



Université Saint-Joseph de Beyrouth

**Mission de pédagogie
universitaire**

Manuel de pédagogie universitaire

usj.edu.lb/mpu/manuel

**Chapitres supplémentaires
2019-2020**

avec le soutien de



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

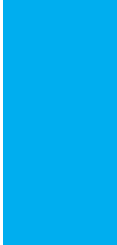
Mise en page HTML Lina Koleilat Ghalayini

Imprimé à Beyrouth, 2014, Byblos

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

La reproduction ou la traduction du présent document, en tout ou en partie, est autorisée à la condition d'en mentionner la source et de ne pas l'utiliser à des fins commerciales.

Des chapitres supplémentaires ont été ajoutés en 2015, 2017 et 2020



Préambule

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

Manuel de pédagogie universitaire

USJ

2019-2020

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

Il est coordonné par Nada Moghaizel-Nasr et Rima Mawad

Des enseignants à l'USJ ont collaboré à la rédaction des chapitres : Nicole Abdelnour (ILE¹), Suzanne Abou Rjeily (FSEDU²), Daisy Baddoura (FGM³), Stéphane Bazan, Gérard Béjjani (UPT⁴), Amal Bouzeineddine (AUB⁵), Sonia Constantin (FSEDU), Taghrid Diab Saad (FSEDU), Nayla Doughane (ESF⁶), Fadi El-Hage (FSEDU), Edgard El-Haybi (ISSR⁷), Wassim El-Khatib (FSEDU), Nisrine Hamdan-Saadé (FSE⁸), Marie-José Hanna (FSEDU), Samir Hoyek (FSEDU), Jamilé Khoury (ELFS⁹), Irma Majdalani (ISSA¹⁰), Houwayda Matta Bou-Ramia (ELFS), Rima Mawad (ELFS), Nada Mchayleh Farhat (FMD¹¹), Nada Moghaizel-Nasr (OC¹²), Alfred Naaman (FMD), Rosette Nahed (FSEDU), Marie-Claude Najm Kobeh (FDSP¹³), Patricia Rached (FSEDU), Maya Rechdane Karam (ELFS), Wadad Wazen Gergy (FSEDU-UNTE¹⁴) et Nabil Whaybé (ELFS).

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- Faculté de gestion et de management - FGM

4- Université pour tous – UPT

5- American University of Beirut – AUB (Department of Education)

6- École de sages- femmes – ESF

7- Institut supérieur de sciences religieuses – ISSR

8- Faculté de sciences économiques – FSE

9- École libanaise de formation sociale – ELFS

10- Institut supérieur des sciences de l'assurance – ISSA

11- Faculté de médecine dentaire – FMD

12- Organisation centrale du Rectorat – OC

13- Faculté de droit et de sciences politiques – FDSP

14- Unité nouvelles technologies éducatives – UNTE

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

A1 – Élaboration de référentiels de compétences – *Nada Moghaizel-Nasr & Rima Mawad (2013)*

A2 – Croisement des référentiels de compétences avec les programmes de formation – *Nada Moghaizel-Nasr & Rima Mawad (2013)*

A3 – Élaboration d'un plan d'une unité d'enseignement / Plan de cours – *Nada Moghaizel-Nasr & Rima Mawad (2017)*

*Annexes au chapitre A3 : Balises et exemples d'élaboration de plans de cours –
Nada Moghaizel-Nasr & Rima Mawad (2014)*

A4 – Estimation de la charge de travail de l'étudiant – *Irma Majdalani (2017)*

B- Méthodes et techniques d'enseignement

B1 – Introduction aux méthodes actives – *Fadi El-Hage (2013)*

B2 – Cours magistral interactif* – *Samir Hoyek (2013)*

B3 – Travail en sous-groupes* – *Fadi El-Hage (2013)*

B4 – Situation – problème* – *Sonia Constantin (2013)*

B5 – Simulation et jeu de rôle* – *Marie-Claude Najm Kobeh (2013)*

B6 – Communication orale* – *Gérard Béjjani (2013)*

B7 – Dispositifs d'apprentissage numériques* – *Stéphane Bazan et Wadad Wazen Gergy (2013)*

B8 – Gestion d'un espace d'enseignement sur Moodle* – *Wadad Wazen Gergy (2014)*

B9 – Apprentissage par exploitation de l'erreur* – *Rosette Nahed et Fadi El-Hage (2014)*

B10 – Apprentissage par projet* – *Nada Mchayleh Farhat (2014)*

B11 – Étude de cas – *Maya Rechdane Karam & Rima Mawad (2014)*

B12 – Gestion de classe – *Patricia Rached (2014)*

B13 – Facilitation de la recherche documentaire – *Jamilé Khoury (2014)*

B14 – Classe inversée ou Flipped classroom – *Fadi El-Hage (2017)*

B15 – Enseigner avec un tableau interactif – *Marie-José