes ?

Un sous-groupe peut être défini comme étant un groupe de 4 à 5 personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres du sous-groupe constitué. Cette méthode consiste à mettre les étudiants en interaction pour atteindre un objectif commun : passer d'un travail en solo à un travail en réseau. Cela nécessite d'identifier les trois piliers qui caractérisent le travail en sous-groupes : un but à atteindre, une tâche à opérationnaliser en collaboration, un produit final à réaliser. Comme le mentionnent Johnson, Johnson et Smith (1991), pour qu'il y ait apprentissage coopératif, chaque membre doit contribuer à l'apprentissage des autres, faire en sorte que chacun assume sa part de travail et mette en pratique les habiletés requises pour que la coopération soit efficace. Il existe deux variantes majeures pour un travail en sous-groupes :

- Variante 1 : une tâche complexe à accomplir est fragmentée en sous-tâches. Chacun des membres du sous-groupe réalise une sous-tâche précise et différente. La mise en commun, au sein des sous-groupes, assure la construction du produit attendu.
- Variante 2 : Un travail individuel est réalisé par chacun des membres du groupe-classe. Ensuite, le travail en sous-groupes consiste à mettre en commun les différentes productions individuelles pour en dégager une synthèse.

Les techniques de travail en sous-groupes sont très variées, nous en citons quelques-unes : la méthode d'intégration guidée par le groupe, le tour de table, la présentation réciproque, les filtres, le briefing, le brainstorming, le métaplan, les mots-clés, le Q-Sort, le panel, les 7 points cardinaux, le Phillips 6x6, le diagramme causes-effet, le concassage, la synthèse I-2-4, la méthode Jigsaw (pour les détails de ces méthodes, se référer à Peeters, L. 2005, pp 55-76). Certaines de ces techniques sont à cheval entre le travail en sous-groupes, le travail en binômes et le cours magistral interactif.

Dans ce cadre nous distinguons¹ :

- l'apprentissage coopératif : production personnelle incluant la confrontation de son travail avec celui d'autres apprenants engagés dans la même démarche de production et dans un but commun ;
- de l'apprentissage collaboratif : travail à deux ou à plusieurs, souvent à distance, avec des outils logiciels en réseau permettant une interaction entre des personnes ou des apprenants pour coproduire un même objet ou résultat. Il s'agit d'une collaboration sans répartition des tâches ;
- de l'apprentissage participatif : méthode créative de résolution des problèmes qui fait participer activement chacun des membres du groupe.

* Ce chapitre est illustré par un film consultable sur le site de la Mission de pédagogie universitaire www.mpu.usj.edu.lb

I- Comparaison des démarches coopérative et collaborative. D'après France Henri et Karin Lundgren-Cayrol (2006) - Apprentissage collaboratif à distance – Presses de l'Université du Québec – Pages 39, 40 et 41 – Jacques Cartier http://www.jacquescartier.net/blog/coo_col.htm

Nous utiliserons, dans ce qui suit, l'expression « travail en sous-groupes » pour désigner ce type d'activités, qu'elles soient à distance ou en présentiel, à partir d'un document de travail ou d'un problème à résoudre.

2- Pourquoi le travail en sous-groupes ?

Le travail en sous-groupe permet aux étudiants de construire leur savoir à travers une activité commune, un projet commun. Ce travail coopératif est bénéfique car il génère le développement des compétences cognitives et psychosociales de l'étudiant et permet, grâce à la confrontation des représentations, de dépasser certains obstacles d'apprentissage. Selon Meirieu (1999), le travail en sous-groupes répond à cinq objectifs :

- la finalisation : mettre l'accent sur le « besoin de savoir », sur les difficultés rencontrées et sur le sens de la tâche à réaliser ;
- la socialisation : la contribution de chacun au développement des relations au sein de l'équipe de travail et la découverte des modalités de fonctionnement de chacun seul et ensemble ;
- le monitorat : apprendre en enseignant à l'autre ;
- la confrontation : accepter le point de vue de l'autre, argumenter et accepter de mettre ses conceptions à l'épreuve.

Les intérêts d'un travail en sous-groupes se manifestent à un triple niveau² :

- **Intérêts pour l'étudiant** : partager divers points de vue, confronter et échanger des idées, poser des questions, considérer une situation sous différents angles, exercer une pensée critique, apporter sa contribution à la résolution de problèmes, découvrir l'efficacité de la coopération, prendre conscience de la nécessaire structuration d'un travail, s'impliquer dans l'organisation, dans la prise de décisions, développer des habiletés sociales de participation, d'empathie, d'écoute, de respect, développer l'estime de soi, se valoriser, révéler ses capacités mais aussi prendre conscience de ses limites, développer des habiletés de conduite de groupe, d'animation, développer des habiletés d'expression, de logique, de clarté, s'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité, formuler des suggestions, apprendre à adapter son langage à son auditoire... les étudiants sont ainsi actifs, participatifs et motivés.

La variété des activités (visualisation d'une séquence de film, exploitation d'une fiche-guide et des documents, débat sociocognitif, prises de parole lors des mises en commun intermédiaires, etc.) pousse les étudiants à s'investir à tout moment. Les concepts sont construits et compris au fur et à mesure que la séance avance.

Cette modalité de travail dépasse la mémorisation d'un contenu pour cibler le développement des compétences.

- **Intérêts pour l'enseignant** : connaître les étudiants autrement, identifier les difficultés et les lacunes, réajuster les objectifs d'apprentissage, transmettre des valeurs de communication et d'écoute, différencier l'apprentissage en fonction des besoins de chacun, orienter vers les ressources adéquates, témoigner de son leadership participatif, jouer le rôle de médiateur cognitif...

2- http://dialogue.education.fr/D0047/Travailler_en_groupes.pdf

L'enseignant est à son tour motivé (l'ennui de l'enseignant est transférable aux étudiants). Il joue surtout le rôle d'un animateur et d'un concepteur de séances de cours, plutôt que celui d'un transmetteur d'informations. Son cours, même pendant les moments d'intervention magistrale, est interactif. Il est « à jour » puisqu'il est en quête d'articles récents et de séquences filmiques adéquates. L'enseignant intervient donc peu : ce sont les étudiants qui sont en activité la plupart du temps. Il arrive à bien gérer sa classe, à motiver ses étudiants, à les impliquer dans l'apprentissage et à donner du sens à son métier.

- **Intérêt pour la relation « étudiant-enseignant »** : établir une relation de coopération, favoriser la démocratie, co-construire. Ainsi, l'enseignant sera-t-il perçu comme une personne ressource accessible aidant à structurer, à orienter. Il est une personne à l'écoute.

Cet enseignement favorise donc la créativité et le développement des compétences dans le domaine des relations interpersonnelles (Peeters L., 2005). L'enseignant devient un conseiller et un accompagnateur qui organise l'environnement pédagogique, favorise le raisonnement inductif des étudiants, vise la compréhension personnalisée, pousse les étudiants à prendre des décisions et à résoudre des problèmes.

3- Comment procéder ?

Le travail en sous-groupes est souvent associé au chaos et à une perte de temps. Ceci est dû au fait que gérer un travail en sous-groupes nécessite une formation et une préparation minutieuses.

Pour que l'enseignant se lance dans un travail en sous-groupes durant une séance de cours, nous proposons la démarche suivante³ :

- **Phase de lancement**

Étape 1 : L'enseignant présente brièvement les bases de la théorie à exploiter (de préférence en ayant recours à une présentation power point) (10 minutes) et lance une discussion autour d'une situation-problème (5 minutes).

- **Phase de motivation**

Étape 2 : Les étudiants se répartissent en sous-groupes (4 à 5 étudiants par sous-groupe), se distribuent les rôles (animateur, script, rapporteur, gardien du temps et organisateur de data) et visualisent une séquence filmique ou analysent un document ou une image, relatifs à la théorie présentée (10 minutes).

- **Phase de travail individuel**

Étape 3 : Les étudiants identifient le problème à résoudre en discutant avec l'enseignant et complètent individuellement les questions basiques d'une « fiche-guide » présentée par l'enseignant. La fiche-guide contient le titre et les objectifs de la séance, la situation-

3- Il ne s'agit pas d'une prescription méthodologique. Des étapes peuvent être allégées et d'autres rajoutées.

problème⁴ (facultatif), le déroulement du travail en sous-groupes (étapes, consignes, documents, organisation temporelle et mises en commun intermédiaires), deux types de questions (questions basiques et questions d'approfondissement), le type de production attendue, ainsi que les références bibliographiques et webographiques (10 minutes).

- **Phase de mise en commun**

Étape 4 : Les membres du sous-groupe mettent en commun leurs réponses et se mettent d'accord sur une seule réponse collective par consigne. L'animateur anime le débat, le script note les décisions prises sur un transparent, le gardien du temps contrôle l'heure et participe au débat, l'organisateur de data et le rapporteur interviennent également. L'enseignant ne se contente pas de circuler en surveillant le travail des sous-groupes, mais il s'installe à côté de chaque sous-groupe, en veillant à orienter la discussion et en évitant de donner des réponses (15 minutes).

Étape 5 : Chacun des rapporteurs de chaque sous-groupe dispose de 3 à 5 minutes pour présenter les résultats de la réflexion faite au groupe-classe. L'enseignant anime le débat et lance des questions d'approfondissement (15 minutes). Pour éviter les redondances, les rapporteurs peuvent compléter ce qui manque dans les présentations de leurs collègues.

- **Phase d'approfondissement**

Étape 6 : Les sous-groupes se remettent au travail autour d'un document (article scientifique) distribué par l'enseignant. L'exploitation du document se fait d'abord de manière individuelle et l'échange se fait ensuite en sous-groupe pour compléter les questions d'approfondissement de la fiche-guide (15 à 20 minutes).

Étape 7 : Chacun des rapporteurs de chaque sous-groupe dispose de 3 à 5 minutes pour présenter au groupe-classe les résultats de sa réflexion. L'enseignant anime le débat (15 minutes).

- **Phase d'institutionnalisation**

Étape 8 : L'enseignant fait une synthèse (de préférence en ayant recours à une présentation power point) (5 à 10 minutes).

4- Quelles précautions prendre ?

Il est conseillé d'éviter de laisser les étudiants travailler en sous-groupes très longtemps (10 à 15 minutes maximum) ; d'où l'importance d'alterner « travail en sous-groupes » et « mises en commun intermédiaires ».

Les sous-groupes peuvent être homogènes ou hétérogènes du point de vue académique. Pour s'assurer que chaque membre du sous-groupe participe au travail collectif et ne le

4- Toute question dont la réponse n'est pas évidente et nécessite la mise en œuvre de l'intégration de plusieurs concepts (parfois interdisciplinaires). Une situation-problème est liée à un obstacle dépassable, et dont les étudiants prennent conscience à travers l'émergence de leurs conceptions ; elle suscite aussi un questionnement et représente une situation complexe liée au réel, débouchant sur un savoir global. Elle crée enfin des ruptures et fait intervenir des moments de métacognition. (Voir chapitre « Situation-problème »)

parasite pas, des tâches différentes ou des questions différentes peuvent être adressées à chacun des membres tout en veillant à ce que tout le sous-groupe assume la responsabilité de la production finale.

L'exigence d'un travail individuel préalable au travail en sous-groupes reste un garde-fou important pour l'implication de chacun.

La qualité du travail en sous-groupes dépend de la qualité de la préparation de la séance (fiche-guide, situation-problème, document, disposition spatiale de la salle, power point pour les moments d'intervention et de synthèse, etc.) et de la charte de fonctionnement suivante :

Pour les étudiants	Pour l'enseignant
Parler à voix basse	Proposer des consignes claires
Réclamer des explications et non des réponses	Eviter de donner des consignes collectives quand le travail en sous-groupes a déjà commencé
Demander de l'aide aux co-équipiers	S'approcher de chaque groupe pour discuter avec ses membres
Respecter le rythme de tous les co-équipiers	Éviter de répondre directement aux questions posées. Orienter l'étudiant vers des pistes de réflexion et vers des documents
Favoriser la discussion tout en évitant de sortir du sujet	Demander aux membres du sous-groupe d'intervenir et de reformuler certaines idées
Respecter le point de vue de l'autre	Parler à voix basse lors de l'intervention auprès d'un sous-groupe
Aider les autres à se concentrer	Expliquer une notion, au besoin
Arrêter le travail une fois le sujet maîtrisé	Avoir une attitude d'encouragement (renforcements positifs)

Le travail en sous-groupes permet donc « d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre ». Défendre le travail en sous-groupes et questionner la pertinence du « magistral passif » ne veut en aucun sens « bannir » toute forme de méthode magistrale. Des variantes de cette méthodologie dans l'enseignement, comme par exemple le recours au « magistral interactif », stimulent parfois la réflexion et semblent être très efficaces avec certains étudiants et dans certaines situations.

5- Pour en savoir plus

Ouvrages

- **AARONSOHN, E. (2003)**, *The Exceptional teacher: transforming traditional teaching through thoughtful practice*. CA : Jossey-Bass, San Francisco.
- **BRAUDIT, A. (2007)**, *L'Apprentissage collaboratif*, De Boeck, Bruxelles.
- **DE VECCHI, G. (2006)**, *Enseigner le travail de groupe*, Delagrave, Paris.
- **FELDER, R.M. & BRENT, R.(2009)**, «Active Learning: An Introduction.» *ASQ Higher Education Brief*, 2(4). A short paper that defines active learning, gives examples of activities and formats, and answers frequently-asked questions about the method.
- **FELDER, R.M. & BRENT, R.(2009)**, «Learning by Doing.» *Chem. Engr. Education*, 37(4), 282-283 (Fall 2003). A column on the philosophy and strategies of active learning.
- **GOURGAND, P. (1969)**, *Les Techniques de travail en groupes*, Privat, Paris.
- **HENRI, F. E & LUNDGREN-CAROL, K. (2006)**, *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec.
- **HUME, K. (2009)**, *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ?*, De Boeck, Québec, Canada.
- **JOHNSON, D. W., JOHNSON R. T. et SMITH K. A. (1991)**, *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*, Jonathan D. Fife, Series Editor
- **LECLERC, C. (1999)**, *Comprendre et construire les groupes*, Chronique sociale, Lyon.
- **PEETERS, L. (2005)**, *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*, De Boeck, Bruxelles.
- **VANPEE, D., GODIN,V., LEBRUN, M. (2008)**. «Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active», *Pédagogie médicale*, vol.9, N°1.

Sites Web

- **BENOIT, V. (2011)**, *Pour plus d'interactivité dans l'enseignement universitaire : Tour d'horizon en grand auditoire et petit groupe*, http://www.unifr.ch/didactic/assets/files/travaux%20participants/benoit_diplome.pdf
- **LEBRUN, M. (2010)**, *Méthodes actives pour favoriser l'apprentissage : Motivations et Interactions*, http://www.ente.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Methodes_Motivation_Aix_MarcelLebrun_cle12c577.pdf
- **MEIRIEU, P. (1999)**, *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>, INRP
- **MEIRIEU, P. (2006)**, *L'Éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020*, UNESCO, <http://www.meirieu.com/rapportsinstitutionnels/unesco2020.pdf>.

Fadi EL-HAGE
2013

B-4 - SITUATION-PROBLÈME*

1- Qu'est-ce qu'une situation - problème ?

C'est une activité consistant en la conception d'une tâche destinée à faire découvrir, par l'étudiant lui-même, des solutions à un problème. La résolution de ce problème doit permettre à l'étudiant l'acquisition et la validation de nouveaux apprentissages.

Une situation - problème comporte deux composantes essentielles (De ketele, 2013) :

- **Une situation contextualisée** : Le problème à résoudre est toujours inscrit dans un environnement dont il dépend et dont il faut tenir compte. La situation proposée correspond à une situation réelle exigeant l'emploi d'acquis antérieurs.
- **Une tâche complexe** : La résolution du problème suppose non pas l'application simple d'un savoir ou d'un savoir-faire, mais le recours à tout un processus, à un ensemble de savoirs et de savoir-faire, à une série d'activités et ou de manipulations.

La situation-problème doit être :

- **réaliste**, réelle ou vraisemblable, ce qui montrera à l'étudiant la valeur concrète des savoirs et le rapport des activités universitaires avec le monde extérieur ;
- **nouvelle**, pour empêcher le recours à des recettes et amener l'étudiant à mobiliser ses ressources ;
- **globale**, comportant des données qui précisent le contexte et le but à atteindre. Ce but est un savoir construit qui apporte une explication raisonnée à un phénomène ou le dépassement d'une difficulté concrète.

Il s'agit donc de concevoir une situation qui mette les étudiants devant un obstacle à surmonter, un défi à réussir ou une énigme à résoudre. Les étudiants doivent se sentir aptes à le faire et s'y impliquer. (Astolfi, 1993).

Exemple de situation-problème en biologie

Un homme et une femme de groupe sanguin « O » ont eu un enfant de groupe sanguin « A » ! Étant convaincus que lorsqu'ils sont tous les deux de groupe sanguin « O », ils ne pourront jamais avoir un enfant de groupe sanguin « A », ils décident de consulter un généticien. Qu'en pensez-vous ?

2- Pourquoi utiliser une situation - problème ?

Réussir ses cours à l'université n'est pas une fin en soi car, au bout du compte, l'étudiant devrait être capable de mobiliser ses acquis en dehors de l'université, dans des situations de la vie personnelle et professionnelle diverses, complexes et imprévisibles. Il devrait être capable de mettre ses acquis au service du développement économique et social. (Romainville, 2013). Ce transfert exige plus que la maîtrise des savoirs, il requiert leur

* Ce chapitre est illustré par un film consultable sur le site de la Mission de pédagogie universitaire www.mpu.usj.edu.lb

intégration dans des compétences de réflexion, de décision et d'action, à la mesure des situations complexes auxquelles l'individu devra faire face (Romainville, 2013).

Les situations-problèmes peuvent être utilisées **pour l'enseignement et pour l'évaluation**.

Elles permettent :

- de consolider l'apprentissage en amenant l'étudiant à réemployer ses savoirs et ses savoir-faire et à les mettre en relation ;
- d'engager l'étudiant dans une réflexion sur ses démarches d'apprentissage (comment il s'y prend, son degré de maîtrise des résultats d'apprentissage attendus par la formation,...) et sur sa capacité à les exploiter (où chercher, comment tirer parti de...) (réflexion métacognitive) (Noël, Romainville & Wolf, 1995) ;
- de développer l'identité professionnelle chez l'étudiant en l'exposant à des situations contextualisées.

3- Comment concevoir une situation-problème ?

Concevoir une situation-problème demande à l'enseignant de : (Meirieu, 1987) , (Partoune, 2002)

a) Définir les résultats d'apprentissages attendus et les exigences requises :

- Quels sont les résultats d'apprentissage attendus ? Qu'est-ce que je veux faire acquérir à l'étudiant ?
- Quelle tâche lui proposer (communication, reconstitution, énigme, réparation, résolution, etc.) ?
- Quel dispositif mettre en place ?
 - Quels matériaux, quels documents, quels outils ?
 - Quelles consignes pour accomplir la tâche ?
 - Quelles contraintes introduire pour empêcher les étudiants de contourner l'apprentissage?
- Comment varier les outils, les démarches, les degrés de guidage ?

b) Veiller à la pertinence du dispositif : Imaginer très précisément ce qui va se passer pour vérifier si la tâche est réalisable et si les résultats d'apprentissage pourront être atteints.

- Apprécier la pertinence de la tâche en se posant les questions suivantes :
 - Quelles sont les capacités requises pour pouvoir franchir les obstacles prévus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ?
 - Ces capacités sont-elles en lien avec les résultats d'apprentissage recherchés ?
 - La situation-problème proposée crée-t-elle un besoin d'apprendre incontournable ? N'y a-t-il pas moyen d'arriver au résultat sans passer par les apprentissages prévus ?

c) S'assurer que :

- les étudiants donneront du sens à l'apprentissage proposé ;
- la situation proposée constitue une énigme : ni trop difficile (hors de leur atteinte) ni trop facile. La situation doit amener les étudiants à remettre en cause leurs

connaissances et leurs représentations antérieures et à en élaborer de nouvelles. L'enseignant doit cerner leur zone proximale de développement¹, tout en sachant prendre le risque de les mettre en insécurité, pour un moment, avant de les stabiliser de nouveau.

Les enseignants gagnent à travailler en **équipe** afin de tester les situations-problèmes proposées, de valider leur pertinence et de discuter les dispositifs à mettre en œuvre en classe. (De Vecchi et Carmona- Magnaldi, 2002). Une institution peut constituer sa « banque » de situations - problèmes.

4- Comment utiliser une situation-problème ?

4.1. Pour l'enseignement

Il s'agit de permettre à l'étudiant d'utiliser ses acquis antérieurs mais néanmoins insuffisants, pour résoudre le problème proposé. La situation-problème est lancée en début de séance de cours. La construction de la réponse se fait tout au long de la séance.

Exemple du domaine de la chimie

Situation – problème : *Interprétation d'un phénomène chimique observable dans la vie courante :*

« Les chimistes se demandent pourquoi le mélange Coca-Cola (allégé de préférence) et bonbons Mentos provoque instantanément un puissant geyser sucré de couleur marron. Les forums se multiplient sur Internet pour échanger les formules et disserter sur les causes de cette réaction. » Rédigez un compte rendu permettant d'expliquer scientifiquement les réactions chimiques qui sont à l'origine de l'effervescence observée.

Lieu : Laboratoire de chimie

Conditions:

- Les étudiants sont répartis en groupes de deux.
- Chaque groupe dispose du matériel de laboratoire, d'un nombre de substances et de solutions chimiques, d'une bouteille de Coca Cola light allégé et d'une boîte de bonbons Mentos.
- Il vérifie que le mélange Coca-Cola et bonbons Mentos provoque instantanément un geyser sucré.
- Il dispose de 100 minutes pour :
 - élaborer des hypothèses ;
 - vérifier chacune des hypothèses : concevoir un protocole expérimental, expérimenter, analyser les résultats et interpréter les faits ;
 - confronter les résultats avec les hypothèses ;
 - élaborer une synthèse.
- Il rédige le compte-rendu en 30 min.
- Les différents groupes exposent leurs hypothèses, leurs résultats et leur synthèse. Un débat s'établit entre les différents groupes, en vue de s'entendre sur une réponse collective.
- L'enseignant présente une synthèse finale.

¹ La « zone proximale de développement », abrégée ZPD, est un concept central dans les travaux de Vygotsky qui exprime la différence entre ce que l'étudiant apprendra s'il est seul, et ce qu'il peut apprendre s'il est aidé.

L'enseignant devra accepter de voir les étudiants réagir à la situation-problème d'une façon qui ne correspond pas tout à fait à ce qu'il prévoyait.

4.2. Pour l'évaluation

Le recours aux situations-problèmes permet de mieux vérifier la capacité des étudiants à mobiliser leurs acquis pour résoudre des problèmes réels.

Exemple du domaine des sciences de l'antiquité (Inspiré de L. Allal, 2010)

Situation – problème : Situation d'échange entre expert et novice autour d'un objet d'antiquité
 Vos parents vous ont offert un voyage de fin d'études dans un pays riche en archéologie. Vous vous trouvez chez un groupe d'«antiquaires» et votre mère (père, sœur, frère) s'intéresse à un objet. Réalisez un entretien avec le groupe d'«antiquaires» permettant de dater l'objet choisi et d'identifier ses caractéristiques.

Lieu : Unité d'archéologie classique

Conditions:

- Les étudiants, au nombre de vingt, sont répartis en groupes de cinq. Un groupe est désigné « groupe-acteur » pendant que les 3 autres sont désignés « groupes observateurs ».
- Dans le groupe-acteur, un étudiant est choisi pour réaliser l'entretien avec les « antiquaires » qui sont les quatre autres membres du groupe.
- L'étudiant choisit un objet parmi une demi-douzaine à disposition (fragments de poterie, sculptures ou autres objets archéologiques). Il a 10 minutes pour faire son choix, le communiquer aux « antiquaires » et préparer l'entretien.
- Les « antiquaires » anticipent les questions qui pourraient leur être adressées à propos de l'objet choisi et cherchent des réponses pertinentes.
- Dans le « groupe acteur », l'étudiant pose des questions aux « antiquaires » à propos de l'objet. Cet entretien peut être filmé.
- Les « groupes observateurs » constituent des jurys et évaluent l'entretien, suivant des grilles critériées (grille-étudiant, et grille-antiquaire).

Les grilles d'évaluation sont préétablies et conçues par l'enseignant, en lien avec les résultats d'apprentissage attendus. Dans l'exemple ci-dessus, il s'agit de pouvoir:

- décrire l'objet (avec une terminologie précise) ;
 - analyser ses caractéristiques ;
 - faire une hypothèse de datation ;
 - poser des questions pertinentes à propos de l'objet ;
 - expliciter et défendre son point de vue.
- Les résultats de l'évaluation des différents jurys sont annoncés avec leurs justifications. Un débat de 30 min se déroule entre les différents groupes « observateurs » et les membres du « groupe acteur » en vue d'aboutir à une évaluation commune. La séquence filmée de l'entretien est projetée, au besoin.

Selon L. Allal, les caractéristiques de cette situation d'évaluation sont les suivantes :

- Une évaluation située dans une dynamique d'échange entre expert et novice : apprendre à expliciter et à défendre son point de vue, à poser des questions.
- Une situation ouverte et complexe pour laquelle plusieurs stratégies sont possibles. Une importance est accordée aux questions posées par l'étudiant : savoir chercher l'information est plus important que de tout savoir.
- Une situation portant sur la mise en œuvre d'une compétence reliant des connaissances (concepts, terminologie en archéologie classique) à des capacités plus génériques : réflexion, analyse, communication, etc...
- Une évaluation qui développe l'identité professionnelle future de l'étudiant (spécialiste en archéologie classique).

L'enseignant est appelé à revoir ses critères d'évaluation. Par exemple, la coopération entre les étudiants pourrait être considérée comme une compétence ou une ressource à mobiliser et, par la suite, à évaluer. (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 2002).

5- Pour en savoir plus

Ouvrages

- **ASTOLFI J.-P., 1993**, *Placer les élèves en «situation-problème» ?*, PROBIO-REVUE, vol. 16, no 4.
- **DALONGEVILLE A., HUBER M., 2000**, *(Se) Former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*, Chronique sociale, Lyon.
- **DE KETELE J.-M., 2013**, *L'Évaluation de la formation : l'évaluation de tâches complexes*. Actes du Colloque de l'AFIRSE, Lisbonne, 1^{er} février 2013
- **DE VECCHI G., CARMONA- MAGNALDI N., 2002**, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Hachette, Paris.
- **MEIRIEU P., 1987**, «Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème», in *Apprendre... oui, mais comment*, ESF, Paris.
- **REUTER Y. et al. 2007**, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, De Boeck.
- **ROEGIER X., 2010**, *L'École et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Pédagogies en développement, De Boeck.
- **ROMAINVILLE M. & al, 2013**, *Évaluation et enseignement supérieur*. Pédagogies en développement, De Boeck.
- **SCALLON G., 2009**, *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Pédagogies en développement, De Boeck.

Sites Web

- *Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage dans le contexte universitaire*, Texte Linda Allal.
<http://mpu.usj.edu.lb/files/2011/03/Allal-ADMEE2011.pdf>
- *Hs mentos et coca light, un cocktail explosif*.
http://forum.aufeminin.com/forum/matern2/_f182418_matern2-Hs-fou-fou-mentos-et-coca-light-un-cocktail-explosif-fou-fou.html
- *La Pédagogie par situations-problèmes*. Texte Christine Partoune, mai 2002, (article paru dans la revue Puzzle éditée par le CIFEN, Université de Liège).
http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/situation_probleme.html
- *L'Évaluation*. Texte Roegiers 2005.
http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/levaluation_selon_pedagogie_lintegration&s=3&rs=17&uid=88&lg=fr
- *Consensus sur l'évaluation*. Texte de Bernard Rey.
http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2315&do_check
- *Définition de la compétence*. Textes de Scallon.
<http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/bep2mev.htm>

Sonia CONSTANTIN
2013

B-5 - JEU DE RÔLE / SIMULATION*

I- Qu'est-ce que le jeu de rôle / la simulation ?

Ce sont des techniques qui consistent à reproduire une situation et à interpréter les rôles qui y sont relatifs.

Un jeu de rôle est une activité par laquelle une personne incarne le rôle d'un personnage dans un environnement fictif. Il existe plusieurs formes de jeu de rôle, qui peuvent être plus ou moins distinguées par leur fonction. Le jeu de rôle peut être une technique thérapeutique (en psychologie) ou une technique de formation (proche de la simulation).

Dans une simulation, on donne aux participants des rôles avec un scénario précis, des buts à atteindre et des ressources pour y parvenir.

Ces techniques peuvent être mises au service de l'apprentissage universitaire.

Il est par exemple utile, dans le cadre de l'enseignement du droit, d'organiser des « procès fictifs » dont les personnages (demandeur, défendeur, juge) seront campés par les étudiants. Les cas inventés par l'enseignant doivent relever du programme d'études et doivent, de préférence, mettre en cause des valeurs fondamentales et faire, à ce titre, l'objet d'un débat de société.

Exemple :

Litige successoral opposant un enfant adultérin aux enfants légitimes de la personne décédée : les enfants légitimes invoquent la loi successorale libanaise du 23 juin 1959 qui prive l'enfant adultérin de tout droit dans la succession de son parent adultère ; l'enfant adultérin demande au juge d'écarter cette loi sous prétexte qu'elle serait contraire à la Convention internationale des droits de l'enfant ratifiée par le Liban.

L'enseignant peut également proposer aux étudiants un exercice de réforme législative : les personnages incarnés seront cette fois-ci, d'un côté, les lobbyistes qui prônent telle ou telle réforme législative, de l'autre, les parlementaires qui doivent décider s'ils vont adopter la réforme proposée. Exemple : projet de loi reconnaissant à la femme le droit de transmettre sa nationalité à ses enfants.

2- Quelle est l'utilité du jeu de rôle / de la simulation?

La simulation et le jeu de rôle amènent les étudiants à mettre en pratique leurs connaissances et à développer diverses capacités, à travers des mises en situation liées au contenu de l'enseignement. Ils créent un contexte simulant le milieu professionnel où ils travailleront à l'issue de leur formation.

* Ce chapitre est illustré par un film consultable sur le site de la Mission de pédagogie universitaire www.mpu.usj.edu.lb

En reprenant l'exemple des procès fictifs, il convient de constater que la participation des étudiants à l'activité leur permet de :

- mettre en application les connaissances abstraites acquises en cours, en travaillant sur des problèmes de droit concrets, de confronter donc l'enseignement théorique et les situations réelles ;
- développer le sens du raisonnement et de l'argumentation pour apporter aux problèmes la réponse juridique adéquate ;
- s'entraîner :
 - (i) pour les étudiants représentant les avocats des parties : à la prise de parole en public, à l'art du débat et de la rhétorique, au respect du temps de parole imparti et donc à synthétiser les idées pour faire parvenir le message souhaité et entraîner la conviction des juges ;
 - (ii) pour les étudiants représentant les membres du tribunal : à l'art de diriger les débats et de rédiger une décision de justice ;
- être sensibilisés aux règles d'éthique des professions juridiques (obligation de confidentialité ; devoir de réserve, de neutralité et d'indépendance des juges, etc.) ;
- travailler en équipe autour d'un objectif commun : entraîner la conviction du tribunal (pour les avocats), rechercher la solution factuelle et juridique qui doit être rendue (pour les juges) ;
- faire preuve d'imagination et de créativité ;
- développer la confiance en soi ;
- partager leur expérience avec les autres.

L'étudiant est ainsi placé au cœur du processus d'apprentissage : il participe directement et de manière responsable à la résolution d'une situation-problème. Ceci lui permet de mettre en application ses savoirs, d'acquérir des savoir-faire et d'adopter des attitudes découlant de l'enseignement qu'il a reçu.

Ce passage du mode passif au mode actif, par l'implication personnelle des étudiants, rend l'enseignement plus vivant.

L'exercice permet en même temps à **l'enseignant** d'évaluer les acquis des étudiants.

Il permet enfin **aux étudiants n'ayant pas participé à l'exercice (le « public »)** de donner leur avis sur le déroulement de l'activité et donc de s'associer également à l'exercice.

3- Comment mener un jeu de rôle / une simulation ?

L'activité se déroule en trois étapes :

- « **L'Avant** » : préparation de l'activité ou *briefing*

Durant cette étape, l'enseignant est planificateur, il doit notamment réfléchir aux questions suivantes :

- Quels sont les résultats d'apprentissage attendus de l'activité (objectifs poursuivis en termes d'apprentissage) ?
- Quels sont les savoirs, savoir-faire et attitudes que les étudiants sont appelés à mobiliser dans l'exécution de cette activité ?
- Quelles sont les lectures préalables à faire ?
- Quel est le temps nécessaire pour la préparation, le déroulement et l'évaluation de

l'activité : une séance de cours est-elle suffisante ou faut-il prévoir deux ou trois autres ?

- Quelles sont les règles à poser ?
- Quels sont les personnages à camper ?
- Quels sont les obstacles à surmonter ? etc...

• « **Le Pendant** » : déroulement de l'activité

Durant cette étape, l'enseignant est facilitateur, les étudiants sont les exécuteurs.

Une fois que l'enseignant a expliqué le cadre et les résultats d'apprentissage attendus de l'activité, énoncé les règles à respecter, présenté les outils, donné les conseils et instructions l'activité relève des étudiants eux-mêmes.

Les outils mis à leur disposition ou apportés par eux doivent avoir un format, papier ou électronique, facilement utilisable.

Les étudiants sont eux-mêmes chargés de la « mise en scène ». Exemple : dans la « salle d'audience » : estrade sur laquelle siège le tribunal, robes d'avocats, robes de magistrats, etc.

• « **L'Après** » : évaluation de l'activité ou *debriefing*

Il s'agit de faire un retour sur les comportements des étudiants ayant participé à l'activité, afin de dégager les éléments essentiels, positifs et négatifs, de l'expérience menée.

Cette évaluation est triple :

- Évaluation par l'enseignant : celui-ci pose des questions et livre ses impressions (par exemple, les étudiants ont-ils pris en considération tous les aspects importants du problème ? Ont-ils mis en pratique tous les concepts pertinents enseignés en cours ? Ont-ils formulé, dans un langage clair et avec conviction, les réponses aux questions posées ? etc.)
- Évaluation par les pairs : l'enseignant demande aux étudiants qui n'ont pas participé à l'activité d'évaluer la prestation de ceux qui y ont participé ; tous les étudiants doivent avoir la possibilité de participer à l'évaluation, fut-ce par voie écrite s'il est impossible, pour des contraintes de temps, de donner la parole à tous.
- Auto-évaluation : l'enseignant demande aux étudiants ayant participé à l'activité de s'auto-évaluer (par exemple, comment l'étudiant a-t-il perçu le rôle qu'il a joué ? S'est-il bien identifié au personnage qu'il a incarné ? La participation à l'activité a-t-elle enrichi son apprentissage ? Doit-elle être améliorée ? etc.)

Exemple : procès fictifs

S'agissant du jeu de rôle à travers les procès fictifs, la démarche suivie est ainsi la suivante :

- distribution du problème de droit à l'ensemble des étudiants ;
- sélection des étudiants parmi ceux qui se sont portés volontaires pour participer au procès ;
- plaidoiries de chacune des deux parties un mois plus tard ;
- prononcé du jugement après délibération des membres du tribunal la semaine suivante ;
- tour de table pour recueillir des étudiants n'ayant pas participé au procès, de l'enseignant et enfin des étudiants ayant participé au procès, l'appréciation critique sur le fond et la forme.

4- Quelles sont les précautions à prendre ?

- Quant à la teneur de l'exercice :
Éviter des exemples trop éloignés de la réalité : les cas sont certes fictifs mais ils doivent rester suffisamment proches de la réalité pour permettre aux étudiants de profiter concrètement des connaissances et des capacités acquises à l'issue de l'activité.
- Quant au rôle de l'enseignant :
Éviter de diriger : l'enseignant observe, encadre, supervise le déroulement de l'activité mais il doit être discret et s'abstenir d'influencer le comportement des étudiants. En bref, une fois qu'il a donné ses conseils et instructions dans la phase préparatoire, il ne doit intervenir que lorsque cela lui semble indispensable au bon déroulement de l'activité.
- Quant à la prestation des étudiants :
Éviter que l'apparence, la « mise en scène », le décor, l'habit, les effets de manche, ne prennent le pas sur le fond.

5- Pour en savoir plus

- **CHAMBERLAND G. et PROVOST G. (1996)**, *Jeu, simulation et jeu de rôle*, Les Presses de l'Université du Québec.
- **CAÏRA O. (2007)**, *Jeux de rôle : Les forges de la fiction*, éditions CNRS.
http://www.cefes.umontreal.ca/pafeu/parcours_formation/enseigner/simulation_jeu_de_role.html

Marie-Claude NAJM KOBEH
2013

B-6 - COMMUNICATION ORALE*

Longtemps les enseignants se sont convaincus que l'heure est désormais à l'écrit « parce que c'est ce qui reste, la parole c'est de la fumée noire¹ ». « Je n'ai confiance qu'en ce qui est écrit », dit le maître, fier de son cours assidûment préparé dans des cahiers, des classeurs, des fichiers impeccables, bien installé dans sa chaire universitaire et reconnaissant envers sa voix magistrale qui ne lui fait jamais défaut. Pressé d'évaluer les acquisitions de ses étudiants par des devoirs sur table ou des notes de recherche, il se demande si les travaux oraux ont encore quelque place dans l'enseignement sérieux et scientifique, en un mot, pleinement académique.

L'oralité se trouve menacée non seulement par la méfiance de l'intelligentsia universitaire, mais aussi par la vie quotidienne, par la priorité que l'on donne de plus en plus à la paperasse, aux consignes écrites, aux courriels, aux messages difformes sur nos écrans, aux pages du web emboîtées à l'envi, à toute cette bibliothèque informatique à laquelle on a pris l'habitude de se référer constamment. Ne pas poser la question, non, ne pas parler, ne pas communiquer, ne pas dialoguer, juste cliquer, ouvrir, agrandir, lire et, au mieux, écrire.

Pourtant, la magie de la classe se fonde sur la parole vive et féconde, celle qui va de l'âme à l'âme, même si parfois elle titube, elle hésite, elle tarde à advenir. Quand on en a fait l'expérience une fois, on comprend que la **communication orale** se trouve au cœur de l'apprentissage heureux qui, depuis les classiques, allie le plaisir à l'instruction.

La passion des mots peut devenir une véritable joie dans la situation d'apprentissage. On propose de s'arrêter sur trois pratiques de classe qui mettent au premier plan la transmission et l'écoute, ce que Michael Riffaterre appelle « le phénomène littéraire », derrière lequel s'éclipse l'auteur pour que s'instaure « l'acte de communication² » entre le texte et le lecteur, en l'occurrence, entre non pas l'enseignant, mais le message lui-même et l'apprenant. Ainsi « l'auteur » ou le pédagogue s'efface pour que s'anime le discours dans une relation presque autonome avec son public. Les trois activités sont en principe familières, mais souvent détournées de leur fonction et de leur efficacité. Il s'agit de l'**exposé**, du **Power Point** et de la **synthèse**. Précisons d'ailleurs que ces pratiques peuvent être prises en charge aussi bien par l'enseignant que par l'étudiant qui s'implique dans la situation d'apprentissage par des travaux personnels.

I - L'Exposé

Il n'est peut-être pas une pratique plus répandue que celle de l'exposé depuis que l'élève fréquente l'école. Pourtant, venus au monde universitaire, l'enseignant aussi bien

* Ce chapitre est illustré par un film consultable sur le site de la Mission de pédagogie universitaire www.mpu.usj.edu.lb

1- Alain Mabanckou, *Verre cassé*, Paris, Seuil, 2005, p. 11.

2- Michael Riffaterre, *La Production du texte*, Paris, Seuil, 1979, p. 9.

que l'étudiant continue à préférer la lecture magistrale, la récitation incertaine, la mémorisation bancale à l'exposé en bonne et due forme.

Rappelons d'abord que le verbe « exposer » vient étymologiquement du latin *exponere* et signifie « mettre en vue », « présenter au regard ». On ne peut donc pas prétendre « exposer » un sujet si on ne le donne pas à voir, si on ne le montre pas, si on ne capte pas l'attention et l'écoute.

Les manuels où l'on enseigne la performance de l'exposé sont nombreux, allant du « comment vaincre son trac » au « comment occuper l'espace » ou « construire son discours ». Il serait fastidieux d'en décliner les items, d'autant qu'ils nous semblent réductibles à seulement trois facteurs qui, s'ils sont conjugués, rendent à l'exercice son efficience : le sujet, le fil conducteur et l'interaction.

1.1. Le sujet

L'ère des sujets savants est désormais révolue. Il n'est plus question de décliner des savoirs qui sont longuement et minutieusement décrits aujourd'hui sur le net. On doit donc renoncer à l'exposé de type explicatif, qui se contenterait de véhiculer une information ou une notion.

Voici pourquoi l'enseignant a pour tâche difficile de choisir pour lui-même et pour ses étudiants des sujets « originaux » et « authentiques », qui caractériseront son enseignement et pas un autre, sa manière d'aborder un thème et non une autre. Il sera impossible de retrouver sa vision, sa démarche, son cours ou encore ses sujets dans les bibliothèques ou sur le net parce qu'ils n'appartiennent qu'à lui. Telle est en tout cas la leçon que nous a laissée l'un des plus grands pédagogues de la fiction, Ménélaque, dans *Les Nourritures terrestres* : « Ce qu'un autre aurait aussi bien fait que toi, ne le fais pas. Ce qu'un autre aurait aussi bien dit que toi, ne le dis pas, - aussi bien écrit que toi, ne l'écris pas, crée de toi le plus irremplaçable des êtres³ », et pour nous, « le plus irremplaçable des exposés ». Comment ? Il suffit d'éviter les thèmes généraux et définitionnels que l'étudiant pourrait aisément plagier et de personnaliser, au contraire, les problématiques en optant pour une accroche qui serait à la fois :

- esthétique : avoir l'audace des images, des métaphores, des alliances de mots, des jeux lexicaux ou des effets sonores
- ouverte : privilégier les questions qui permettent la libre aventure de la recherche
- motivante : susciter la curiosité, déclencher le désir de faire, l'inventivité et la créativité.

Voici quelques exemples d'accroches, souvent inspirées par la littérature qui, on le sait depuis les humanistes, mais on a tendance à l'oublier, constitue un champ de recherche et de réflexion privilégié pour toutes les disciplines.

3- André Gide, *Les Nourritures terrestres*, Paris, Gallimard, 1917-1936, « Envoi », p. 163 : « Ne t'attache en toi qu'à ce que tu sens qui n'est nulle part ailleurs qu'en toi-même, et crée de toi, impatientement ou patiemment, ah ! le plus irremplaçable des êtres. »

Discipline	Accroche	Avantage
Pédagogie	Lambda, je t'enseignerai la ferveur	Le verbe « enseigner » est au centre de la formule et le mot « ferveur » sollicite une réflexion libre autour des démarches motivantes Le web servira d'outil de recherche sans risque de plagiat puisque l'exposant devra trouver des réponses en lui-même
Lettres	« Elle est noyau figue pensée », écrit le poète	Les guillemets permettront à l'étudiant d'identifier le vers de Paul Éluard sur le web, ce qui orientera une recherche libre sur le thème de la femme dans le mouvement surréaliste en évitant l'exposé de type simplement informatif
Psychologie	Mrs Dalloway est encore belle quelquefois dans sa mélancolie étrange	Le mot « mélancolie » renvoie à une question souvent traitée en psychologie et la référence au personnage éponyme de Virginia Woolf incite le chercheur à une étude de cas à partir d'un plan libre, de tendance analytique : typologie, causes, solution
Philosophie	« Déforme-moi à ton image afin qu'aucun autre, après toi, ne comprenne plus du tout le pourquoi de tant de désir »	Les guillemets permettront à l'exposant de retrouver l'association Éros/Thanatos dans <i>Hiroshima mon amour</i> et de s'interroger, dans une présentation libre, sur la dialectique de la passion et de la raison dans la philosophie
Sociologie	<i>Le Père Noël est-il une ordure ?</i> Ou une mise en scène de la vie quotidienne ?	Les italiques renvoient au film-culte de Poiré, qui constitue un terrain propice à une étude du phénomène social de Noël, d'autant que l'alternative « ou » renvoie à un ouvrage incontournable du sociologue Erving Goffman, ce qui permettra de centrer la recherche sur la représentativité et les rites de politesse

Géographie	« C'est déjà l'Orient où l'homme repense la pensée » : quel voyage en Orient est-il encore possible au XXI ^{ème} siècle ?	Le vers de Nadia Tuéni empêche une simple recherche sur l'Orient géographique et invite à une réflexion plus ou moins libre sur la relation entre le Moyen-Orient et la pensée, ou encore sur le tourisme en Orient dans sa dimension humaniste
Théologie	Mais l'ange de Yahvé l'appela du ciel et dit : « Abraham ! Abraham ! » Il répondit : « Me voici ! »	La phrase extraite du Livre de La Genèse (22,11) incite l'exposant à aborder la question du sacrifice d'Abraham à partir du « me voici » et à trouver lui-même des éléments de réponse dans le commentaire théologique de Sorèn Kierkegaard sur la « résignation infinie », expliquée dans <i>Crainte et tremblement</i>
Droit	« Qu'est-ce que vous auriez fait ? » demande Hanna à son juge dans <i>Le Liseur</i> de Bernard Schlink	La formule suppose que l'exposant doit lire le roman de Schlink, traduit dans 37 langues, et adapté à l'écran, pour réfléchir sur les crimes contre l'humanité, les tribunaux internationaux, et surtout, sur la relation entre le droit et l'éthique
Politique	Il faut que tout change pour que rien ne change, s'inquiète l'homme éclairé face aux révolutions	La phrase célèbre, tirée du <i>Guépard</i> de Lampedusa pousse l'exposant à adopter un plan dialectique sur l'avantage et en même temps la vanité de toute révolution, en l'occurrence, le printemps arabe
Sciences Informatique Gestion	« La nature est un livre écrit en langage mathématique », pense Max Cohen, le chercheur dans le film <i>Pi</i> (1998) de Darren Aronofsky. Réflexion sur les suites décimales ou les valeurs boursières à partir du film	Le film de Darren Aronofsky mêle trois dimensions : les mathématiques, les valeurs de la Bourse et la performance informatique. Il peut donc servir de tremplin pour un exposé analytique sur des concepts scientifiques plus pointus

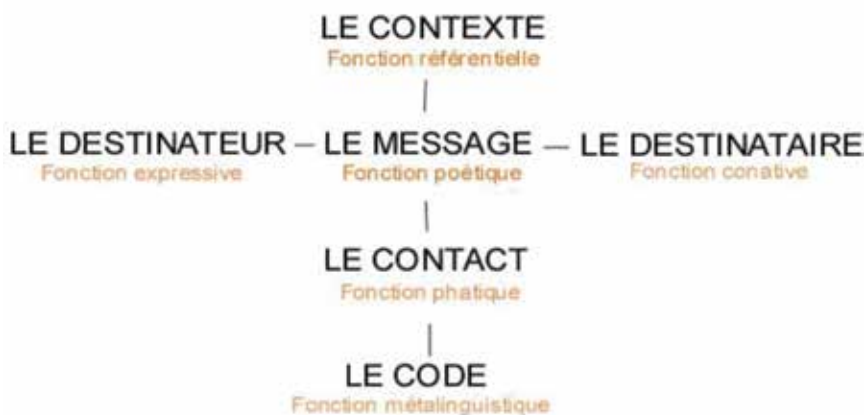
I.2. Le fil conducteur

L'exposé, contre toute attente, n'adopte aucune méthodologie particulière dans la mesure où il relève de l'oralité et non de la rigidité et de la rationalisation propres à l'écrit. Ni un type de plan plutôt qu'un autre, ni une démarche scientifique plutôt qu'une autre : l'exposant, enseignant ou étudiant, doit réussir en toute liberté à intéresser et à instruire

en même temps⁴, et l'on conviendra avec Molière que « la plus grande règle de toutes les règles est de plaire »⁵. Toutefois il veillera à suivre un fil conducteur pour maintenir l'attention de l'audience. L'art de l'exposé consiste à ouvrir des parenthèses quand il le faut pour les fermer aussitôt, à faire des digressions mais aussi des retours au sujet afin de ne pas perdre de vue le point d'aboutissement du discours. L'essentiel réside en tout cas dans la clarté des propos et dans la qualité de la transmission du message.

1.3. L'interaction

L'exposé, dans la mesure où il s'adresse à un destinataire, s'inscrit dans la situation de communication telle que conceptualisée par Roman Jakobson⁶. Voici pourquoi il se doit de mettre l'accent sur les six fonctions du langage, qui sont rattachées à la communication, et en particulier, sur les trois fonctions : expressive, conative et phatique.



- La fonction expressive⁷ est relative à l'émetteur, donc à l'exposant qui ne doit pas hésiter à exprimer son point de vue sur le sujet et à « donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte », peu importe, mais propre à révéler l'attitude du sujet envers ce dont il parle et non une suite de métadonnées impersonnelles.
- La fonction conative⁸ est relative au destinataire, au récepteur ou à l'auditeur : elle l'interpelle le plus souvent par le vocatif ou l'impératif, l'implique, retient son attention, indépendamment de la nature de sa réaction qui peut aller du sourire au rire aux larmes, de la provocation à la polémique, de l'inquiétude à la fascination, etc.

4- Le principe remonte à Horace qui, dans son *Art poétique*, conclut qu'il « obtient tous les suffrages celui qui unit l'utile à l'agréable, et plaît et instruit en même temps », III, 342-343.

5- La phrase restée célèbre est prononcée par Dorante dans la scène 6 de *La Critique de l'École des femmes* (1663) : « Je voudrais bien savoir si la grande règle de toutes les règles n'est pas de plaire, et si une pièce de théâtre qui a attrapé son but n'a pas suivi un bon chemin. »

6- « Le langage doit être étudié dans toutes ses fonctions » selon Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Minuit, Paris, 1963.

7- La fonction expressive « manifeste de l'expressivité » et s'assimile à « l'expression affective des sentiments du locuteur », Georges Mounin, *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, PUF, 1974.

8- La fonction impressive ou conative « s'applique à tout élément linguistique appelé stimulus provoquant une réaction subjective du lecteur » ou de l'audience, op. cit.

- La fonction phatique⁹ est relative au maintien de la communication : l'exposant doit s'assurer que l'audience le suit, qu'elle ne décroche pas ou ne somnole pas à travers des interrogations rhétoriques, des rappels, des réactivations, des modulations de la voix, etc.

L'expérience montre en tout cas que l'exposé n'est pas une gageure ni pour l'enseignant ni pour l'étudiant. Il peut devenir pour l'étudiant et pour la classe un moment de plaisir et d'épanouissement qu'il voudra lui-même réinventer.

2- Le Power Point¹⁰

En même temps que l'usage du Power Point s'est de plus en plus généralisé dans l'enseignement et dans les conférences, il semble malheureusement avoir perdu de son charme, ou en tout cas, de son efficience. On associe souvent le Power Point à une technicité de plus en plus brillante, qui laisse se succéder les images, parfois agrémentées de musique, et qui, du coup, dispense le locuteur d'intervenir. Or rien ne nous paraît plus dangereux que le Power Point qui, sous le prétexte d'une virtuosité remarquable, finit par desservir la communication orale. Rappelons donc les écueils et les principes du Power Point.

2.1. Les écueils

Pour une présentation vivante et interactive sur Power Point, il est recommandé de ne pas :

- garder la classe dans l'obscurité tout au long de la présentation : le noir longtemps maintenu risque d'endormir l'audience ;
- tirer son épingle du jeu après avoir cliqué sur le « slide show » : le défilé des images ne peut remplacer la parole ;
- alourdir la présentation de textes : si l'écrit envahit l'écran, l'audience ne s'investit plus dans la lecture ;
- privilégier la forme au détriment du contenu : le message ne se laissera pas phagocytter par les prouesses techniques ;
- dépasser les vingt minutes de présentation à moins de l'entrecouper par des pauses explicatives ou interprétatives ;
- uniformiser la mise en page : ni textes successifs ni iconographie redondante ni schématisation à outrance.

2.2. Les principes

Dans le même ordre d'idées, il est bon de se remettre en mémoire que le Power Point est :

- un support de travail pour la communication orale, autrement dit un outil et non une finalité, le prétexte et non le texte de l'apprentissage ;

9- « Phatique » est un terme forgé par l'ethnologue Malinovski pour désigner « l'usage du langage lorsqu'il sert non plus à communiquer un message mais à maintenir le contact entre deux locuteurs », op. cit.

10- Une séance de Power Point, assurée par Pr G. Bejjani, a été filmée à l'Université Pour Tous le jeudi 5 décembre 2013 dans un cours de « Tourisme et Voyage » sur le sujet suivant : « Athènes : au pied du Parthénon ». Le film accompagne le chapitre.

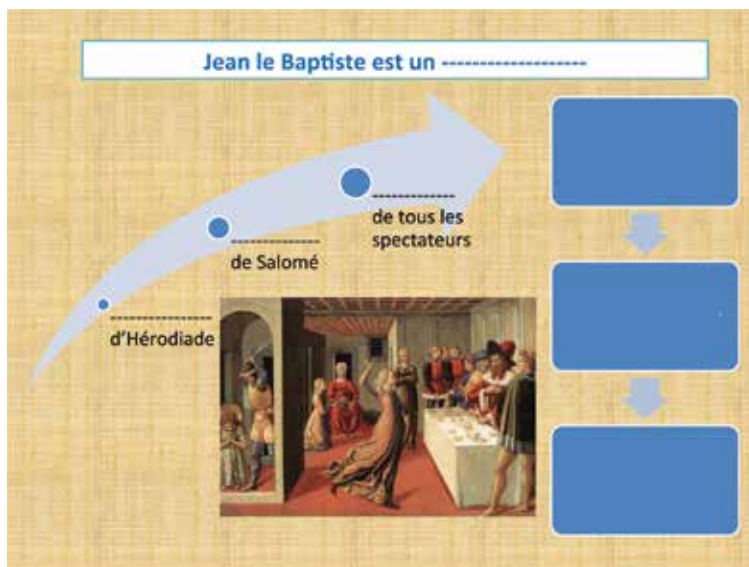
- une illustration du message et non le message lui-même : elle sert d'appui visuel ou référentiel à un discours qui restera la clef de voûte de l'échange avec la classe ;
- un langage total qui se doit de combiner, dans des proportions plus ou moins égales, l'écrit et l'oral, le texte et l'image, la phrase et la schématisation, le visuel et le sonore ;
- un exercice autant instructif que ludique et esthétique, si bien que l'audience aura le sentiment d'apprendre en s'amusant et en s'imprégnant de beauté ;
- un processus non pas statique mais interactif : il permettra donc la participation de l'audience, sollicitée pour répondre à des questions ou pour compléter des définitions, des formules, des schémas, des références ;
- un terrain de réflexion où la pensée se déploie dans une forme concrète et sensorielle certes, mais qui n'en demeure pas moins alerte et primordiale.

Conscient que le Power Point n'est qu'une méthode de communication orale parmi d'autres, l'enseignant saura ne pas systématiser le recours au programme informatique. Il veillera, au contraire, à le faire alterner avec d'autres modes de transmission du savoir. Il se résoudra aussi, si la classe réagit mal à sa présentation, même remarquablement travaillée, à abandonner le support informatique pour revenir à l'échange oral direct et immédiat avec son public.

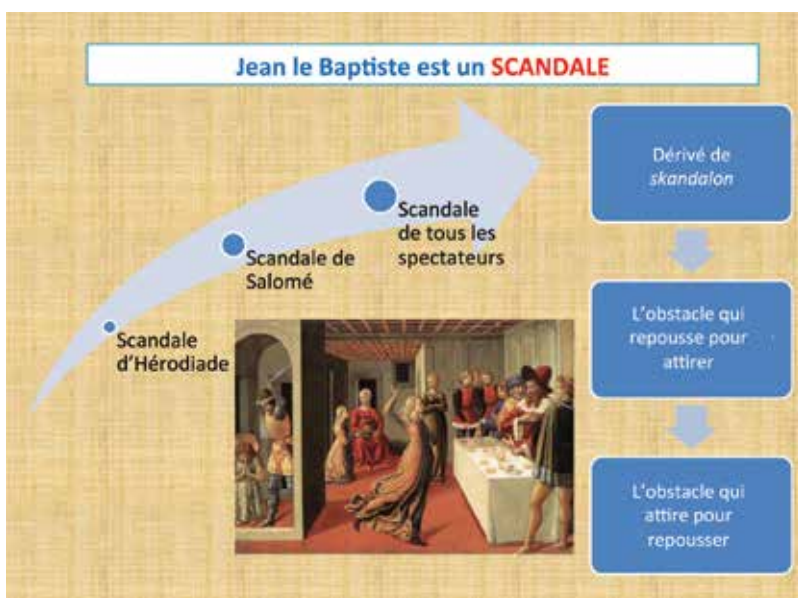
Exemple de slide I^{II} sur l'histoire biblique :

Salomé et Jean-Baptiste

La classe est interpellée pour trouver les mots manquants.



La classe réagit et les trous sont comblés : le slide devient :



3- La Synthèse¹²

On peut s'étonner de la place que l'on accorde à l'exercice de la synthèse dans ce chapitre. On se demandera même dans quelle mesure la synthèse, appelée parfois « récapitulation » ou « mise au point », se prête à l'interaction orale plus qu'au cours magistral. Commençons par admettre que la synthèse constitue une étape essentielle dans l'apprentissage où se consolident non seulement les acquisitions, mais la communication intellectuelle, et parfois morale, entre les deux locuteurs.

3.1. Le choix du support

Pour une synthèse méthodique et ordonnée en plusieurs points, il est fortement conseillé de s'appuyer sur un support de nature textuelle et/ou iconographique. Quel qu'il soit, le support aura de préférence les caractéristiques suivantes :

- une unité formelle : une seule page ou un seul document iconographique (schéma, affiche, toile de peinture, image) ;
- une densité qualitative et non quantitative : ne surtout pas alourdir la fiche de plusieurs éléments, renoncer à l'exhaustivité ;
- une cohérence explicite à partir de deux ou trois titres fédérateurs, liés entre eux par une anaphore ou une épiphore¹³ ;
- une mise en page esthétique qui donnera l'envie de lire, de regarder, de suivre le travail ;
- une incomplétude sous la forme de « trous » ou de « blancs » utilisés avec modération de manière à solliciter la coopération du destinataire.

3.2. L'acte de lecture

On emprunte l'expression « acte de lecture » à l'École de Constance¹⁴, et plus particulièrement, au titre de l'ouvrage de Wolfgang Iser qui, en s'interrogeant sur l'effet esthétique d'une œuvre, définit le lecteur comme l'actualisateur du texte¹⁵. Partant de ce principe, on considérera que la synthèse ou tout moment charnière dans l'apprentissage est le « texte » et que l'étudiant en est le « lecteur-actualisateur ». Voyons donc ce qui peut optimiser la réception d'une synthèse ou d'un enseignement oral en nous appuyant sur les trois théories majeures de l'École de Constance, celles de Wolfgang Iser, d'Umberto Eco et de Hans Robert Jauss.

12- Une séance de synthèse, assurée par Pr G. Bejjani, a été filmée à l'Université Pour Tous le mercredi 4 décembre 2013 dans un cours de « Littérature » sur le sujet suivant : « Alfred de Musset : *Lorenzaccio* ». Le film accompagne le chapitre.

13- L'anaphore est, selon le *Dictionnaire de la linguistique*, « la relation d'une forme à une autre à laquelle on renvoie dans le discours ». Dans la synthèse, elle consiste à reprendre un même paradigme (mot ou synonyme) au début du titre alors que l'épiphore consiste à reprendre le même paradigme à la fin du titre. Voir la fiche de synthèse jointe en annexe.

14- L'École de Constance émerge en Allemagne dans les années 1970 autour de Wolfgang Iser et de Hans Robert Jauss, qui construisent une théorie de la réception et de la lecture dans une perspective communicationnelle de la littérature. Cette nouvelle critique nous semble intéressante pour éclairer l'approche relationnelle dans la pédagogie.

15- Wolfgang Iser, *L'Acte de lecture*, Mardaga, Bruxelles, 1985.

- En s'inspirant de Iser, on dira que la synthèse est la constitution du texte dans la conscience de l'étudiant, qui participe ainsi à la « production de l'intention du texte ». L'interaction, lors de l'échange oral, se fonde sur une dialectique entre les directives de la synthèse, avec le risque de l'ennui (quand tout est dit) et son incomplétude, avec le risque de la fatigue (quand rien n'est dit)¹⁶.
- En s'inspirant de Eco¹⁷, on dira que plus la synthèse est « ouverte », alors qu'elle est forme achevée et close, plus elle constitue un « tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir », de non-dits, appelés dans le vocabulaire pédagogique « textes à trous », et plus elle fait appel aux « mouvements coopératifs, actifs et conscients » de la part de l'étudiant qui peut seul la faire fonctionner en actualisant ce qui n'est pas exprimé explicitement.
- En s'inspirant de Jauss¹⁸ enfin, on dira que toute synthèse doit s'articuler autour d'un horizon d'attente et d'un écart esthétique : l'horizon d'attente est ce qui fait référence au « déjà vu », aux « choses déjà lues »¹⁹, à toutes les notions acquises précédemment par le groupe classe alors que l'écart esthétique est le changement d'horizon, ce qui vient rompre avec le « déjà vu » pour apporter une lecture neuve et inattendue.

Fort de ces trois inspirations, l'enseignant fera de l'exercice de la synthèse un moment privilégié de l'approche orale et relationnelle.

Au terme de ce chapitre, force nous est de reconnaître que nous n'avons donné ici qu'un aperçu de toutes les potentialités de l'oralité dans l'enseignement puisque nous avons dû choisir trois types d'activités parmi d'autres, même si l'exposé, le Power Point et la synthèse nous semblent particulièrement présents dans le cursus universitaire, quelle que soit la discipline enseignée. Puisse ce chapitre, qui ne prétend nullement servir de modèle didactique, amorcer la réflexion sur la nécessité de la communication orale et de l'interaction au sein de l'apprentissage universitaire. Puisse-t-il surtout ne pas réduire le miracle de l'enseignement à une systématisation ou à une technicité sans âme. À cela point d'autre issue que l'expérience personnelle, ou encore l'expérimentation, et surtout, la ferveur, la ferveur infinie de la classe.

16- Il y a des limites à la coopération orale, « et celles-ci sont transgressées si tout nous est dit trop clairement ou pas assez précisément. L'ennui et la fatigue désignent les points limites psychologiques qui nous mettent hors-jeu. », *op. cit.*, pp. 198-199.

17- Umberto Eco, *Lector in fabula*, coll. Biblio, Grasset, Paris, 1985.

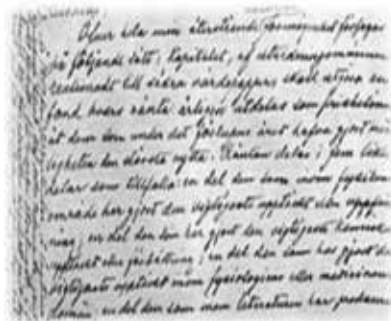
18- Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978.

19- L'horizon d'attente met le récepteur « dans telle ou telle disposition émotionnelle, et dès son début crée une certaine attente de la « suite », du « milieu » et de la « fin » du récit (Aristote), attente qui peut, à mesure que la lecture avance, être entretenue, modulée, réorientée », *op. cit.*, p. 50.

Annexe

Synthèse : le prix Nobel

- Alfred Nobel (1833-1896), de nationalité _____, est l'inventeur de la _____, du grec dunamis, « _____ ».
- L'invention permet à Alfred Nobel de devenir un industriel prospère, d'autant plus critiqué qu'il s'enrichit comme un « vulgaire marchand de canons ».
- Appelé le « marchand de _____ », conscient que son invention n'a pas apporté à l'humanité le bonheur et la paix qu'il escomptait pour elle, Alfred Nobel veut créer un prix qui récompenserait chaque année des _____ de l'humanité.



- Nobel méprisait les fortunes par héritage qui « n'apportent que des calamités par la tendance à _____ qu'elles engendrent chez les héritiers ».
- Dans un premier testament, il institue un prix destiné à récompenser une découverte scientifique qui irait dans le sens du _____.
- Dans un second testament, définitif, rédigé le 27 novembre 18____, Nobel demande que les intérêts de sa fortune soient distribués « aux personnes qui auront apporté le plus grand _____ à l'humanité ».

- Les prix Nobel se donnent dans cinq domaines :
- la _____ décernée par l'Académie suédoise des sciences
- la _____ décernée aussi par l'Académie suédoise des sciences
- la _____ ou la _____ décernée par l'Institut Karolin de Stockholm
- la _____ décernée par l'Académie de Stockholm
- la _____ par un collège de cinq membres désignés par le Storting
- Les premiers Nobel seront attribués en 19 __, le jour anniversaire de la mort de l'inventeur.
- Un sixième prix Nobel, en _____, est institué en 1968.



4- Pour en savoir plus

- **ABRIC J.-C. (1999)**, *Psychologie de la communication, théories et méthodes*, Paris, Armand Colin.
- **BERETTI N. (2012)**, *Stop au Power Point ! Réapprenez à penser et à présenter*, Paris, Dunod.
- **BUJOLD N. (1997)**, *L'Exposé oral en enseignement*, Presses de l'Université du Québec.
- **BOURDIEU P. (1982)**, *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- **GOFFMANN E. (1974)**, *Les Rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- **VION R. (1992)**, *La Communication verbale*, Paris, Hachette.

Gérard BEJJANI
2013

B-7 - DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE NUMÉRIQUES*

I- Qu'est-ce qu'un dispositif d'apprentissage numérique ?

Un dispositif d'apprentissage numérique, c'est la combinaison entre :

- des activités d'apprentissage et d'accompagnement
- des outils informatiques

Les dispositifs d'apprentissage numériques se construisent autour des paramètres de **temps, de lieu** et de type d'**interaction** :

- Quand l'enseignant et l'étudiant sont réunis dans le même espace, en même temps, durant l'activité, on parle de dispositif « **synchrone** ».
- Quand l'étudiant peut réaliser l'activité lorsqu'il le souhaite, indépendamment de l'enseignant, on parle de dispositif « **asynchrone** ».
- Quand le dispositif ne prévoit pas de rencontre directe entre enseignant et étudiant, on parle d'**enseignement à distance**.
- Quand le dispositif prévoit des interactions entre étudiants (construction de savoir, projets collaboratifs), on parle de **E-Learning 2.0**.

Dans un dispositif d'apprentissage numérique, l'enseignant peut utiliser :

- un ou plusieurs outils informatiques :
 - ordinateur
 - tableau blanc interactif
 - tablette ou Smartphone
- une ou plusieurs applications accessibles par le réseau Internet :
 - un environnement numérique d'enseignement (Moodle)
 - des logiciels de présentation (Active Inspire, etc.)
 - des applications collaboratives (WordPress, Facebook, MediaWiki, etc.)
 - des applications pour communiquer à distance (Google Hangout, Skype, etc.)

Un dispositif d'apprentissage numérique doit définir, pour chaque activité :

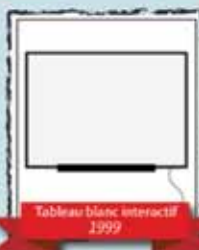
- les résultats attendus de l'apprentissage
- les séquences pédagogiques
- le type de relation enseignant / étudiant
- le type de relation entre étudiants
- les conditions de l'accompagnement
- les outils matériels ou logiciels utilisés
- la forme et le mode de livraison des ressources pédagogiques
- les conditions d'évaluation.

Plusieurs dispositifs peuvent être combinés dans une formation : on parle alors d'**enseignement mélangé** ou *blended learning*.

* Ce chapitre est illustré par un film consultable sur le site de la Mission de pédagogie universitaire www.mpu.usj.edu.lb

L'évolution des technologies disponibles en classe

Les technologies éducatives ont largement évolué depuis l'invention du tableau et du crayon. Aujourd'hui, les étudiants sont équipés de smartphones et de tablettes qui leur permettent d'apprendre en se déplaçant.

Crayon
1900Stéréoscope
1905Radio
1925Projecteur
1930Labo de langues
1950Télévision éducative
1958Séantron
1972Ordinateur
1980Calculatrice graphique
1985Tableau blanc interactif
1999Smartphone
2007Tablette tactile
2010

Traduit en français et légèrement adapté de VOXY

VOXY

2- Pourquoi un dispositif d'apprentissage numérique ?

Les dispositifs d'apprentissage numériques répondent à plusieurs objectifs :

- **Augmenter l'interaction et la motivation** : L'interactivité induite par les interfaces de communication en ligne permet de développer chez l'étudiant le sentiment d'implication dans sa formation et le rapproche de son formateur.
- **Développer la collaboration** : Les étudiants peuvent travailler de façon collaborative sur des activités ou des projets et développer ainsi des compétences d'organisation, de négociation et de synthèse.

- **Adapter et personnaliser la formation** : La mise au service des étudiants de dispositifs de formation en ligne, principalement asynchrones, permet de moduler leur rythme d'acquisition des connaissances en leur assurant un accès « à la carte » aux contenus et aux activités.
- **Développer des compétences techniques essentielles** : Les dispositifs E-Learning nécessitent la maîtrise des outils informatiques et de certaines applications logicielles. Ces compétences font partie intégrante du curriculum de base dans un nombre important de professions.
- **Favoriser l'innovation** : L'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication - NTIC dans l'enseignement permet de proposer de nombreuses activités innovantes tant pour l'enseignant que pour l'étudiant.
- **Créer une communauté étudiante** : L'accès aux ressources, le partage d'informations, la gestion collaborative des connaissances et de l'apprentissage développent chez l'étudiant des réflexes utiles pour son intégration dans la société de l'information.

3- Quels sont ces dispositifs ?

Les combinaisons entre activités d'apprentissage et outils informatiques sont nombreuses et variées. Elles dépendent principalement des moyens techniques disponibles et des résultats d'apprentissage attendus. Voici quelques exemples de dispositifs.

3.1. La projection de ressources numériques en classe

L'enseignant connecte son ordinateur à un projecteur et présente des documents aux étudiants. Selon le type d'équipement dont dispose la salle de classe, les documents présentés peuvent être multimédia (vidéo et son).

Intérêt :

- Complément visuel à l'exposé oral de l'enseignant ;
- Combinaison des canaux de mémorisation : visuels, auditifs et kinesthésiques ;
- Mise à jour, partage et modifications des documents faciles à réaliser.

Lieu	Temps	Activités	Outils
Classe	Synchrone	- Présentations séquentielles d'informations illustrées (images ou multimédia)	- Projecteur - Sonorisation - Logiciels bureautiques - Logiciels de présentation
Connexion à Internet : Facultative			

3.2. Les activités utilisant un tableau blanc interactif

Si la salle de classe est équipée d'un tableau blanc interactif, l'enseignant peut concevoir des activités qui utilisent les propriétés particulières de cet équipement.

Intérêt :

- Contrôler sa projection et ses ressources sans se déplacer ;
- Faire passer l'étudiant au tableau et lui faire réaliser des actions ;
- Sauvegarder ses notes, schémas ou annotations et/ou les transmettre ultérieurement aux étudiants en format électronique ;
- Des milliers de ressources gratuites sont disponibles sur le Web pour un usage avec le TBI.

Lieu	Temps	Activités	Outils
Classe	Synchrone	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser et présenter des schémas interactifs ou animés - Interagir avec des frises, chronologies ou cartes. - Comparer des textes - Réaliser des questionnaires à choix multiples - Réaliser des diagnostics et analyser des données - Proposer des exercices lexicaux 	<ul style="list-style-type: none"> - Tableau blanc interactif - Ordinateur équipé du logiciel d'accompagnement qui permet de créer les activités, comme <i>Active Inspire</i> - Sonorisation
Connexion à Internet : Facultative			

3.3. Le forum de discussion :

Le forum en ligne permet d'organiser des discussions synchrones ou asynchrones en ligne et de garder des traces du débat. L'enseignant crée les sujets de discussion et les étudiants rédigent leurs réponses directement en ligne.

Intérêt :

- L'étudiant est obligé de rédiger ses contributions de façon claire et doit s'inscrire dans une logique hiérarchique d'argumentation ;
- Les contributions peuvent être conservées pour évaluation.

Lieu	Temps	Activités	Outils
Classe ou à distance	Synchrone ou asynchrone	<ul style="list-style-type: none"> - Débats et argumentation structurée - Négociations - Construction collaborative d'une décision 	<ul style="list-style-type: none"> - Moodle - Hackpad
Connexion à Internet : Oui			

3.4. La discussion instantanée (Chat) :

Le *chat* (ou clavardage) est une activité synchrone : les participants échangent par messagerie instantanée de courts messages qui s'affichent directement à l'écran. Le *chat* peut être organisé collectivement (avec tous les étudiants) ou individuellement.

Intérêt :

- L'étudiant doit être capable de réagir rapidement à une question ou à un argument ;
- Les contributions peuvent être sauvegardées pour permettre une évaluation *a posteriori*.

Lieu	Temps	Activités	Outils
Classe ou à distance	Synchrone	<ul style="list-style-type: none"> - Débats et argumentation structurée - Négociations - Construction collaborative d'une décision - Accompagnement en temps réel d'une activité 	<ul style="list-style-type: none"> - Moodle - Logiciel de messagerie instantanée
Connexion à Internet : Oui			

3.5. Les activités sur les réseaux sociaux numériques (RSN) :

Les plateformes numériques sociales comme Facebook ou Twitter peuvent être utilisées pour des activités interactives. Si leur usage est gratuit, il faut toutefois informer les étudiants des conditions d'utilisation de ces plateformes commerciales.

Intérêt :

- Les RSN permettent de regrouper les étudiants dans un espace en ligne dont les paramètres d'utilisation sont facilement configurables. Les étudiants maîtrisent généralement très bien ces plateformes ;
- De nombreuses activités peuvent être organisées sur ces RSN. Il est important que ces activités utilisent au maximum l'interactivité et la collaboration entre étudiants.
- Les RSN mettent en place un environnement pédagogique et social en ligne proche de celui de la classe (relations, interactions, immédiateté) ;
- Ils créent des communautés d'apprentissage en ligne (classe, institution, communauté virtuelle) ;
- Ils permettent le partage de ressources et des productions par un public large qui peut interagir.

Lieu	Temps	Activités	Outils
Classe ou à distance	Synchrone ou asynchrone	<ul style="list-style-type: none"> - Recherche documentaire et partage de ressources intéressantes autour d'un thème - Organisation de sondages - Suivi d'une personnalité - Collecte d'opinions ou vérification de la véracité d'un fait - <i>Serious games</i> - Partage de ressources par l'enseignant en mode privé - Prise de note collaborative en ligne - Archivage des TP et des productions multimédia qui les accompagnent éventuellement - Débats et suivi des discussions en classe - Feedback autour des examens et mise en ligne des corrigés - Organisation de projets qui demandent aux étudiants de mobiliser des compétences d'organisation et de communication <ul style="list-style-type: none"> • autour de causes • <i>challenges</i> en marketing ou management • <i>brainstorming</i> • exercices de journalisme... - Valorisation, au sein d'une communauté, d'un projet étudiant ou d'une réalisation de classe - Organisation et gestion de la classe, communication avec les étudiants (dates de remise, rappels, absences) - Recherches et projets collaboratifs - Création de communautés autour d'un sujet précis (Événement, actions, etc.) - Rédaction collaborative de courtes histoires, de récits, de critique de livres. - Travail avec les langues étrangères - Travail statistique et identification de tendances - Création d'albums photos (Instagram ou Pinterest) 	<ul style="list-style-type: none"> - Groupe Facebook - Page Facebook - Twitter - Instagram - Pinterest - Digg - Reddit - LinkedIn - Etc.
Connexion à Internet : Oui			

3.6. La vidéoconférence :

La vidéoconférence permet à l'enseignant de communiquer à distance avec ses étudiants par la vidéo. Les étudiants peuvent poser des questions en temps réel. Il est possible de diffuser la vidéoconférence sur le Web, en direct, ou de l'enregistrer pour une rediffusion (en ligne ou sur fichier vidéo).

Intérêt :

- Assurer une présentation, voire un cours en entier, à distance devant un grand groupe d'étudiants ;
- Accompagner à distance ;
- La vidéoconférence peut être diffusée en temps réel sur le Web ;
- La vidéoconférence peut être enregistrée pour rediffusion.

Lieu	Temps	Activités	Outils
À distance	Asynchrone Synchrone	- Présentation / Conférence - Cours à distance <i>NB : La vidéoconférence est très utilisée pour l'accompagnement des étudiants ou pour la soutenance de travaux académiques.</i>	- Équipement (micros et caméras) - Écran TV ou projection - Logiciels de vidéoconférence (Skype, Google Hangout)
Connexion à Internet : Oui			

3.7. La mise en ligne et le partage de ressources numériques

L'enseignant peut mettre à la disposition des étudiants des ressources pédagogiques numériques (Documents, bibliographies, images, vidéos, schémas, etc.) sur une plateforme accessible par Internet. Ces plateformes proposent différentes méthodes d'identification des utilisateurs : accès libre au public, accès libre avec identification, accès réservé aux étudiants..

Intérêt :

- Mise en partage permanent de documents électroniques ou de références Web (Liens) ;
- Création et édition de documents collaboratifs ;
- Création d'un « lieu d'accès (Hub) » unique aux ressources du cours ;
- Création de documents collaborative contenant les notes du cours.

Lieu	Temps	Activités	Outils
À distance	Asynchrone Synchrone	<ul style="list-style-type: none"> - Échange de documents - Création collaborative de documents - Création de bibliographies - Création de Webographies - Prise de notes collaboratives (Synchrone) 	<ul style="list-style-type: none"> - Environnement numérique d'enseignement (Moodle) - Site web du cours (Wordpress) - Espaces de partage en ligne (Google Docs, Dropbox, etc.) - Sites de curation (Zotero, EndNote, Mendeley)
Connexion à Internet : Oui			

3.8. Les activités d'apprentissage autonomes

L'enseignant peut proposer aux étudiants des activités qu'ils pourront exécuter seuls ou en groupe, dans le temps et le lieu qui leur convient. L'activité peut ensuite être présentée en classe pour évaluation.

Les leçons sont des séquences alternant contenus, explications, exemples et évaluations qui permettent à l'étudiant de progresser de façon autonome dans un module d'apprentissage. Une auto-évaluation finale permet à l'étudiant de valider le module et de passer au suivant..

Intérêt :

- Ce dispositif permet de compléter un apprentissage par des activités supplémentaires qui sont souvent utilisées dans les formations à distance, comme les MOOCS ;
- Ces activités permettent aussi à l'étudiant de procéder à des auto-évaluations : l'étudiant dispose de plusieurs tentatives qui se complètent et qui proposent un feedback instantané.

Lieu	Temps	Activités	Outils
À distance	Asynchrone	<ul style="list-style-type: none"> - Leçons - Auto-évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - Moodle - Hot Potatoes
Connexion à Internet : Oui			

3.9. Les projets collaboratifs en ligne

Les plateformes numériques de gestion de contenus (CMS) ou les réseaux sociaux numériques (Voir parag. 3.5) permettent de mettre en place des projets collaboratifs autour de thèmes ou d'activités. Les plus utilisées sont les plateformes de blogs, qui facilitent la mise en ligne d'informations par les étudiants sans faire appel à des compétences informatiques avancées..

Intérêt :

- Les projets collaboratifs en ligne développent chez l'étudiant un ensemble de compétences tant au plan de l'organisation et de la socialisation qu'à celui de la collecte et de l'organisation de l'information. L'étudiant doit mobiliser ces compétences pour produire un projet qui sera rendu public sur le Web et dont l'utilité et la popularité pourront être ensuite mesurées ;
- Ces projets obligent l'étudiant à manipuler plusieurs formats d'information : image, texte, audio, vidéo et chacun de ses formats possède des règles propres ;
- La multiplication des équipements informatiques portables chez les étudiants permet de ne plus avoir à considérer l'infrastructure technique nécessaire pour ces projets comme une barrière ;
- La plupart des plateformes sont gratuites et ne demandent pas d'installation. Elles sont généralement multilingues et très faciles à configurer et à utiliser ;
- Les projets pérennes pourront être poursuivis avec les étudiants inscrits aux sessions suivantes.

Lieu	Temps	Activités	Outils
À distance En classe	Asynchrone	<ul style="list-style-type: none"> - Création d'un site Web autour d'un thème, avec ressources numériques et productions des étudiants (synthèses de recherche, etc.) - Création d'un site de classe avec des productions réflexives - Journal, magazine - Roman virtuel - Blog de classe, journal de bord - Communauté en ligne avec page Facebook 	<ul style="list-style-type: none"> - Wordpress - Drupal - Facebook - Yahoo Blogs - Google Sites - Classroom 2.0 - Sophia - Better Lesson - ELGG - Educators PLN
Connexion à Internet : Oui			

3.10. Les activités d'évaluation

L'enseignant peut organiser un dispositif uniquement basé sur des procédures d'évaluation. Ces évaluations prennent la forme d'examens en salle informatique ou en ligne. Les conditions de mise en œuvre de ces dispositifs vont principalement s'organiser autour de la façon dont l'étudiant sera authentifié, de la façon dont se dérouleront les épreuves et de la façon d'organiser la surveillance.

L'évaluation en ligne et à distance ne peut en aucun cas garantir l'authentification de l'étudiant. Elle doit donc se limiter à des activités d'auto-évaluation.

Pour les activités d'évaluation organisées en classe, l'authentification de l'étudiant pourra être réalisée à l'entrée en classe ou par attribution d'un identifiant secret.

Intérêt :

- Les procédures d'examen en ligne permettent de faire passer électroniquement des tests à un grand nombre de personnes, en temps réel ;
- Les copies sont électroniques : elles peuvent être corrigées immédiatement et l'étudiant obtient son résultat instantanément ;
- Les questions d'examen ainsi que les résultats peuvent être stockées afin d'évaluer la performance d'une question ou de tout l'examen ;
- Des procédures de validation des examens peuvent être organisées *a posteriori* pour ajuster certains paramètres de l'examen, le cas échéant.

Lieu	Temps	Activités	Outils
À distance En classe	Asynchrone	- Examens en ligne - Examens surveillés sur ordinateur	- Moodle - Hot Potatoes - Wondershare
Connexion à Internet : facultative (selon les conditions de l'examen)			

4- Comment concevoir un dispositif d'apprentissage numérique?

L'enseignant qui souhaite mettre en place un des dispositifs proposés ci-dessus doit :

- Définir un ou plusieurs résultats d'apprentissage attendus du dispositif ;
- Établir les règles de participation et définir précisément les rôles de chacun ;
- Fixer les limites des activités : ce qui peut être fait et ce qui ne peut pas être fait ;
- Fixer un calendrier précis et cohérent avec le type d'activité proposé ;
- Décrire précisément les étapes et le scénario pédagogique de chaque activité du dispositif ;
- Expliciter clairement les attendus de chaque production ; définir des formats (Modèles) ;
- Configurer les outils et s'assurer qu'il en maîtrise tous les aspects fonctionnels et techniques ;
- S'assurer qu'il dispose d'un support technique ;
- Définir précisément les procédures de publication (privée ou ouverte) ;
- Fixer les règles de l'évaluation (Forme, contenu, interactivité, etc.).

5- Quelles précautions prendre ?

Ces quelques conseils et précautions s'appliquent à tous les dispositifs, mais il est important de signaler que pour les dispositifs utilisant le Web (et par conséquent, ayant une visibilité publique), des précautions particulières devraient être prises.

5.1. Maîtrise de l'outil et de ses conditions d'utilisation

Avant tout, l'enseignant doit parfaitement maîtriser l'outil qu'il choisit et surtout bien vérifier les conditions d'utilisation et de partage des contenus. Certaines plateformes exercent un droit de propriété sur les contenus qu'elles hébergent. Aussi, tout contenu exploité ou

partagé sur le Web est généralement soumis à des droits d'auteurs et les participants au projet doivent être sensibilisés à ces questions.

5.2. Distinction entre activités d'apprentissage et activités personnelles

Il est aussi prudent de bien expliquer aux étudiants, dans le cadre d'un projet collaboratif en ligne, qu'il est impératif de ne pas mélanger contenus personnels et contenus produits ou partagés dans le cadre du projet. Pour les étudiants, les plateformes sociales sont souvent assimilées à une activité ludique ou personnelle, rarement éducative.

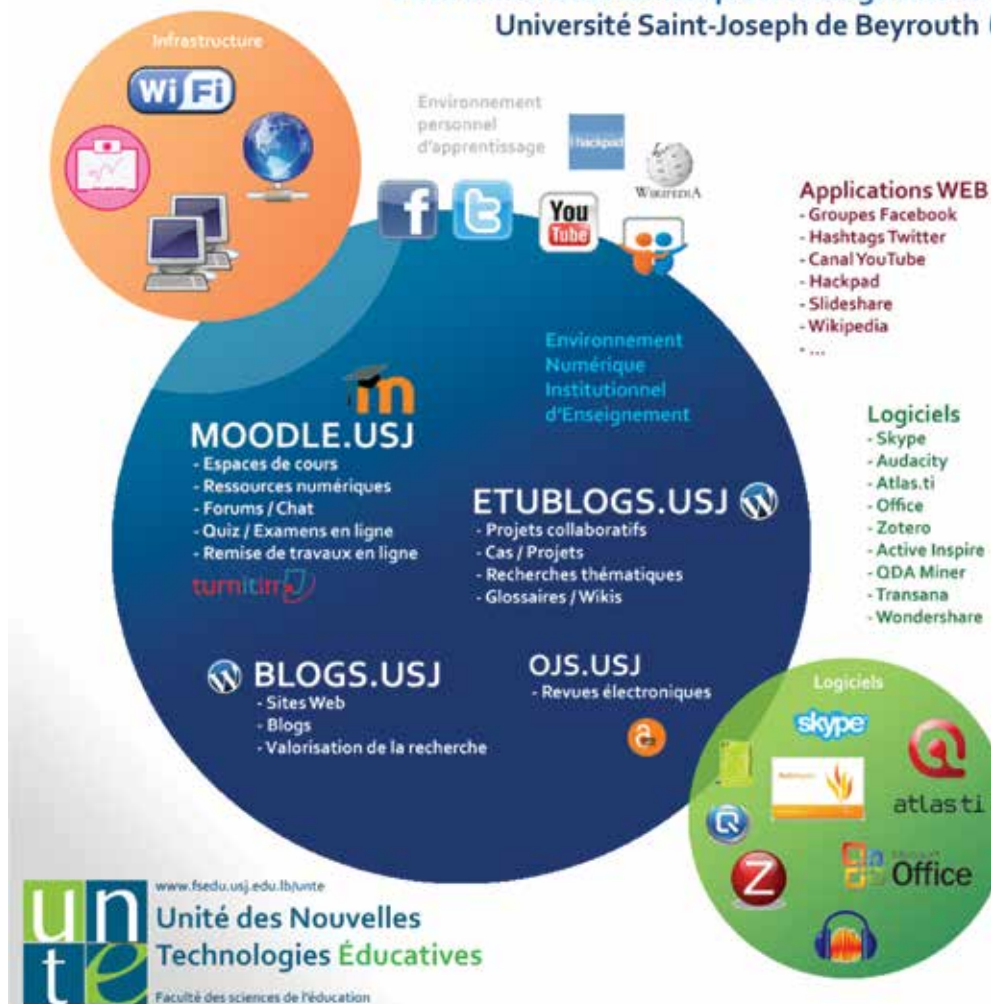
5.3. Contrôle sur la nature et la forme des contenus produits et partagés

L'enseignant qui choisit de lancer un projet ou une activité collaborative doit être extrêmement vigilant sur la nature de l'interaction proposée aux participants et veiller à la qualité et au contenu des interactions et des commentaires. Certaines plateformes, comme WordPress, proposent un système de validation avant publication qui, s'il limite l'interactivité, permet d'éviter de nombreux dérapages.

6- Pour en savoir plus

- *Le e-learning est-il compatible avec la qualité pédagogique ?*
<http://www.labset.net/~poumay/eLearn09Flash/aP%20Lite%20Flash/index.swf>
- *Quatre guides pour enfin passer au E-Learning*
<http://cursus.edu/article/19671/quatre-guides-pour-enfin-passer-learning/>
- *Tutorat technique en E-Learning*
<http://jacques.rodet.free.fr/tutorial3.pdf>
- *Le métier d'enseignant et les transformations technologiques*
<http://blog.stefanbazan.com/le-metier-denseignant-et-les-transformation- technologiques/>
- *Exemples de scénarios et de ressources pédagogiques pour le TBI*
<http://www.tableauxinteractifs.fr/ressources/scenarios-pedagogiques/>
- *L'intérêt du TBI, c'est le logiciel, pas le TBI !*
<http://www.brunodevauchelle.com/blog/?p=806>
- *La leçon dans Moodle : Un parcours d'apprentissage*
<http://www3.unil.ch/wpmu/riset-notice/2010/02/21/la-lecon-dans-moodle-%E2%80%93-un-parcours-d%E2%80%99apprentissage/>
- *Méthodologie pour le développement de cours E-Learning*
<http://www.fao.org/docrep/015/i2516f/i2516f00.pdf>
- *50 ways to use Twitter in the Classroom*
<http://www.teachhub.com/50-ways-use-twitter-classroom>
- *Crafting an institutional personal learning environment*
<http://eprints.soton.ac.uk/272030/9>
WhiteAndDavis2011JVPLEMakingItRichAndPersonalFinalPrePrint.pdf

Environnement Numérique d'Enseignement Université Saint-Joseph de Beyrouth



Stephane BAZAN et Wadad WAZEN GERGY
2013



C - Dispositifs d'accompagnement des étudiants

C1- Introduction à l'accompagnement des étudiants

C2- Tutorat

C3- Accompagnement des mémoires et des thèses

C4- Accompagnement des stages

C-I - INTRODUCTION À L'ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANTS

1- Qu'est-ce que l'accompagnement des étudiants ?

Accompagner une personne en formation c'est :

- cheminer avec elle dans son processus d'apprentissage ;
- lui fournir un cadre de référence et d'action ;
- la soutenir, l'encadrer et la diriger au besoin.

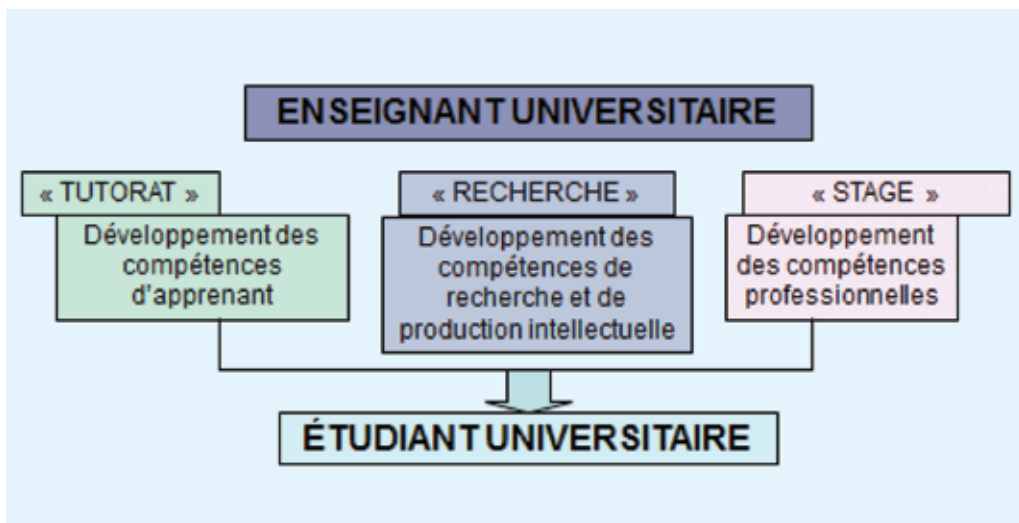
2- Pourquoi l'accompagnement des étudiants ?

Tout accompagnement vise essentiellement l'autonomisation de l'étudiant en l'amenant à assurer sa propre responsabilité dans l'accomplissement de ses tâches.

3- Quels sont les dispositifs d'accompagnement des étudiants ?

La nature de l'accompagnement varie selon l'objectif visé :

- le tutorat aide le développement des compétences de l'étudiant universitaire ;
- l'accompagnement des recherches permet à l'étudiant de développer sa compétence de recherche et de production intellectuelle ;
- l'accompagnement des stages facilite l'acquisition et la validation des compétences professionnelles.



4- Quelles sont les fonctions de l'accompagnement ?

Les fonctions de l'accompagnement diffèrent selon le dispositif dans lequel il s'inscrit, mais ses dimensions sont les mêmes :

- une dimension psychologique de soutien ;
- une dimension technique de formation ;
- une dimension administrative de contrôle.

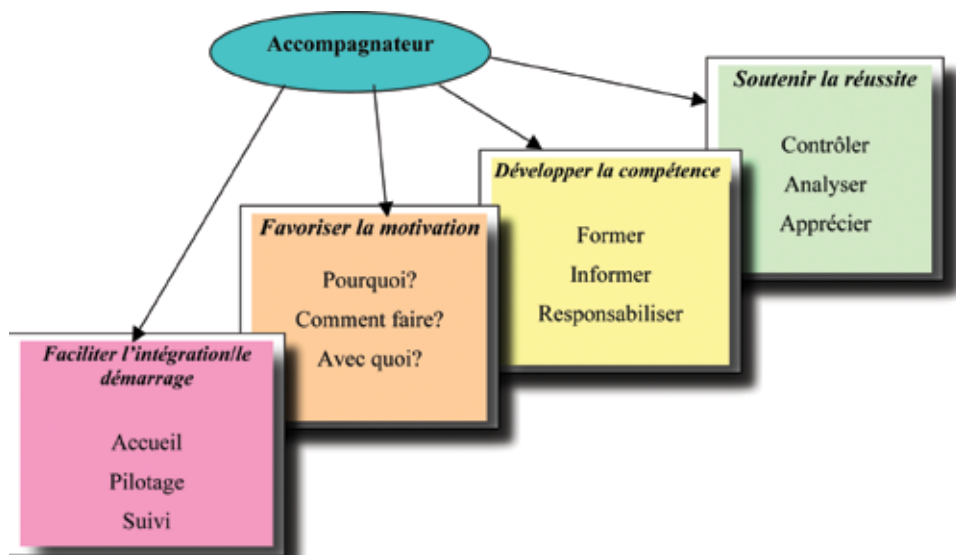


Schéma adapté de SABON (1995). page 29

5- Quelle posture adopter ?

• Dans une posture de contrôle :

- l'accompagnateur « sait » ;
- il contrôle à partir d'une représentation standardisée de l'étudiant et de normes préétablies ;
- il se préoccupe du produit final.

• Dans une posture d'accompagnement :

- l'accompagnateur et l'étudiant « savent » ; ils construisent ensemble ;
- l'accompagnateur reconnaît la capacité de l'étudiant à apprendre ;
- il établit avec l'étudiant les règles de travail et le responsabilise dans sa démarche ;
- Il établit un cadre permettant l'analyse des pratiques.

Dans une institution qui se veut « organisation apprenante », la posture de la « reconnaissance » est privilégiée.

Les chapitres qui suivent présentent trois dispositifs d'accompagnement : le tutorat, l'accompagnement des recherches et l'accompagnement des stages.

6- Pour en savoir plus

- **BOUTIN G. et CAMARAIRE L. (2001)**, *Accueillir et encadrer un stagiaire*. Montréal, Editions Nouvelles AMS.
- **DE KETELE J.-M., (Octobre 2013)**, *L'Accompagnement des mémoires et des thèses*. Présentation dans le cadre du DU de pédagogie universitaire à la Faculté des sciences de l'éducation – USJ.
- **SABON G. (1995)**, *La Formation des tuteurs et des maîtres d'apprentissage*. ESF Éditeur, Paris

Rima MAWAD
2013

C-2 - TUTORAT

1- Qu'est-ce que le tutorat ?



Le tutorat est un accompagnement qui vise à aider l'étudiant « à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts » (Beauvais, 2004, p.63). Il se distingue :

- du conseil qui consiste en un service ponctuel rendu à celui qui le demande ;
- de la supervision qui englobe l'évaluation et le jugement ;
- de la médiation qui intervient dans la gestion des conflits ;
- de la formation qui transmet des contenus (Biémar et Charlier, 2012).

Un tutorat de qualité est une démarche basée sur la relation confiante entre tuteur et « tutoré » et se fait dans une démarche volontaire de part et d'autre. Il peut être assuré par un enseignant tuteur ou par un étudiant tuteur (Palkiewicz, 1997). Seul le tutorat assuré par l'enseignant tuteur est abordé dans cet article.

2- Pourquoi le tutorat ?



Le but du tutorat est d'aider les étudiants à prendre un bon départ à l'université, de les initier aux méthodes de travail propres à l'enseignement supérieur, de leur prodiguer des conseils pour s'organiser, de leur fournir des informations sur les divers services universitaires, bref, de rendre plus efficace la formation qui leur est dispensée, surtout que « l'université existe avant tout pour l'étudiant et sa formation » (Langevin, L. et Villeneuve, L., 1997, p.18).

Le tutorat s'intéresse « de façon globale à la formation de l'étudiant » (Palkiewicz, 1997, p. 61) et lui offre ainsi un soutien sur le plan personnel, social et pédagogique-académique :

- sur le plan personnel : le tutorat contribue au développement d'une image de soi positive, vu l'impact du bien-être personnel sur l'apprentissage ;
- sur le plan social : le tutorat favorise l'intégration de l'étudiant au milieu universitaire, vu l'influence des relations interpersonnelles sur l'apprentissage ;
- sur le plan pédagogique-académique : le tutorat assure un soutien à l'étudiant dans son processus d'apprentissage, afin de lui permettre de s'adapter aux exigences universitaires.

Ainsi, tous ces besoins montrent l'utilité pour un étudiant de chercher des repères auprès d'un tuteur pour aller de l'avant et acquérir « de nouvelles manières d'agir et de penser » (Biémar, 2012, p.21).

3- Comment assurer le tutorat ?



3.1. Quelles sont les modalités du tutorat ?

- Le tutorat peut être pratiqué d'une manière individualisée ou collective. Il peut s'adresser à un étudiant comme à un groupe d'étudiants ;
- Il peut être réactif ou proactif. Il est réactif lorsque le tuteur attend d'être sollicité par le tutoré qui demande une information complémentaire ou rencontre un problème. Il est proactif lorsque le tuteur prend l'initiative d'intervenir et propose au tutoré une activité, une aide, une réunion de travail, etc ;
- Il comprend l'accueil et le suivi. L'accueil se fait d'une manière ponctuelle, en début de semestre, et comprend l'orientation ainsi que la découverte des lieux et des divers services de l'université. Le suivi se fait dans la durée. Il s'agit « d'entrer en relation, de construire un partenariat » (Biémar, 2012, p. 17) avec l'étudiant, de l'accompagner et de cheminer avec lui, dans la confiance, afin de l'aider à avancer dans son propre parcours, dans « le respect et la reconnaissance de ses compétences et du bien-fondé de parcours différents » (Idem) puisque le projet du tutoré reste sien et lui appartient.

3.2. À qui s'adresse le tutorat ?

Le tutorat s'adresse à l'ensemble des étudiants pour prévenir ou résoudre des problèmes d'intégration ou d'apprentissage. Plus particulièrement, il s'adresse aux profils d'étudiants suivants :

- les nouveaux inscrits à l'université : ils ont besoin d'être accueillis et intégrés à la vie universitaire ;
- ceux qui ont un malaise personnel ou des problèmes d'intégration sociale qui perturbent leurs études : ils expriment le besoin d'être mis en confiance et d'être soutenus ;
- ceux qui travaillent beaucoup mais n'obtiennent pas les résultats attendus : ils rencontrent des problèmes relatifs à la méthode de travail comme la gestion du temps, la prise de notes, la recherche documentaire... ;
- ceux qui ne travaillent pas suffisamment et ont de mauvais résultats : ils manquent de motivation, ne voient pas le sens de l'apprentissage et n'ont pas de projet personnel ;
- ceux qui ont un bon niveau et qui voudraient aller plus loin dans le développement de leurs compétences, par souci d'excellence.

3.3. Quelle est la posture du tuteur ?

Nombreuses sont les compétences qu'il serait utile de développer chez les tuteurs, notamment celles qui sont relatives à la communication, puisque la dimension relationnelle est « au centre » de l'accompagnement tutorial (Biémar et Charlier, 2012, p. 12).

Au plan de la communication, Biémar (2012, p. 31) souligne l'importance **de l'écoute, de l'empathie et du feedback** et enchaîne qu'il s'agit de « se mettre à l'écoute de l'Autre » afin de le « comprendre » et de lui renvoyer « sa propre lecture de la situation » :

- afin de capter les besoins non exprimés et les silences, **l'écoute** s'avère une « compétence centrale » (Jorro, 2012, p. 6) ;

- nécessaire à la compréhension de l'autre, **l'empathie** contribue à créer un climat propice à l'échange et à la collaboration ;
- **le feedback** permet de fournir un retour d'informations qui aide les étudiants à découvrir leurs forces et leurs faiblesses (Pintrich, 2002).

Par conséquent, les qualités personnelles du tuteur sont aussi importantes que sa compétence académique (Schmidt et Moust, 1995). La compétence académique constitue un élément facilitateur des apprentissages et les qualités personnelles englobent tout le volet relationnel. Pour ces auteurs, « les deux à la fois » sont essentielles et cette alchimie de l'expertise et des qualités personnelles font « un bon tuteur » (Baudrit, 2000, p. 51).

3.4. Quels sont les points à clarifier lors des premières rencontres tutoriales ?

Au cours de la première rencontre de tutorat, il est nécessaire de prendre le temps d'amorcer la relation. D'une manière concrète, le tuteur veillera à :

- expliciter le sens de l'accompagnement tutorial ;
- amener le tutoré à exprimer ses attentes et les analyser avec lui ;
- se renseigner sur l'itinéraire académique du tutoré ;
- fixer les résultats attendus ;
- construire avec lui une stratégie pédagogique et prévoir des outils d'évaluation ;
- élaborer un calendrier de rencontres.

3.5. Comment entreprendre un entretien tutorial et quels en sont les principes ?

Étapes :

- fixer le temps et le lieu ;
- amener l'étudiant à faire une relecture de ce qui s'est passé et l'aider à préciser ses objectifs lorsqu'ils sont imprécis ;
- reformuler le point de vue de l'étudiant pour s'assurer de sa compréhension ;
- faire entreprendre l'analyse de la situation : identifier les lacunes, recueillir les aspirations souhaitées, etc. ;
- rechercher ensemble comment s'y prendre, donner les informations nécessaires et mettre en place un plan d'action ;
- élaborer un calendrier de rencontres ultérieures éventuel ;
- prévoir des modalités d'évaluation du cheminement entrepris.

Principes :

- adopter une attitude « adulte » au niveau de la posture et du discours ;
- laisser l'étudiant s'exprimer sans l'interrompre (écoute) ;
- faire preuve de présence bienveillante et ne pas juger la personne de l'étudiant (empathie) ;
- éviter la digression et ramener l'étudiant vers l'objet de l'entretien ;
- fournir à l'étudiant des retours d'information (feedbacks) pour l'encourager à repérer ses points faibles et ses points forts ;
- valoriser les initiatives du tutoré ;
- éviter de jouer le rôle du « moralisateur » qui distribue des conseils.

4- Quelles précautions prendre ?

- Éviter la dépendance au tuteur.

Baudrit (1999, p. 73) prévient de cette « dépendance au tuteur » qui peut se manifester lorsque celui-ci agit à la place de l'étudiant. Parfois, les tutorés comptent d'une manière excessive sur la compétence de leur tuteur. Or le processus de tutorat consiste en une relation de collaboration qui vise à rendre l'étudiant autonome. Le tuteur « pose les conditions » pour aider l'étudiant à cheminer et « construit avec lui son chemin » (Vial, 2007, p. 34-35).

- Assurer l'adhésion de l'étudiant.

L'adhésion du tutoré au projet d'accompagnement est indispensable au succès de l'étudiant. Le tutorat atteint ses limites avec des étudiants réticents qui ne sont pas conscients de leurs problèmes et qui ne viennent pas aux rencontres. Un sentiment d'échec pourrait en découler.

- Collaborer avec les autres acteurs.

Le tuteur ne peut faire cavalier seul. Il a besoin de coordonner son action avec les autres acteurs chargés de l'accompagnement du tutoré tels les responsables académiques. La réticence de certains enseignants et responsables, face à ce nouvel engagement qui leur est proposé, peut entraver cette collaboration et diminuer l'effet du tutorat.

- Respecter les règles de l'éthique professionnelle.

Le tuteur est tenu de faire preuve de discrétion et veille à ne pas critiquer un collègue. Par ailleurs, il ne remplace pas le psychologue et ne peut, en aucun cas, « soigner » les étudiants. Il ne se pose pas non plus en « ami » pour éviter le surinvestissement affectif de l'étudiant. Il lui est demandé de trouver la « bonne distance » et de se comporter en adulte référent.

- Valoriser la fonction de tuteur.

Les enseignants sont souvent reconnus comme « chercheurs, conférenciers, spécialistes mondialement reconnus, mais plus rarement comme pédagogues ! » (Langevin et Villeneuve, 1997, p. 19). L'accompagnement pédagogiques des étudiants n'est donc pas perçu comme une priorité et bien rares sont ceux qui consacrent du temps pour s'en occuper.

Finalement, le tuteur assure une présence de qualité, empreinte de bienveillance, d'humilité et d'espoir, reconnaissant que « la garantie de l'espoir, c'est la continuité dans l'innovation » et que « la mission de l'enseignant » revêt pleinement son sens « dans la justification de l'espoir » (Dansereau, 1997, p. 15). De même, c'est avec humilité qu'il met sa compétence au service des étudiants, sachant qu'en enseignant, on apprend, pour reprendre les paroles de Dansereau à ses tutorés : « Si je n'apprends rien de vous, vous n'apprendrez pas grand-chose de moi ».

Des exemples opérationnels sont proposés en Annexes.

5- Pour en savoir plus



- **BAUDRIT, A. (1999)**, *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF, Education et Formation.
- **BAUDRIT, A. (2000)**, *Le Tutorat dans les universités anglo-saxonnes : des idées pour les universités francophones ?* Paris : L'Harmattan.
- **BEAUVAIS, M. (2004)**, «Des Principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement.» In *De l'Éducation permanente à la formation tout au long de la vie. Savoirs*, Revue internationale de Recherches en éducation et formation des adultes. Paris : L'Harmattan.
- **BI, S. (2012)**, «Accompagner un groupe d'enseignants dans une école : une grille de compétences.» In Biémar, S. et Charlier, E. (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel*. (p.19-33). Bruxelles : Groupe De Boeck.
- **BIÉMAR, S. et CHARLIER, E. (2012)**, «Introduction.» In Biémar, S. et Charlier, E. (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel*. (p. 11-15). Bruxelles : Groupe De Boeck.
- **DANSEREAU, P. (1997)**, «Préface.» In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'Encadrement des étudiants, un défi du XXI^e siècle* (p.11-15). Canada : Les Editions Logiques.
- **JORRO, A. (2012)**, «Préface. L'Accompagnement comme processus singulier et comme paradigme.» In Biémar, S. et Charlier, E. (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel*. (p.5-7). Bruxelles : Groupe De Boeck.
- **LANGEVIN, L. et VILLENEUVE, L. (1997)**, «Introduction.» Dans L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'Encadrement des étudiants, un défi du XXI^e siècle* (p.17-26). Canada : Les Editions Logiques.
- **PALKIEWICZ, N. (1997)**, «L'Encadrement des étudiants dans le contexte du premier cycle universitaire.» In L. Langevin et L. Villeneuve (dir.), *L'Encadrement des étudiants, Un défi du XXI^e siècle* (p. 27-92). Canada : Les Editions Logiques.
- **PINTRICH, P.R. (2002)**, «Student motivation and self-regulation in the college classroom : Basic principles and implications for the design of instruction.» In E. De Corte (dir.), *Excellence in higher education* (vol. 82, p.97-108). London : Portland Press.
- **SCHMIDT, H.G. et MOUST, J.H.C. (1995)**, «What make a tutor effective? A structural-equations modeling approach to learning in problem-based curricula.» *Academic Medicine*, 70, 708-714.
- **VIAL, M. (2007)**, *L'Accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Paris, Bruxelles : De Boeck.

Patricia RACHED

2013

Annexe I

Différence de logique entre cours particulier et tutorat
Tableau comparatif de mises en situation¹

Des étudiants vous disent	Logique du cours particulier	Logique du tutorat
Nous n'avons pas compris tel passage du cours de...	Prendre la craie, réexpliquer	Leur demander de reformuler par eux-mêmes ce qu'ils n'ont pas compris. Vérifier que les prises de notes sont complètes
Nous avons un examen à réviser...	Faire comprendre, demander ce qui n'est pas compris, organiser un contrôle	Construire avec eux un planning de révision Leur faire pointer sur leurs notes de cours les passages mal compris
Nous avons des exercices à faire...	Faire les exercices avec ou à la place des étudiants	Faire repérer les parties du cours utiles pour chaque exercice. Faire retrouver et refaire par quelqu'un, rapidement, un exercice de même type Faire redire la méthode
Nous avons un sujet à traiter	Rédiger le plan et le travail avec le groupe	Faire utiliser des techniques de recherche d'idées... Faire produire un brouillon à partir de ces techniques

¹ - Adapté de **Bonnichon Gilles et Martina Daniel (1997)**, *Tutorat. Méthodologie du travail universitaire*. Éditions Vuibert. France.

Annexe 2

Résultats attendus d'un processus de tutorat² Proposition de quatre axes de travail

Un processus de tutorat varie et évolue avec les besoins de l'étudiant selon les années d'étude.

Dans sa globalité et sur l'ensemble de sa formation, le tutorat permettrait à un étudiant universitaire de :

I. S'intégrer dans la faculté de son choix.

- connaître la Faculté et comprendre son fonctionnement institutionnel ;
- respecter le règlement intérieur et les normes en vigueur ;
- découvrir les forces et les ressources existantes autour de soi ;
- oser solliciter l'aide des ressources autour de soi ;
- se constituer et fonctionner en réseau d'entraide estudiantine.

II. Renforcer son appartenance à l'Université.

- connaître la mission de l'Université et son histoire ;
- adhérer à la Charte de l'USJ ;
- connaître les différentes institutions de l'USJ ainsi que les services offerts aux étudiants ;
- participer à la vie étudiante à travers les différentes associations estudiantines existantes et actives à l'Université (amicales, clubs, associations d'Anciens, etc.) ;
- veiller à la qualité de sa représentativité dans la vie universitaire.

III. Devenir un apprenant efficace et performant.

- gérer ses apprentissages ;
- gérer son temps de travail ;
- communiquer efficacement ;
- travailler efficacement en groupe.

IV. S'investir dans son projet de formation.

- identifier ses motifs de choix de la formation ;
- clarifier le profil professionnel auquel on tend ;
- planifier et gérer son projet de formation en lien avec le profil professionnel recherché.

2- Les annexes 2 et 3 sont adaptées d'un travail de recherche mené par Micheline Saad sur le tutorat à l'USJ. Ce travail a fait l'objet d'une expérimentation par une équipe d'enseignants/ tuteurs en 2002 – 2003 à la Faculté des lettres et des sciences humaines. Le contenu y est proposé à titre d'exemple non exclusif.

Annexe 3

Résultats attendus d'un tutorat Proposition d'élaboration d'un axe de travail

Devenir un apprenant efficace et performant

À la fin des séances de tutorat, l'étudiant sera capable de :

1. Gérer ses apprentissages:

- prendre des notes ;
- lire rapidement et efficacement ;
- faire une fiche de révision ;
- comprendre, créer des liens de cause à effet ;
- apprendre un cours (conditions pour apprendre, mémorisation, synthèse) ;
- mémoriser (répéter, élaborer, organiser) ;
- se concentrer et focaliser son attention ;
- cerner un projet, un sujet ;
- s'auto-évaluer.

2. Gérer son temps de travail:

- s'organiser durant une épreuve ;
- gérer son temps, planifier ses activités ;
- planifier son semestre ;
- planifier, superviser et évaluer son travail ;
- organiser son espace de travail ;
- classer ses cours ;
- gérer ses efforts et son énergie.

3. Communiquer efficacement:

- mobiliser ses idées et ses mots ;
- exposer oralement un travail ;
- soutenir un mémoire ou un projet ;
- se relaxer ;
- gérer son stress, son anxiété.

4. Travailler en équipe:

- coopérer au sein d'un groupe ;
- produire en groupe ;
- assumer sa part de responsabilité dans le travail du groupe ;
- travailler dans un esprit d'équipe et dans le respect des différences mutuelles ;
- mobiliser les ressources de tous les membres.

Annexe 4

Modèle de plan de séances de tutorat portant sur une composante de l'axe III: *Devenir un apprenant efficace et performant*

Gérer son temps de travail: Planifier son semestre

Les résultats attendus:

À la fin des séances prévues, l'étudiant sera capable de :

- planifier globalement le travail du semestre en établissant un planning annuel de l'ensemble de ses activités prévues. (Planification à long terme) / Vision globale ;
- répartir le travail et le planifier mensuellement en utilisant un outil approprié. (Planification à moyen terme) / Vision partielle ;
- établir le calendrier hebdomadaire et élaborer un échéancier du travail universitaire. (Planification à court terme) / Vision immédiate ;
- gérer son temps de travail universitaire au quotidien ;
- évaluer et ajuster la planification établie de manière régulière / périodique.

Les séances planifiées:

1. Planifier sa journée/ sa semaine	- Prendre conscience du temps consacré à chaque tâche accomplie durant la journée - S'entraîner à planifier partiellement son emploi du temps
2. Planifier son semestre universitaire / son trimestre/ son mois	- Répertorier les principales activités du semestre - Préciser les temps : Forts/ calmes/ Rouges/ etc - Établir le planning à rebours
3. Gérer son temps de travail	- Définir les priorités en fonction des critères d'importance et d'urgence - Prendre des décisions à la lumière des priorités fixées
4. Évaluer et ajuster son calendrier	Faire le point sur la gestion du temps, sur la pertinence de la planification hebdomadaire et ses répercussions sur les plannings mensuels et semestriels
5. Évaluer les acquis	Établir un bilan final des acquis sur le plan de la planification et de la gestion du temps

Annexe 5

OUTIL DE TRAVAIL : GRILLE D'AUTO-OBSERVATION

Éléments à visualiser sur le planning hebdomadaire

- 1. Temps passé pour se déplacer :** quelle est la durée du trajet entre la maison et la faculté? À quelle heure commencez-vous la journée? À quelle heure quittez-vous la maison? Colorez en rouge les tranches horaires consacrées au transport.
- 2. Temps de cours fixé :** Colorez en vert les tranches horaires que vous passez en salles de cours / au laboratoire.
- 3. Temps de travail à la bibliothèque :** Colorez en orange les tranches horaires que vous passez à la bibliothèque pour la recherche, le travail, etc.
- 4. Temps de travail personnel :** Colorez en jaune les tranches horaires consacrées aux études, à la production écrite, aux révisions, etc.
- 5. Temps de loisirs :** Colorez en rose les moments de détente.
- 6. Temps « non identifié » :** Laissez des cases vides et sans couleur pour des temps libres.

OUTIL DE TRAVAIL : EMPLOI DU TEMPS DE LA SEMAINE

Trajet	Cours	Bibliothèque	Travail personnel	Loisirs	Non identifié		
	LUNDI	MARDI	MER- CREDI	JEUDI	VEN- DREDI	SAMEDI	DIMANCHE
08:00							
08:30							
09:00							
09:30							
10:00							
10:30							
11:00							
11:30							
12:00							
12:30							
13:00							
13:30							
14:00							
14:30							
15:00							
15:30							
16:00							
16:30							
17:00							
17:30							
18:00							
18:30							
19:00							
19:30							
20:00							

6- Pour en savoir plus



- **BARJOU B. (1995)**, *Communiquez avec aisance*. Guide pratique pour l'encadrement. ESF Éditeur. 2^{ème} édition.
- **BONNICHON G. et MARTINA D. (1997)**, *Tutorat. Méthodologie du travail universitaire*. Éditions Vuibert.
- **BRAHIC M. (2004)**, *Mieux rédiger vos écrits professionnels*. Éditions d'Organisation.
- **DOVERO M. et GREBOT E. (1993)**, *Enseigner, former, conseiller avec la PNL*. ESF Éditeur. 2^{ème} édition.
- **GABILLIET Ph. (1999)**, *Savoir anticiper. Les outils pour maîtriser son futur*. ESF Éditeur, Paris.
- **LE MEIGNER M.-F. (1994)**, *Faites-les réussir*. Les Éditions d'Organisation.
- **NIZARD G. (1994)**, *Convaincre. Pour mieux communiquer dans les situations usuelles : conduire un entretien, vendre, négocier, former*. DUNOD, Paris.
- **PELPEL P. (1996)**, *Guide de la fonction tutorale*. Les Éditions d'Organisation.
- **SELVA Ch. et MISSOUM G. (1997)**, *Savoir définir et gérer ses objectifs. Une stratégie de la réussite*. ESF Éditeur.
- **VERMERSCH P. (1994)**, *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.

Rima MAWAD

2013

C-3 - ACCOMPAGNEMENT DES MÉMOIRES ET DES THÈSES

I- Qu'est-ce que l'accompagnement des mémoires et des thèses ?

L'accompagnement des mémoires et des thèses est un processus interactif qui oriente l'étudiant dans son travail de recherche, à la lumière des exigences scientifiques requises. (Royer, 1998)

Il consiste à :

- guider l'étudiant au niveau théorique et à l'orienter vers les ressources utiles à l'avancement de sa recherche (auteurs, théories, références, espaces documentaires, personnes-ressources);
- conseiller l'étudiant en matière de méthodes et d'outils de recherche adaptés à sa problématique ;
- écouter, expliquer, questionner, rétroagir ;
- consigner les dates des rencontres et les décisions prises ;
- s'assurer, avant le dépôt final du travail de l'étudiant, que celui-ci correspond à la qualité et aux normes exigées ;
- préparer l'étudiant à la soutenance.

2- Pourquoi l'accompagnement des mémoires et des thèses ?

La recherche universitaire vise plusieurs objectifs :

- consolider la maîtrise par l'étudiant des connaissances et des méthodes scientifiques dans un domaine donné de spécialisation ;
- affiner le sens de l'analyse de l'étudiant, son esprit critique et son objectivité ;
- former l'étudiant à communiquer les résultats de sa recherche par le biais de supports variés ;
- marquer la fin d'un parcours d'études donné ;
- pousser le directeur de recherche à actualiser régulièrement son savoir spécialisé et ses méthodes d'encadrement ;
- nourrir et actualiser les contenus et les pratiques de formation.

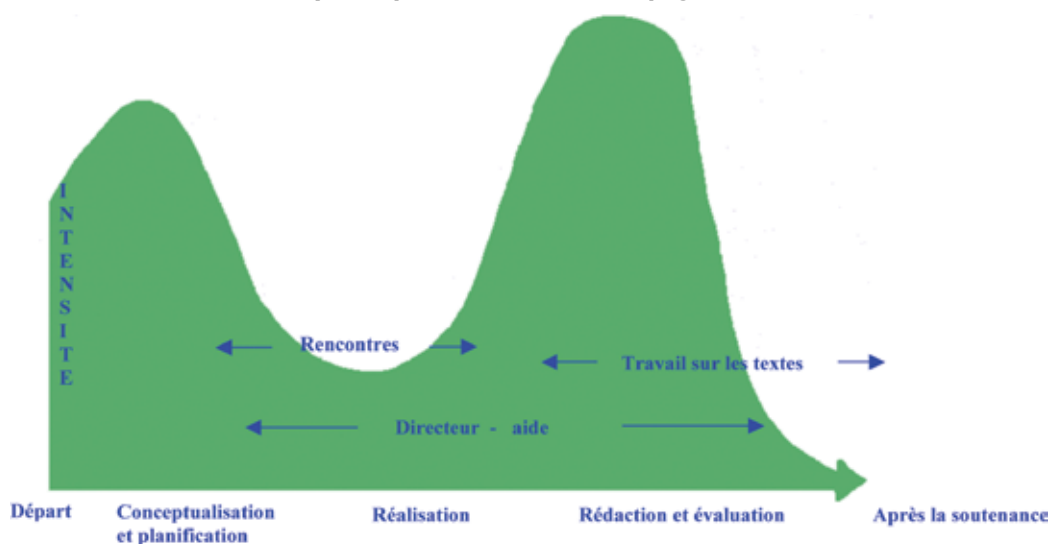
Dès lors, l'accompagnement du travail de recherche aide l'étudiant à s'approprier les divers savoirs et savoir-faire en jeu dans son projet de recherche, en lui prodiguant le soutien technique et l'appui psychologique nécessaires tout au long de la période dédiée à la recherche. Il est donc principalement question de pédagogie et d'interaction pour faire réussir ce cheminement.

3- Comment accompagner les mémoires et les thèses ?

L'accompagnement du travail de recherche se décline en trois activités dont l'intensité varie en fonction des étapes d'avancement de la recherche, comme le montre le graphique ci-dessous (Royer, 1998):

- Les rencontres avec l'étudiant et, occasionnellement, avec le second lecteur : elles sont très régulières au cours des phases de conceptualisation/planification où l'étudiant a particulièrement besoin d'être sécurisé et guidé dans ses choix. Elles sont plus sporadiques lorsque le travail d'exécution sur le terrain se met en place, et deviennent un peu plus nombreuses mais plus courtes lors de la phase de rédaction.
- Le suivi continu : il peut se faire en dehors des moments de rencontre sous forme de communication à distance (mails, appels téléphoniques...) et couvrir toute la durée de la recherche. Il a parfois lieu en réponse à des requêtes occasionnelles ou à des imprévus urgents.
- Le travail sur les textes : il se situe pendant la période de rédaction et d'évaluation et peut se prolonger après la soutenance. Il consiste surtout à assurer un feedback en lien avec les textes produits par l'étudiant : chapitres, articles à publier, posters... Il porte sur le fond et sur la forme des textes élaborés, dans le respect de l'autonomie intellectuelle de l'étudiant et de sa liberté d'expression.

Dynamique du travail d'accompagnement



Source : ROYER Chantale (1998) *Vers un Modèle de direction de recherche doctorale en sciences humaines*. PUQ. p.78.

4- Quels principes adopter lors de l'accompagnement des travaux de recherche ?

1. L'organisation méthodique du travail : établir des engagements mutuels consensuels et veiller à leur respect. Dès le départ, des exigences explicites sont à communiquer à l'étudiant dans le cadre « d'un contrat d'encadrement » (Prégent, 2001). Ainsi, une entente réciproque devrait s'opérer autour des principes et des modalités de travail tout au long des mois à venir : l'échéancier consensuel (voir un échéancier-type en annexe), les modalités d'accompagnement, les ressources matérielles à mobiliser, les règles éthiques...
2. L'optimisation des temps et des énergies : élaborer un calendrier pour la réalisation du travail de recherche, fixer progressivement des rendez-vous réguliers, formaliser les décisions prises, assurer un suivi adapté aux besoins de l'étudiant, réagir de manière constructive aux questionnements et aux remarques (de la part de l'étudiant et de son directeur), réajuster l'avancement du travail en fonction des observations et des imprévus pourraient tous contribuer à économiser le temps et à investir les énergies humaines et matérielles de manière efficiente.
3. La communication claire : en général, les dysfonctionnements liés à la communication sont l'un des facteurs principaux qui poussent l'étudiant à abandonner son travail. Dès lors, il est recommandé aux directeurs de simplifier les tâches, de les formuler en utilisant des consignes opérationnelles, de formaliser les décisions prises en demandant un compte-rendu à l'étudiant après chaque rencontre (voir un exemple de compte-rendu en annexe), de communiquer par courrier électronique en dehors des rencontres, d'annoter clairement les productions de l'étudiant et d'exiger un travail imprimé en refusant catégoriquement les documents manuscrits. La plateforme Moodle pourrait aussi être utilisée à bon escient pour optimiser la qualité de la communication et assurer un suivi rigoureux en termes de remise des travaux dans les formats et les délais précisés dans le cadre du « contrat d'encadrement ».

5- Quelles qualités pour un directeur de recherche ?

Le directeur de recherche est appelé à faire preuve des qualités suivantes :

- jouir d'une aisance relationnelle : pouvoir écouter, conseiller, soutenir ;
- être patient et méticuleux : prendre le temps nécessaire pour lire les productions de l'étudiant et y apporter ses remarques ;
- être disponible et ponctuel : organiser des rencontres régulières, se conformer aux rendez-vous fixés ;
- n'être ni trop intéressé (diriger la recherche uniquement dans l'objectif d'une co-publication et considérer l'étudiant plutôt comme un « producteur de recherche »), ni trop désintéressé par le travail de l'étudiant.

Le directeur de recherche veille à dissiper d'emblée toute équivoque en lien avec son rôle : il ne se substitue pas à l'étudiant dans la gestion de la recherche et dans la prise de décision.

Parmi les différents styles de direction de recherche : chaleureux, froid, structuré et laisser-faire, le style combiné chaleureux-structuré amène de manière optimale les étudiants au terme de leurs travaux de fin d'études. (Brown et Atkins, 1988).

6- Pour en savoir plus



1. **BROWN, G., ATKINS, M. (1988)**, *Effective teaching in Higher Education*, Routledge.
2. <http://www.fsedu.usj.edu.lb/docs/versioninales/guidememoireR.pdf>
3. **HADDAD J., ABOURJEILI S., GHARIB Y. (2013)**, *Encadrement des mémoires et des thèses à la Faculté des Sciences de l'éducation/USJ : quels dispositifs ? quels effets ? Actes du colloque sur les études doctorales*, Shamaa, Beyrouth, 2013.
4. **PREGENT R. (2001)**, *L'Encadrement des travaux de mémoire et de thèse : Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche*. Presses Internationales Polytechnique. Montréal.
5. **ROYER C. (1998)**, *Vers un Modèle de direction de recherche doctorale en Sciences humaines*. Presses Universitaires du Québec. Montréal.

Suzanne ABOURJEILI
2013

Annexe I : Échancier-type d'un mémoire de master

	Janvier 2014	Février 2014	Mars 2014	Avril 2014	Mai 2014	Juin 2014	Juillet 2014	Août 2014	Septembre 2014	Octobre 2014	Novembre 2014	Décembre 2014	Janvier 2015	Février 2015	Mars 2015	Avril 2015	Mai 2015	Juin 2015
Inscription administrative et définition préliminaire du sujet	✓	✓																
Recension des écrits et préparation du projet de recherche		✓	✓	✓	✓	✓	✓											
Réalisation du travail sur le terrain									✓	✓	✓	✓						
Rédaction du Mémoire						✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Soutenance du Mémoire																		✓

Annexe 2 :
Exemple de rapport d'accompagnement trimestriel
préparé par l'étudiant, et commenté par l'enseignant en cas de besoin

	Forces	Défis	Suggestions
Avancement			
Accompagnement			

C-4 - ACCOMPAGNEMENT DES STAGES

1- Qu'est-ce que l'accompagnement des stages ?

C'est « un processus par lequel une personne...accompagne, soutient et dirige au besoin, une personne en voie de formation et d'apprentissage d'un métier ou d'une profession » (G. Boutin et L. Camaraire, 2001).

C'est permettre à un étudiant-stagiaire la construction personnelle de son profil professionnel dans une situation contextualisée et authentique.

2- Pourquoi l'accompagnement des stages ?

Pour aider l'étudiant-stagiaire à

- mettre en application les compétences requises au profil de sortie ;
- se prendre en main et participer activement à la construction de son identité professionnelle ;
- questionner ses acquis théoriques, réfléchir sur son savoir-agir et s'appropriier les gestes professionnels requis ;
- s'approprier les dimensions éthiques et organisationnelles en jeu dans un contexte institutionnel.

3- Qui est l'accompagnateur des stages ?

C'est un « chargé de stage »¹, mandaté par l'institution universitaire pour assurer, sur la durée d'un stage, les fonctions suivantes :

- faciliter l'intégration du stagiaire et le démarrage de son stage ;
- le soutenir dans son intervention et favoriser sa motivation ;
- le responsabiliser dans son processus d'apprentissage ;
- l'aider à développer ses compétences ;
- l'outiller pour analyser sa pratique, évaluer sa performance et garantir sa réussite ;
- assurer le lien entre l'institution et le terrain professionnel.

4- Quelles sont les formes d'accompagnement ?

- a) Accompagnement individuel de chaque stagiaire
- b) Accompagnement collectif d'un groupe de stagiaires

¹ - Voir les statuts de l'USJ.

5- Quelle démarche suivre ?



Dans une posture de « reconnaissance » du potentiel, des forces, des acquis de l'étudiant-stagiaire, l'accompagnateur de stage aide ce dernier à :

I. Avant le stage:

- identifier ses forces, ses attentes et ses besoins ;
- définir ses objectifs d'apprentissage par la pratique ;
- élaborer son contrat pédagogique et son plan de travail ;
- s'approprier les exigences de stage et les outils requis pour le processus d'accompagnement : journal de bord, portfolio d'apprentissage, bilans et grilles d'évaluation, etc. ;
- se familiariser avec le contexte et l'environnement de son stage ;
- se sentir en confiance et se sentir soutenu dans sa démarche.

II. En cours de stage

- adopter une posture respectueuse des exigences professionnelles et institutionnelles : confidentialité, culture de l'entreprise, valeurs, code déontologique, règlement intérieur, etc. ;
- développer les moyens et outils nécessaires à son intervention ;
- se connecter aux sources d'information nécessaires à l'évolution de son action et de sa formation pratique ;
- réfléchir sur sa pratique professionnelle, individuellement ou en groupe ;
- analyser l'intervention effectuée en lien avec les théories apprises et le contexte professionnel ;
- apprendre de ses erreurs et ajuster son intervention ;
- exprimer et gérer ses émotions et son stress ;
- gérer son temps et le contrôler ;
- produire les écrits et documents requis à l'intervention et requis pour l'accompagnement ;
- communiquer en confiance et avec aisance ;
- se sentir reconnu dans ses réalisations et dans ses apports.

III. En fin de stage

- identifier clairement ses apprentissages suite à une analyse réflexive autour de la pratique et du vécu lors du stage ;
- se fixer de nouveaux objectifs d'apprentissage pour une étape ultérieure ;
- produire un rapport de stage répondant aux critères exigés par l'institution ;
- prendre part de façon efficace, pertinente et fiable à l'évaluation finale de son stage.

6- Pour en savoir plus

- **BOUTIN G. et Camaraire L. (2001)**, *Accueillir et encadrer un stagiaire...* Montréal, Editions Nouvelles AMS.
- **BOUVIER A. et OBIN J.P. (Coordonné par) (1998)**, *La Formation des enseignants sur le terrain*, Paris, Hachette.
- **LEGENDRE R. (2005)**, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- **BESNARD et LIETARD (1993)**, *La Formation continue*, Paris, PUF.
- **VILLENEUVE L. (2006)**, *L'Accompagnement du stage supervisé*, Montréal, Edition Saint Martin.

Nicole ABDEL NOUR & Rima MAWAD
2013



D - Dispositifs d'évaluation des acquis

**D1- Évaluation des résultats d'apprentissage
d'un enseignement**

D2- Portfolio

D3- Lutte contre le plagiat

D-I - ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE D'UN ENSEIGNEMENT

1- Qu'est-ce que l'évaluation des résultats d'apprentissage ?

C'est une évaluation qui porte sur un résultat d'apprentissage (**RA**) et non sur les moyens nécessaires à la réalisation de ce résultat que sont les savoirs et les savoir-faire appris. Elle évalue ce résultat à travers la **résolution d'un problème** posé dans une **situation contextualisée**.

Cette résolution suppose la **mobilisation** d'un certain nombre de **savoirs et de savoir-faire appris**. (De Ketele, 2013)

Elle comporte une situation d'évaluation complexe qui simule, à une échelle plus réduite et/ou avec des contraintes supplémentaires, une **situation réelle** dans le cadre de la discipline ou dans un contexte professionnel, exigeant la **mobilisation d'une compétence**. (Allal, 2010, adaptant un concept de Wiggins, 1989)

Si la *maîtrise de la gestion de la classe* est le résultat d'apprentissage (RA) attendu à la fin d'une unité d'enseignement au sein de l'éducation, l'évaluation des résultats de cet enseignement-apprentissage devra porter sur la capacité de l'étudiant à gérer la classe en situation réelle ou simulée, et non pas sur les connaissances que suppose cette gestion.

Plus loin, nous présenterons plusieurs exemples de dispositifs d'évaluation des résultats d'apprentissage.

2- Pourquoi l'évaluation des résultats d'apprentissage ?

- La validité des résultats d'une évaluation tient au fait que cette évaluation porte sur ce qu'elle est supposée évaluer, c'est à dire sur le comportement attendu au final, et non pas sur les moyens à mettre en œuvre.
- Les étudiants étant véritablement pilotés par les exigences de l'évaluation (Romainville, 1998, 2006), une évaluation portant sur les savoirs et les savoir-faire de l'étudiant et non sur leur mobilisation pour résoudre un problème professionnel serait contre productive. Elle encouragerait la tendance des étudiants à croire qu'il suffit pour réussir de cumuler et de mémoriser des connaissances.
- Seule une évaluation portant sur les résultats d'apprentissage peut jouer le rôle de « **pont constructif** » entre les processus d'apprentissage (qui sont la finalité de la formation universitaire) et les processus d'enseignement (qui en sont le moyen). (Allal, 2010)
- L'évaluation des résultats d'apprentissage qui se réalise à travers des situations-problèmes reproduisant la réalité ou la simulant favorise le développement, chez l'étudiant, d'une identité professionnelle et d'un sentiment d'appartenance à une communauté disciplinaire et/ou professionnelle. (Romainville, 2004)

3- Selon quelle procédure ? Avec quels dispositifs ?

L'évaluation peut prendre des formes diverses selon l'objectif qu'on cherche à atteindre et elle peut se réaliser selon des dispositifs variés.

3.1. Types d'évaluation :

Pour qu'elle remplisse efficacement son rôle de pont constructif entre les processus d'enseignement et les processus d'apprentissage, l'évaluation ne peut être uniquement certificative, c'est-à-dire qu'elle n'a pas pour seul but d'affirmer si l'étudiant a atteint les objectifs finaux d'un programme de formation ou d'une unité d'enseignement. Elle doit prendre plusieurs formes et intervenir à des moments différents du processus d'enseignement-apprentissage.

Type	Période	Objectif
Évaluation diagnostique	Au début d'une unité d'enseignement	S'assurer des pré requis maîtrisés par l'étudiant pour décider, avant d'aborder le contenu de l'unité d'enseignement, des remédiations ou des consolidations nécessaires.
Évaluation formative	Tout le long d'une unité d'enseignement	Détecter le niveau d'acquisition des savoirs et des savoir-faire atteints par l'étudiant ainsi que les incompréhensions, les lacunes et les erreurs pour procéder, le plus rapidement possible, aux régulations nécessaires.
Évaluation sommative partielle	En plein milieu ou vers la fin d'une unité d'enseignement	Tester le niveau d'atteinte par l'étudiant des objectifs de l'unité d'enseignement ou résultats d'apprentissage (RA) pour procéder, si besoin est, aux remédiations qui s'imposent afin de mieux préparer ce dernier à l'examen final.
Évaluation sommative finale ou certificative	À la fin d'une unité d'enseignement	S'assurer que l'étudiant a atteint les objectifs de l'unité d'enseignement (RA) pour certifier socialement sa réussite à travers un bulletin chiffré.

Ainsi, seule l'évaluation sommative (ou certificative) porte véritablement sur les résultats d'apprentissage (RA).

3.2. Types d'épreuves / de dispositifs d'évaluation

Dispositifs d'évaluation formative

L'évaluation formative qui porte sur des savoirs et des savoir-faire nouvellement appris peut se réaliser sous plusieurs formes :

- contrôle continu portant sur les différents apprentissages avec tests intermédiaires et remédiation, si nécessaire ;
- appréciation et feedback relatifs à une étape préliminaire d'une production. Comme exemple : des commentaires sur le plan d'un rapport de recherche ;
- grilles d'auto-évaluation guidant la préparation aux examens ;
- permanences assurées par l'enseignant (conseils, exercices proposés, etc.) durant le trimestre ou le semestre ou entre deux sessions d'examens. (Romainville, 1989)

Dispositifs d'évaluation sommative

L'évaluation sommative finale porte sur les résultats d'apprentissage, c'est-à-dire sur les résultats de fin de parcours qui se décrivent en termes de comportements. Cette évaluation doit vérifier la capacité de l'étudiant à **mobiliser les acquis qu'il trouve nécessaires** (savoirs, savoir-faire, aptitudes qu'il choisit de mobiliser) pour résoudre le problème posé dans une situation de vie, disciplinaire ou professionnelle. La **situation** d'examen sera donc toujours **contextualisée**, authentique ou simulée. En voici quelques exemples appartenant à différents domaines disciplinaires.

Dispositif d'évaluation : Examen sur table à partir d'une étude de cas ou situation – problème

Domaine disciplinaire : Sciences économiques et sociales, unité d'enseignement : *Le comportement du consommateur, Maîtrise de gestion en entreprise*

Caractéristiques de ce dispositif :

- Il correspond à une unité d'enseignement considérée généralement plus académique que professionnalisante.
- Il s'adapte aux conditions habituelles de l'examen écrit et oral.
- C'est une étude de cas authentique qui simule des situations auxquelles l'étudiant pourra être confronté après sa formation (ex., poste en gestion d'entreprise, en conseil clientèle, en marketing).
- C'est une situation ouverte et complexe autorisant différentes interprétations selon les théories et les hypothèses auxquelles l'étudiant aura recours.
- La situation porte sur la mise en œuvre d'une compétence reliant les connaissances (concepts théoriques sur le comportement du consommateur) à des capacités plus génériques telles que l'analyse, la formulation d'une stratégie de communication, l'argumentation, la transposition à d'autres contextes culturels (recontextualisation).

Procédure :

Présentation du cas :

Le « restaurant du vrai bonheur » serait un nouveau concept de restaurant inauguré par deux amis Marc et Pierre-Yves, âgés de 35 et 37 ans. Marc est en interruption d'emploi depuis un an et Pierre-Yves est conseiller clientèle dans une grande banque genevoise. Tous deux sont mariés et ont des enfants dont l'âge varie entre 4 et 9 ans. Ils étaient habitués à sortir entre amis au restaurant depuis leurs années d'université. Les deux amis trouvent dommage de devoir maintenant choisir entre inviter des amis chez soi ou, lorsqu'il s'agit de sortir au restaurant, se contenter de la pizzeria du quartier pour y dîner avec leur progéniture, ou confier leurs enfants à des baby-sitter... Ajoutons que Marc est passionné de cuisine et Pierre-Yves est un fin connaisseur de vin.

Leur idée :

Créer un restaurant « gourmet » où les parents accompagnés d'enfants pourraient se rendre en soirée. Les enfants et les parents dîneraient en fait dans des salles séparées. Pendant que les adultes dégusteraient des mets fins..., les enfants seraient sous la surveillance d'un personnel de qualité.

Leur approche clientèle :

Proposer des cartes de fidélité aux familles, garder le contact avec un petit journal mensuel... Cette formule « club » couvrirait la région de Genève puis, plus tard, Lausanne.

Leur objectif marketing :

Atteindre le cap des 300 familles abonnées ou régulières en 2008 et compter sur une base régulière de 50 personnes par soirée le vendredi et samedi et 25 en semaine.

QUESTIONS :

- 1/ Choisissez les concepts théoriques vus en cours et que vous jugez les plus pertinents pour analyser le cas. Présentez quelles sont, selon vous, les chances de succès et d'échec du « Restaurant du vrai bonheur ».
- 2/ Après avoir bien défini votre cible, proposez une stratégie de communication avec la clientèle visée en vous appuyant également sur des concepts vus en cours.
- 3/ Pour conclure : pensez-vous que ce concept de restaurant a des chances ou pas de se développer à l'avenir ? Pensez-vous que la formule serait utilisable dans d'autres cultures ? Choisissez deux cultures de référence et comparez-les ici.

Référence : Allal, 2010

Dispositif d'évaluation : Évaluation de projet

Domaine disciplinaire : Robotique, étudiants de dernière année de génie

Caractéristiques de ce dispositif :

- C'est un dispositif d'évaluation qui met en relation les savoirs et les savoir-faire acquis par l'étudiant ainsi que sa capacité à être créatif.
- Il développe la réflexion métacognitive de l'étudiant et son identité professionnelle.
- Il instaure une dynamique d'échange entre un novice (l'étudiant) et un expert (l'enseignant), ce qui constitue une préparation aux échanges futurs que le futur enseignant aura avec son employeur.

Et pourquoi pas un robot wallon ?

*La Région wallonne souhaite se doter d'un robot d'intervention pour les centrales de la région. Dans ce cadre, elle s'est associée au fond « De Bremaecker-Stockem » pour lancer un concours destiné aux étudiants ingénieurs de première année, c'est-à-dire vous. **Ce concours vise à concevoir un robot capable d'aller dans les centrales nucléaires pour y extraire des déchets fortement radioactifs.** Le robot devra se déplacer de manière autonome sur un sol horizontal, plat et préalablement nettoyé. Il sera muni d'une pince pouvant saisir des pièces de 5 kg maximum, les placer dans un conteneur de protection et les sortir de la zone radioactive. Par autonome, il faut comprendre que le robot sera guidé par un ingénieur via une caméra embarquée, mais disposera de capacité de déplacement en autonomie, par exemple en détectant automatiquement des obstacles ou en longeant un mur, etc.*

Votre objectif est donc de participer le mieux possible à ce concours. Nous vous invitons donc à prendre connaissance du règlement du concours sur iCampus (cours FSAB1501 projet P1). Mais attention, le concours n'est pas tout. En fin de quadrimestre, vous devrez convaincre les responsables académiques que votre projet est viable...

Référence : <http://www.paperblog.fr/4557312/fukushima-l-intervention-d-un-robot-japonais/> consulté le 06/09/2011

Dispositif d'évaluation : Portfolio d'évaluation + entretien de coévaluation

Domaine disciplinaire : Sciences de l'éducation, La formation des enseignants du primaire

Caractéristiques de ce dispositif :

- C'est un dispositif d'évaluation qui met en relation les expériences pratiques de l'étudiant (stages) et les unités d'enseignement théorique qu'il a suivies.
- Il développe la réflexion métacognitive de l'étudiant et son identité professionnelle.
- Il assure un accompagnement formatif avant l'évaluation sommative.
- Il instaure une dynamique d'échange entre un novice (l'étudiant) et un expert (l'enseignant), ce qui constitue une préparation aux échanges futurs que le futur enseignant aura avec son directeur.

Suite à un séminaire d'intégration ayant pour but d'établir des liens entre les expériences de stage dans les écoles primaires et les thèmes abordés dans les cours et séminaires à l'université, l'étudiant est appelé à construire un portfolio.

Procédure

Constitution du portfolio qui comportera :

- Évaluations des stages en responsabilité ;
- Documents provenant des stages ;
- Grille d'auto-évaluation et textes de réflexion métacognitive dans lesquels l'étudiant analyse ses procédures ;
- Un texte final sur « Ma progression en prise de responsabilité dans des situations d'enseignement ».

Évaluation formative : l'étudiant profite d'un accompagnement durant la période de constitution de son portfolio.

Évaluation sommative : l'enseignant attribuera une note au portfolio selon des critères préalablement fournis à l'étudiant.

Entretien de coévaluation de 40 minutes sur la base du portfolio entre l'étudiant et l'enseignant : Il est demandé à l'étudiant de relever les compétences qu'il pense avoir développées au terme de sa formation initiale et les objectifs qu'il pense devoir poursuivre dans le cadre de sa formation continue. L'enseignant donne ses commentaires et peut poser des questions d'explicitation. La qualité de l'intervention de l'étudiant peut augmenter (mais pas baisser) la note donnée pour le portfolio.

Référence : Allal, 2010

Dispositif d'évaluation : Évaluation collégiale à partir de travaux de groupes

Domaine disciplinaire : Sciences de l'éducation, cours de méthodologie et d'évaluation, Master en sciences de l'éducation

Caractéristiques de ce dispositif :

- C'est un dispositif d'évaluation qui met en relation les expériences pratiques de l'étudiant (stages) et les unités d'enseignement théorique qu'il a suivies.
- Il développe la réflexion métacognitive de l'étudiant et son identité professionnelle.
- Il assure un accompagnement formatif avant l'évaluation sommative.
- Il instaure une dynamique d'échange entre un novice (l'étudiant) et un expert (l'enseignant), ce qui constitue une préparation aux échanges futurs que le futur enseignant aura avec son directeur.

Contexte :

- « Master en sciences de l'éducation » ;
- public d'adultes ayant une longue expérience de l'enseignement, de la formation ou du travail social ;
- groupe de 30 étudiants (répartis en équipes de 3 pour certaines tâches).

Résultats d'apprentissage de l'unité d'enseignement

RA1. Réaliser en équipe une recherche évaluative commanditée réellement, prenant comme objets d'évaluation les méthodes pédagogiques et les dispositifs d'évaluation mis en œuvre dans un contexte institutionnel donné.

RA2. Rédiger en équipe une section du rapport d'évaluation à destination du commanditaire sur la base des données d'enquête récoltées.

RA3. Jeter un regard critique constructif sur deux sections rédigées par deux autres équipes et s'appropriier les commentaires critiques des deux autres équipes sur le travail de sa propre équipe.

Procédure

1. Tâches individuelles:

- prendre connaissance du portfolio (ensemble de textes) et s'y référer constamment ;
- accomplir les tâches décidées par son équipe ;
- prendre connaissance des rapports de deux autres équipes et en faire des commentaires constructifs ;
- s'approprier les commentaires faits par les autres.

2. Tâches collectives (grand groupe):

- construire un cadre problématique commun ;
- construire un cadre méthodologique ;
- planifier le travail des équipes ;
- évaluer et harmoniser les diverses productions des équipes (outils, base de données, récolte des données, traitements, conception du rapport...).

3. Tâches des équipes

- faire des propositions opérationnelles pour les tâches collectives (cadre problématique, cadre méthodologique, outils de récolte des données, structure de la base de données, traitements, conception du rapport) ;
- planifier et réaliser la récolte des données qui est confiée à l'équipe.

Modalités de l'évaluation

1. Le rapport écrit de l'équipe

- Chaque rapport écrit est évalué une première fois par l'enseignant sur la base d'une grille commune de critères.
- Les rapports sont ensuite comparés transversalement, c'est-à-dire partie par partie (identification des meilleures stratégies pour permettre un feedback constructif). En effet, chaque rapport obéit à la même structure:
 - Analyse de la commande
 - Cadre problématique
 - Cadre méthodologique
 - Présentation des résultats (seule section nettement différenciée)
 - Conclusions et propositions

2. L'évaluation collégiale et constructive des rapports (réunion de trois équipes avec l'enseignant)

Dispositif de l'évaluation collégiale :

- soit le rapport de l'équipe A comme objet de l'évaluation collégiale ;
- chaque membre de l'équipe B, puis de l'équipe C, fait un commentaire constructif sur la base d'une série de questions guides (Voir plus loin) ;
- ensuite, chaque membre de l'équipe A réagit aux commentaires et fait un commentaire constructif sur le travail de son équipe sur la base d'une série de questions ;
- on recommence le processus en prenant le travail de l'équipe B, puis celui de l'équipe C.

Les questions guides pour les équipes B et C :

- a. Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus dans le rapport A? (références concrètes aux parties du rapport)
- b. Quels seraient les points du rapport A qui, s'ils étaient améliorés, apporteraient une plus-value plus grande au rapport ?
- c. Quels sont les points du rapport A qui sont les plus utiles pour améliorer le rapport de mon équipe ?
- d. Si j'avais été dans cette équipe, qu'est-ce que j'aurais pu apporter qui aurait amélioré leur rapport ?

Les questions guides pour l'équipe A :

- a. Qu'est-ce que j'ai apprécié le plus dans notre rapport? (références concrètes aux parties du rapport). En quoi cela rejoint-il ou non les commentaires des autres équipes ?
- b. Compte tenu des commentaires des autres équipes, quels seraient les points de notre rapport qui, s'ils étaient améliorés, apporteraient une plus-value plus grande à notre rapport?
- c. Quels ont été mes apports spécifiques les plus importants au rapport de mon équipe ? (références concrètes aux parties du rapport)
- d. Qu'est-ce que les autres membres de mon équipe m'ont appris grâce à leurs apports spécifiques ?

3. Une évaluation écrite individuelle à partir d'une grille relative à trois critères, construite pendant le cours avec les étudiants :

- la qualité du travail pendant l'unité d'enseignement ;
- la qualité du rapport écrit ;
- la qualité de la discussion lors de l'évaluation collégiale.

4. Une synthèse des évaluations par l'enseignant : En fin de séance, l'enseignant fait une synthèse des forces et des points susceptibles d'amélioration en référence aux trois critères précités.

- les forces du rapport ;
- les points susceptibles d'être améliorés ;
- l'apport des autres rapports au rapport en question ;
- l'apport du rapport aux autres rapports.

Référence : De Ketele, 2013

3.3. Types de questionnement (adaptés à l'évaluation des RA) : Les questions qu'on peut poser dans les différents dispositifs d'évaluation peuvent être de natures différentes :

- Questions ou tâches de sélection
 - Items dichotomiques (vrai/faux ou oui/non)
 - Questions à choix multiple (QCM)
 - Questions à appariement
- Questions ou tâches de production
 - Questions à réponse courte (QROC)
 - Questions à réponse longue (QRL)

Ces questions peuvent servir à évaluer des RA à condition toutefois qu'elles portent sur des situations-problèmes, c'est-à-dire sur des « tâches contextualisées authentiques ».

4- Quelles précautions prendre ?

- a. Les consignes et les conditions d'évaluation doivent être communiquées aux étudiants au début d'une unité d'enseignement dans le but de :
 - favoriser une meilleure articulation et régulation des activités d'enseignement ;
 - favoriser une meilleure articulation et régulation des activités d'apprentissage.
- b. Dans une évaluation des RA, on peut avoir recours, à côté de la situation authentique à résoudre, à des questions portant sur des savoirs et/ou sur des savoir-faire.
- c. Lorsque la consigne propose une situation authentique et qu'elle précise les ressources à mobiliser, l'évaluation se contente dans ce cas de vérifier l'emploi (ou l'application) de ces ressources.
- d. Lorsqu'on cherche à vérifier un RA, il faut éviter de préciser les ressources à mobiliser pour résoudre le problème.
- e. Il est indispensable de multiplier les évaluations formatives et de recourir à l'évaluation sommative partielle lorsque l'évaluation finale évalue des RA.

5- Pour en savoir plus

- **ALLAL L., 2010**, *Évaluation : un pont entre enseignement et apprentissage dans le contexte universitaire*, conférence du 13 janv. 2010 à l'Université de Genève.
- **DE KETELE J-M., 2013**, *L'Évaluation des acquis selon la culture des résultats d'apprentissage*, conférence du 7 nov. 2013 à l'Université Saint Joseph de Beyrouth.
- **ROMAINVILLE M. et al., 1998**, *L'Étudiant-apprenant*, De Boeck, Bruxelles.
- **ROMAINVILLE M., 2004**, *L'Apprentissage chez les étudiants* in *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*, Annoot E. et Fave-Bonnet M. F (eds), L'Harmattan, Paris.
- **ROMAINVILLE M., 2006**, «Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université.» In REGE COLLET N. et ROMAINVILLE M. (eds) *La Pratique enseignante en mutation à l'université*. De Boeck, Bruxelles.

Revue :

Bulletin de l'Association pour le Développement des méthodes d'évaluation en éducation (ADMEE), 2013/3 (www.admee.org).

Samir HOYEK
2013

D-2 - PORTFOLIO

1- Qu'est-ce qu'un portfolio ?



La mise en place de nouvelles approches en éducation rend nécessaire le recours à de nouveaux types d'évaluation et de suivi des étudiants. C'est le cas du portfolio dont l'usage est lié à l'émergence de l'approche par compétences qui vise à doter les étudiants, non seulement des connaissances mais aussi de compétences leur permettant de mieux réussir leur devenir professionnel.

Le portfolio est donc un outil qui permet à l'étudiant « de réfléchir de manière cyclique à ses actions et à ses apprentissages, de conserver des traces des apprentissages qu'il a réalisés dans divers contextes formels et informels (cours, stages et toutes autres expériences professionnelles et personnelles...), de les organiser de manière à témoigner du développement de ses compétences sur la durée de la formation et même au-delà, et de communiquer à leur sujet ». (http://www.bena.umontreal.ca/colloque_portfolio)

D'une façon plus synthétique, Tardif (2006) précise qu'il s'agit d'une « **collection réfléchie de travaux de la part d'un étudiant, une sélection qui démontre ses efforts, ses progrès et ses réussites** ».

2- Pourquoi le portfolio ?



Les chercheurs s'accordent à distinguer quatre types ou quatre fonctions du portfolio (Berthiaume et Daele 2010) :

1. **Le portfolio pour évaluer des apprentissages.** Il s'agit d'une collection de réalisations choisies et commentées par l'étudiant pour témoigner de l'atteinte des résultats d'apprentissage (RA) et des compétences de la formation. Il sert de support à l'enseignant pour évaluer l'étudiant dans une perspective d'évaluation continue ou formative.
2. **Le portfolio de présentation.** Il s'agit d'une collection de travaux en vue de démontrer un savoir-faire professionnel. Le portfolio est annexé dans ce cas au curriculum vitae.
3. **Le portfolio de validation ou de certification.** Le portfolio a pour but, dans ce cas, de valider une formation en vue d'obtenir un diplôme.
4. **Le portfolio de développement professionnel ou personnel.** Ce type de portfolio est lié au processus de développement des compétences tout au long de la vie.

Le portfolio à l'université est utilisé à des fins d'évaluations continues (formatives) ou certificatives (sommatives). Le présent article ne traitera donc que du portfolio de type 1 : « Le portfolio pour évaluer des apprentissages » et le portfolio de type 2 : « Le portfolio de validation ou de certification ».

L'intérêt du portfolio réside dans le développement de l'**attitude réflexive** de l'étudiant qui est le principal but de l'enseignement supérieur d'après Dochy (2001) : « Le principal but de l'enseignement supérieur est de soutenir les étudiants dans leur développement en tant que praticiens réflexifs, capables de réfléchir de manière critique sur leur pratique professionnelle. »

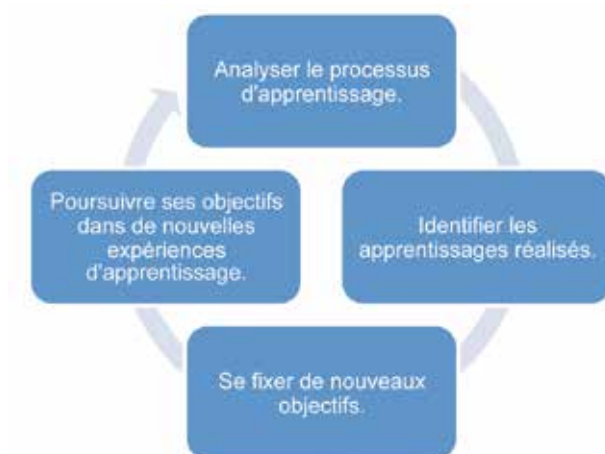
Le portfolio qui relève principalement de la responsabilité de l'étudiant permet à ce dernier de **participer activement au processus d'apprentissage et d'évaluation**. Cette façon de concevoir l'apprentissage et l'évaluation répond parfaitement aux objectifs des réformes éducatives voulant assurer plus de centration sur l'apprenant et visant le développement des compétences de celui-ci.

3- Comment se construit un portfolio?

La construction du portfolio se fait en 4 étapes :

a) la collection

L'étudiant prend soin, à cette étape, de conserver des traces de ses réalisations tout au long de la formation. Il prend soin également d'inclure **ses commentaires et ses réflexions d'une façon périodique** en questionnant et en analysant ses expériences. La démarche d'apprentissage réflexif, selon Bélanger (2009), est un processus cyclique qui peut être schématisé ainsi :



b) la sélection

L'étudiant, à cette étape, sélectionne les documents à retenir. Cette sélection obéit à une seule contrainte : le document retenu doit fournir une **preuve d'apprentissage**, sinon le portfolio devient « un endroit pour cumuler des documents et n'a aucune valeur pédagogique ». (Richard 2004)

Par contre, l'éventail des types de documents à colliger au portfolio est très large : traces écrites, documents audiovisuels, diaporamas, photos, évaluations, etc.

Cette grande variété de supports est rendue possible grâce à la généralisation du portfolio numérique ou e-portfolio.

c) la réflexion

L'étudiant prépare une synthèse réflexive en vue de la présentation de son portfolio. Cette synthèse peut prendre la forme d'un document écrit décrivant le portfolio et son mode d'organisation. C'est l'occasion également d'attirer l'attention sur des éléments jugés importants car ils témoignent clairement du développement des compétences visées.

d) la présentation

L'étudiant présente un document structuré en version papier et/ou électronique. La structure du portfolio peut se présenter comme suit:

- biographie ;
- documents de référence : calendrier, fiches canevas, etc. ;
- bilan ;
- pièces-témoins : réalisations et textes réflexifs.

Un modèle de construction du portfolio est proposé à l'adresse suivante :

<http://www.groupe.polymtl.ca/>

4- Quel est le rôle de l'enseignant dans la construction du portfolio ?

La démarche réflexive qu'exige le portfolio ne va pas de soi. Beaucoup de chercheurs soulignent la nécessité de soutenir l'étudiant dans sa démarche. L'intervention de l'enseignant peut prendre plusieurs formes:

- Mise en place des activités de réflexion

L'enseignant propose des activités permettant à l'étudiant d'explicitier et d'analyser sa démarche et lui donne, le cas échéant, des outils facilitant cette pratique réflexive : fiches aidant l'étudiant à questionner sa démarche.

Des exemples d'activités de réflexion cyclique en sciences infirmières, en ergothérapie et en intervention auprès des jeunes, sont proposés par Bélanger (2009) dans le dossier 31 de l'URAF de l'Université de Montréal, consultable à l'adresse suivante :

http://www.univ-brest.fr/digitalAssetsUBO/4/4525_dossier31.pdf

- Conseil, guidance

La construction du portfolio demande des allers retours réguliers entre l'étudiant et l'enseignant en vue de réguler le travail : entretiens, emails, visite du portfolio de la part de l'enseignant quand la configuration numérique le permet, etc.

- Définition d'attentes claires

Pour faciliter la mise en place du portfolio et permettre une meilleure adhésion des étudiants, les raisons de la tenue du portfolio, les consignes de travail, les critères d'évaluation, le rôle de la (des) personne (s) accompagnatrice (s) doivent être explicités et les échéances précisées.

Quel que soit le type d'intervention, l'enseignant ne doit pas perdre de vue que son attitude est celle d'un **tuteur**, d'un **médiateur** ou d'un **coach** qui réfléchit avec l'étudiant dans ce processus.

«L'enseignant se situe en retrait par rapport à l'étudiant qui se retrouve au centre.» (Verzat, 2010, p.4)

5- Comment évaluer un portfolio ?

L'évaluation du portfolio, comme toute pratique évaluative, repose sur un certain nombre de critères portant sur la forme et sur le fond. Mais cette évaluation, en conformité avec les objectifs assignés à cet outil, accorde une attention particulière à la démarche et au processus mis en place par l'étudiant. Les principaux critères à prendre en considération concernent la capacité de l'étudiant à :

- s'autoévaluer ;
- gérer d'une façon autonome son processus d'apprentissage ;
- communiquer à propos de ses apprentissages ;
- développer une attitude réflexive (dialogue entre la pensée et l'action) vis-à-vis de sa formation (Berthiaume et Daele 2010).

Un exemple d'une grille d'évaluation d'un portfolio détaillée est proposé en annexe.

6- Quelles sont les précautions à prendre?

Pour assurer une bonne construction du portfolio, certaines précautions doivent être prises :

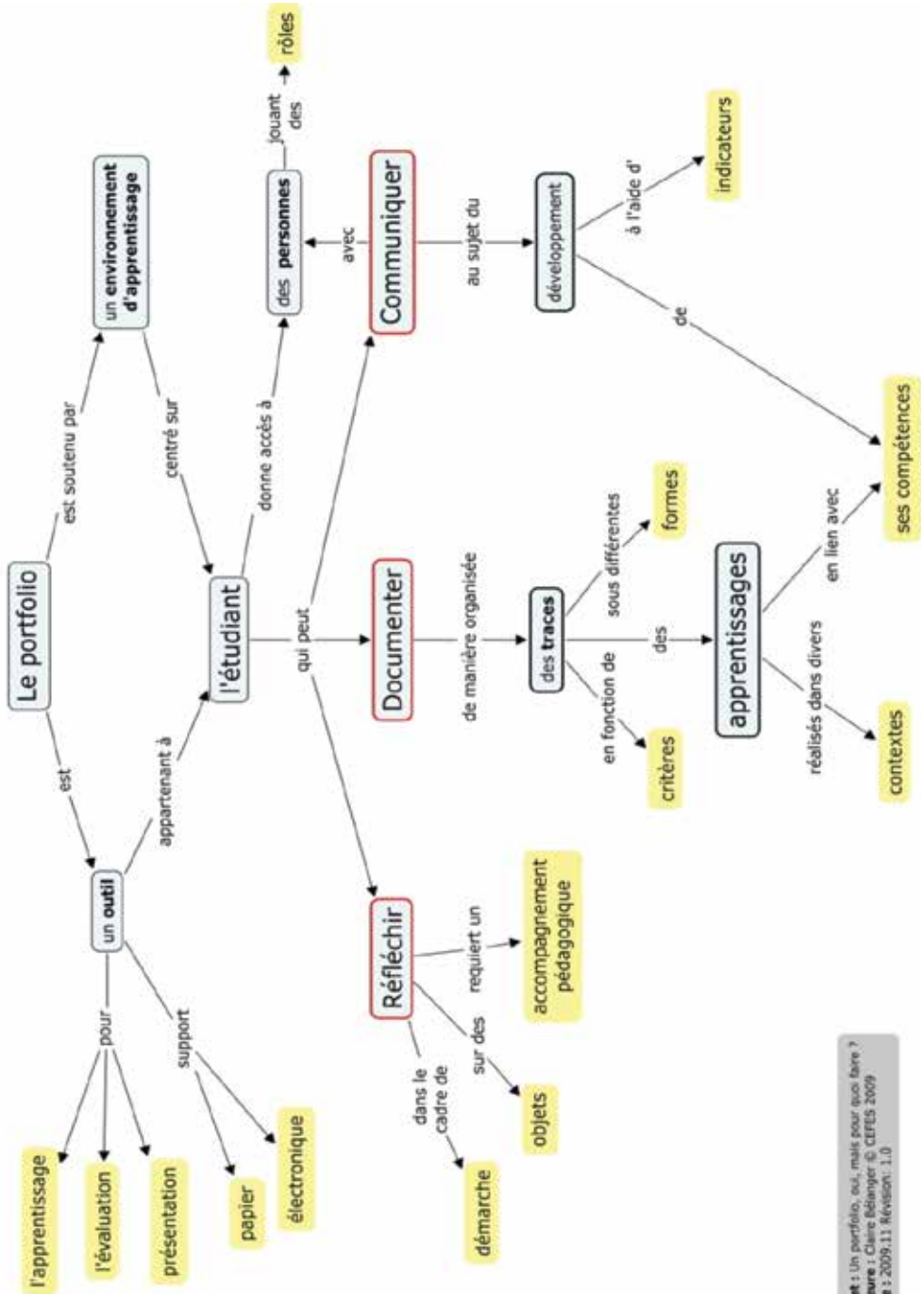
- Le portfolio vise le développement des compétences réflexives de l'étudiant, mais cela ne va pas de soi ! Pour atteindre ce but, l'étudiant doit être soutenu dans sa démarche. Des modèles, des fiches et des bilans réflexifs élaborés par d'autres étudiants et des exemples des portfolios en général sont d'un grand secours pour l'étudiant (cf. Bélanger 2009, op.cit.).
- Le but principal de toute pratique évaluative est d'assurer l'objectivité, or le portfolio est, par définition, subjectif ! Les éléments qui composent le portfolio et les choix opérés se prêtent difficilement à un codage objectif. La recherche d'une objectivité élevée, comme dans le cas des tests standardisés, basés sur des tâches simples et des questions, généralement fermées, serait illusoire. Le recours à des **grilles d'évaluation critériées** (cf. annexe) réduit considérablement la part de subjectivité de la correction.
- Le portfolio nécessite beaucoup d'investissement de la part de l'étudiant. Le risque de présenter un travail lacunaire est bien réel. L'étudiant pourrait être amené à n'inclure que très peu de pièces témoignant de l'acquisition de chaque compétence visée, ce qui rendrait plus difficile encore l'évaluation du portfolio.

Une explicitation des véritables enjeux du portfolio et une valorisation du travail des étudiants devraient assurer l'adhésion de ces derniers et maintenir leur motivation.

7- Quoi retenir?

L'explicitation des enjeux, de la démarche et des visées du portfolio est un gage de réussite de l'implantation de cet outil. En vue de faciliter l'appropriation du portfolio, Bélanger (2009) propose le schéma récapitulatif suivant :

Un portfolio, oui, mais pour quoi faire?



Objet : Un portfolio, oui, mais pour quoi faire ?
 Auteur : Claire Bélangier © CEFES 2009
 Date : 2009.11 Révision : 1.0

8- Pour en savoir plus

Ouvrages

- **TARDIF, J. (2006)**, *L'Évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Éditions Chenelière/Didactique.
- **VERZAT C. (2010)**, «Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ?» in *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?*. Bruxelles : De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », p. 25

Sites Web

- **BELANGER, C. (2009)**, *Rôle du Portfolio dans le supérieur : rendre l'étudiant acteur de sa formation – Dossier 31 de l'URAFF*, Université de Montréal.
<http://www.univ-brest.fr/siame/URAFF/Les+dossiers+de+l'URAFF>
- **BERTHIAUME, D. et DAELE, A. (2010)**, *Évaluer les apprentissages des étudiant(e)s à l'aide du portfolio*. Les mémos du CSE.
http://www.unil.ch/webdav/site/cse/shared/brochures/memento_portfolio.pdf
- **HEBERT, M., BEAUDOIN, J.-P., THIBAUT, R. et PITRE, R. (2009)**, «Conception, implantation et utilisation d'un portfolio professionnel étudiant dans un programme de formation en ergothérapie.» *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25-1.
<http://ripes.revues.org/109>
- **SCALLON, G. (2000)**, *Le Portfolio ou dossier d'apprentissage, propos et réflexions*.
<http://www.fse.ulaval.ca/gerard.scallon/fascicules/portfolio.pdf>

Wassim EL KHATIB
2013

Annexe Grille d'évaluation critériée¹

Présence aux activités		3	2	1	0	/6
		L'étudiant est présent à toutes les activités et y participe activement	L'étudiant est présent à toutes les activités sans y participer activement ou est présent à la moitié des activités en y participant activement	L'étudiant est présent à moins de la moitié des activités	L'étudiant n'a aucune activité	
Portfolio		3	2	1	0	/30
FORME	Organisation du document	Toutes les parties sont identifiées et présentées dans l'ordre prescrit	Toutes les parties sont identifiées mais présentées dans le désordre	Toutes les parties ne sont pas identifiées mais présentées dans l'ordre prescrit	Les parties ne sont pas identifiées et présentées dans le désordre	/3
	Expression écrite	Pas d'erreur de syntaxe ni d'orthographe. Le vocabulaire est élaboré et varié	Jusqu'à 10 erreurs d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est varié	Jusqu'à 10 erreurs d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est restreint	Au-delà de 10 erreurs d'orthographe ou de syntaxe	/3
	Introduction	Introduction complète : contexte, contenus et moyens	Introduction partielle : contexte et contenus	Introduction partielle : contexte	Absence d'introduction	/3
FOND	Traces et analyse des activités	Traces et analyse réflexive de l'activité en regard du métier de l'étudiant	Traces de l'activité et analyse de celle-ci décon-textualisée par rapport aux objectifs du séminaire	Traces de l'activité sans analyse	Pas de traces de l'activité	/18
	Texte intégrateur Synthèse finale	Le texte témoigne de l'évolution, des progrès réalisés et de la capacité à porter un regard sur soi-même	Le texte ne témoigne ni de l'évolution ni des progrès réalisés mais il apparaît une capacité à porter un regard sur soi-même	Le texte témoigne de l'évolution, des progrès réalisés mais la capacité à porter un regard sur soi-même n'apparaît pas	Le texte ne témoigne ni de l'évolution ni de la capacité à porter une regard sur soi-même	/3

¹ - Vander Eynde, E. (s.d.) : Évaluer le portfolio pour évaluer les compétences. Une grille d'évaluation doublement critériée. Consulté le 30 octobre 2013 sur : ad-mee2012.uni.lu/pdf2012/A10_01.pdf

Présentation orale		3	2	I	0	/24
FORME	Support électronique	Le diaporama de maximum 5 diapos répond aux critères qualité	Le diaporama de maximum 5 diapos ne répond pas aux critères qualité	Le diaporama comprend plus que 5 diapos	Absence de diaporama	/3
	Expression écrite	Pas d'erreurs de syntaxe ni d'orthographe. Le vocabulaire est varié	Jusqu'à 5 erreurs d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est restreint	Jusqu'à 5 erreurs d'orthographe et de syntaxe. Le vocabulaire est restreint	Au-delà de 5 erreurs d'orthographe ou de syntaxe	/3
	Expression orale	La construction du discours et la diction sont très bonnes	La construction du discours et la diction sont bonnes	La construction du discours et la diction sont satisfaisantes	La construction du discours et la diction sont insatisfaisantes	/3
	Ouverture au dialogue	L'étudiant est ouvert au dialogue et rebondit sur les questions et les commentaires	L'étudiant est ouvert au dialogue mais ne rebondit pas sur les questions et les commentaires	L'étudiant rebondit sur les critiques mais extériorise les causes	L'étudiant n'accepte pas de dialogue et extériorise les causes	/3
	Présentation / Posture	L'étudiant est dynamique. Il regarde tous les membres du groupe et s'adresse à eux	L'étudiant regarde le groupe, s'adresse à lui et présente une attitude figée	L'étudiant ne regarde pas l'ensemble du groupe et présente une attitude figée	L'étudiant est statique. Il ne s'adresse pas à l'ensemble du groupe	/3
CONTENU	Pertinence des informations	Les informations sont pertinentes pour comprendre le fonctionnement de l'étudiant dans le cadre de sa formation	Les informations ne permettent de comprendre que partiellement le fonctionnement de l'étudiant dans le cadre de sa formation	Les informations ne permettent pas de comprendre le fonctionnement de l'étudiant dans le cadre de sa formation	Le choix des informations n'est pas pertinent et n'est pas en relation avec la situation de l'étudiant dans le cadre de sa formation	/3
	Analyse des apprentissages	Forces et besoins d'apprentissage présents et identifiés	Forces et faiblesses partiellement identifiées	Pas de réflexion et peu d'identification des besoins d'apprentissage	Aucune réflexion et aucune identification des besoins d'apprentissage	/3
	Capacité de synthèse	La présentation témoigne de l'évolution, des progrès réalisés et de la capacité à porter un regard sur soi-même	La présentation ne témoigne pas de l'évolution et des progrès réalisés mais il apparaît une capacité à porter un regard sur soi-même	La présentation témoigne de l'évolution, des progrès réalisés mais la capacité à porter un regard sur soi-même n'apparaît pas	La présentation ne témoigne ni de l'évolution ni de la capacité à porter un regard sur soi-même	/3
	TOTAL					/60
	Note finale					/20

D-3 - LUTTE CONTRE LE PLAGIAT

1- Qu'est-ce que le plagiat ?



Le **plagiat** est le résultat de l'action qui consiste à s'emparer délibérément ou par omission des mots ou des idées de quelqu'un d'autre et de les présenter comme siens. C'est aussi une fraude qui consiste à faire passer pour sien tout ou une partie d'un écrit produit par quelqu'un d'autre, à la lettre ou dans l'esprit¹.

C'est la forme la plus répandue de violation de l'intégrité académique. Elle a des conséquences considérables sur la qualité de la production des étudiants et la lutte contre son utilisation est aujourd'hui l'un des enjeux majeurs des universités.

L'**auto-plagiat** consiste à remettre le même travail dans plusieurs matières différentes. Le terme d'**intégrité académique** est également associé aux notions de plagiat et d'auto-plagiat dans la littérature universitaire.

Le **plagiat et le non-respect du droit d'auteur**² sont traités de façon similaire car l'utilisation des sources de droits libres ne dispense pas l'étudiant des exigences de l'intégrité académique.

Les infractions concernent la personne qui :

- commet ou tente de commettre une violation de l'intégrité académique ;
- aide à commettre une violation de l'intégrité académique ;
- encourage ou incite à commettre une violation de l'intégrité académique ;
- participe, même indirectement, à une violation de l'intégrité académique.

Ces précisions permettent d'inclure dans la fraude non seulement l'auteur direct de la fraude, mais éventuellement son entourage étudiant ou enseignant, si celui-ci a encouragé la fraude, y a aidé ou participé.

2- Pourquoi lutter contre le plagiat?



La lutte contre les violations de l'intégrité académique permet de préserver la crédibilité des attestations et des diplômes délivrés et de s'assurer que les relevés de notes et les diplômes témoignent des compétences effectivement acquises par les étudiants³.

La lutte contre le plagiat a les objectifs suivants :

- garantir l'intégrité académique dans la production individuelle des étudiants ;
- améliorer l'apport individuel de l'étudiant en l'obligeant à rédiger lui-même ;
- développer une pensée individuelle et une capacité de synthèse et d'explication personnelle ;

1 - EM Normandie : <http://www.scribd.com/doc/47595677/Charte-Integrite-Academique-FR>

2 - François Lepage : <http://www.integrite.umontreal.ca/definitions/lepage.html>

3 - Inspiré de http://www.teluq.quebec.ca/siteweb/enbref/pdf/Reglements_particuliers.pdf

- développer la rédaction et par conséquent la maîtrise de la langue écrite ;
- sensibiliser les étudiants au respect des droits d'auteur et à la notion de propriété intellectuelle.

Lutter contre le plagiat consiste également à fournir à l'enseignant et aux administrations académiques les moyens de détecter le plagiat et de le sanctionner. Ces moyens techniques et administratifs sont combinés dans des dispositifs de lutte contre le plagiat.

3- Comment lutter contre le plagiat?

3.1 - Les bases de la lutte contre le plagiat:

Le rôle de l'enseignant est fondamental dans la lutte contre le plagiat. Tout travail individuel ou en groupes remis par un étudiant doit systématiquement faire l'objet d'un contrôle et il est parfois facile de détecter certains indices d'un document contenant du plagiat :

- passages rédigés ayant une forme grammaticale différente du style habituel de l'étudiant ou usage d'un vocabulaire particulièrement soigné ou d'un niveau supérieur à celui utilisé par l'étudiant à l'écrit ou à l'oral ;
- longues parties de texte sans citation ou références ;
- exemples tirés de contextes visiblement étrangers au contexte habituel de l'étudiant ;
- travail d'une qualité anormale au regard des compétences habituelles de l'étudiant.

Dès que l'enseignant soupçonne un plagiat, il dispose de plusieurs méthodes pour vérifier si le travail rendu fait l'objet d'une violation de l'intégrité académique :

- recherche dans Google de certains mots, phrases ou paragraphes ;
- utilisation d'un logiciel anti-plagiat.

3.2 - L'utilisation d'un logiciel anti-plagiat

De plus en plus d'universités dans le monde utilisent des outils informatiques pour détecter le plagiat dans les travaux des étudiants. Ces systèmes, appelés logiciels anti-plagiats (LAP), sont proposés par des entreprises informatiques sur la base d'un abonnement : ces abonnements permettent à une institution académique de donner des accès à ses enseignants pour soumettre des versions électroniques des travaux des étudiants pour éventuellement y détecter des comportements frauduleux, dont principalement du plagiat.

Les logiciels anti-plagiat ne détectent pas le plagiat en tant que tel. Ils détectent des références électroniques croisées avec des parties de documents déjà soumis au système ou repérables par les principaux moteurs de recherche sur le Web.

Le plus utilisé, actuellement, est *Turnitin*, logiciel principalement anglophone et adopté par plus de 10 000 institutions dans 126 pays. Ce logiciel disponible à l'USJ détecte le plagiat dans les trois langues arabe, française et anglaise.

Les logiciels de détection du plagiat recherchent en réalité les similitudes entre le texte de l'étudiant et les textes disponibles en libre accès sur Internet. Le résultat fourni représente donc un pourcentage de similitudes, et non un pourcentage de plagiat. Certaines similitudes ne sont pas du plagiat : les citations entre guillemets avec mention de la référence, les références bibliographiques, des bouts de phrase du langage courant⁴.

4- Université Catholique de Louvain : <http://www.uclouvain.be/274179.html>

La responsabilité de la correction reste entièrement placée entre les mains de l'enseignant : une interprétation du pourcentage fourni par le logiciel est indispensable⁵.

Le logiciel facilite la vigilance de l'enseignant : il permet d'attirer l'attention sur les travaux comportant un pourcentage élevé de similitudes. Par rapport à une détection manuelle (l'enseignant propose un bout de phrase de l'étudiant à un moteur de recherche), il permet de gagner du temps et de passer l'ensemble du texte dans Google en une seule fois.

Par contre, il est évident que si l'étudiant a fait appel à de la paraphrase ou à la traduction d'un texte dans une langue étrangère, il sera beaucoup plus difficile pour *Turnitin* de détecter le plagiat, même si ce logiciel recherche plusieurs synonymes de chaque mot lors de sa procédure d'évaluation.

3.3 – Utiliser *Turnitin*

Le logiciel *Turnitin* est mis à la disposition des enseignants de l'USJ dans le cadre des activités « devoirs » sous Moodle.

- l'enseignant crée dans son espace de cours une activité « devoir avec *Turnitin* » et demande aux étudiants de déposer leurs travaux dans cette activité ;
- *Turnitin* fournit aux enseignants un rapport complet de ses recherches, en proposant, grâce à des codes couleur, des références vers des documents identifiés comme étant potentiellement des sources de plagiat.

L'enseignant est évidemment le seul juge de la présence ou non d'un cas de plagiat. Il choisit de valider ou non les propositions de *Turnitin*. Un pourcentage final est produit par le logiciel, une fois les ambiguïtés levées par l'enseignant.

L'utilisation de ce logiciel est soumise à certaines règles de base pour éviter les problèmes réglementaires :

- l'enseignant doit s'informer auprès de la direction de son institution afin de savoir si l'utilisation de *Turnitin* est autorisée ;
- l'enseignant doit systématiquement indiquer aux étudiants, pour chaque devoir ou travail rendu, si *Turnitin* sera utilisé ;
- en cas de plagiat avéré, l'enseignant doit en informer la direction de son institution afin que celle-ci mette en œuvre la procédure de sanction.

3.4 - Formation et information

Les dispositifs de lutte contre le plagiat reposent sur deux principes fondamentaux :

- le plagiat, même dans ses formes les plus « inoffensives », ne doit pas être toléré ;
- l'information et la formation doivent précéder la sanction. Les enseignants se doivent de sensibiliser les étudiants aux règles de rédaction de travaux académiques, de citations, de référencement des sources et des auteurs.

5- Université Catholique de Louvain : <http://www.uclouvain.be/274179.html>

4- Pour en savoir plus

Sites Web

- *Internet: Fraude et déontologie selon les acteurs universitaires*
<http://responsable.unige.ch/index.php>
- *Repérer le plagiat dans les travaux des étudiants ?*
<http://www.uclouvain.be/274179.html>
- *Intégrité, fraude et plagiat*
<http://www.integrite.umontreal.ca>
- *Les Logiciels anti-plagiat appliqués aux travaux universitaires : efficacité et limites*
<http://archeologie-du-copier-coller.blogspot.com>

Stéphane BAZAN
2013



Glossaire

GLOSSAIRE

Les définitions succinctes, présentées dans ce glossaire, sont, en grande partie, tirées des chapitres du *Manuel*. Elles sont en harmonie avec les références relatives au Processus de Bologne.

A

- **Accompagnement pédagogique** : Cheminement avec une personne en formation dans son processus d'apprentissage, lui fournissant un cadre de référence et d'action vers sa réussite.
- **Accompagnement des mémoires et des thèses** : Processus interactif qui oriente l'étudiant dans son travail de recherche à la lumière des exigences méthodologiques et scientifiques requises.
- **Accompagnement des stages** : Processus par lequel un formateur -chargé de stage- accompagne un étudiant dans son apprentissage par la pratique dans une situation contextualisée et authentique ainsi que dans la construction de son profil professionnel.

B

- **Brainstorming** : Technique de créativité qui consiste à demander à un groupe d'émettre spontanément leurs idées autour d'une question ou leurs propositions pour résoudre un problème.
- **Briefing** : Réunion d'un groupe de travail pour définir les objectifs et les méthodes avant de se lancer dans l'action.

C

- **Compétence** : Aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.
- **Cours magistral interactif** : Méthode comprenant une alternance entre l'enseignement assuré par la parole du maître (cours magistral classique) et l'apprentissage par l'effort individuel ou groupal des étudiants (Interaction étudiants – contenu – enseignant).

D

- **Debriefing** : Action de rendre compte, de dresser un bilan critique d'une mission accomplie.
- **Dispositif d'apprentissage numérique** : Combinaison entre des activités d'apprentissage et d'accompagnement d'une part et des outils informatiques d'autre part.

E

- **Évaluation des résultats d'apprentissage** : Evaluation qui porte sur les résultats d'un apprentissage, définis en termes de tâches à réaliser, et non sur les moyens ou sur les ressources à mobiliser pour réaliser ces tâches. Cette évaluation se fait à travers une situation contextualisée et qui suppose la mobilisation d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire appris.

- **Exposé** : Technique de communication orale qui met en jeu trois facteurs : le sujet, le fil conducteur et l'interaction. Le verbe « exposer » vient étymologiquement du latin *exponere* et signifie « mettre en vue », « présenter au regard ». On ne peut donc pas prétendre « exposer » un sujet si on ne le donne pas à voir, si on ne le montre pas, si on ne capte pas l'attention du public et son écoute.

F

- **Fonction conative de la communication orale** : Relative au destinataire ; elle vise à l'impliquer et à retenir son attention.
- **Fonction expressive de la communication orale** : Relative à l'émetteur et s'assimile à l'expression des sentiments ; elle permet de révéler l'attitude du sujet envers ce dont il parle.
- **Fonction phatique de la communication orale** : Relative au maintien de la communication. Il s'agit de l'usage du langage lorsqu'il sert non plus à communiquer un message mais à maintenir le contact entre deux locuteurs.

J

- **Jeu de rôle** : Technique qui consiste à interpréter le rôle d'un personnage dans un environnement fictif.

M

- **Métacognition** : Analyse de son propre fonctionnement intellectuel. Analyse (ou auto-analyse) des systèmes de traitement de l'information que tout individu met en œuvre pour apprendre, se souvenir, résoudre des problèmes ou conduire une activité.
- **Méthodes d'enseignement actives** : Méthodes qui s'appuient sur des interactions entre les divers partenaires de la relation pédagogique et qui engagent les étudiants dans leur apprentissage.

P

- **Plagiat** : Action qui consiste à s'emparer, délibérément ou par omission, des mots ou des idées de quelqu'un d'autre et de les présenter comme siens.
- **Plan de cours** : Document qui précise la place de l'unité d'enseignement dans le programme, en lien avec les compétences du programme, les résultats d'apprentissage visés par cette unité, le contenu, les méthodes d'enseignement, les modalités d'évaluation et la bibliographie.
- **Portfolio** : Outil qui permet à l'étudiant de réfléchir à ses actions et à ses apprentissages, de conserver des traces de ses apprentissages de manière à témoigner du développement de ses compétences sur la durée de la formation. Il s'agit d'une collection réfléchie de travaux de la part d'un étudiant, d'une sélection qui démontre ses efforts, ses progrès et ses réussites.

R

- **Référentiel de compétences** : Document qui présente l'ensemble des compétences attendues à l'issue d'une formation. C'est un outil qui sert à préciser, à expliciter, à assurer la cohérence, à évaluer et à améliorer la formation. C'est une boussole, un repère, une référence pour une formation universitaire de qualité.

- **Résultat d'apprentissage niveau programme - RAP** : Composante ou dimension relative à une compétence donnée, indiquant les savoirs, savoir-faire et attitudes, selon le niveau de maîtrise attendu.
- **Résultat d'apprentissage niveau unité d'enseignement - RAUE** : Ensemble des savoirs, savoir-faire et attitudes attendus à l'issue d'une unité d'enseignement. Ils sont formulés en verbes d'action, centrés sur l'étudiant ils contiennent le niveau de maîtrise requis, ils sont observables et évaluables.

S

- **Simulation** : Technique qui consiste à reproduire une situation à partir d'un modèle simplifié mais conforme à la réalité. Dans la simulation, on donne aux participants des rôles avec un scénario précis, des buts à atteindre et des ressources pour y parvenir.
- **Situation-problème** : Activité destinée à faire découvrir, par l'étudiant lui-même, des solutions à un problème contextualisé. La résolution du problème suppose le recours à des savoirs et à des savoir-faire, et doit permettre à l'étudiant l'acquisition et la validation de nouveaux apprentissages.
- **Seuil de maîtrise** : Niveau d'acquisition attendu d'un résultat d'apprentissage. Il est progressif, allant de l'initiation à la maîtrise.

T

- **Travail en sous-groupes** : Méthode collaborative qui consiste à mettre les étudiants en groupes pour atteindre un objectif commun.
- **Tutorat** : Accompagnement qui initie les étudiants aux méthodes du travail universitaire, qui leur prodigue des conseils pour s'organiser, qui les aide à intégrer la culture universitaire.

NOTES

NOTES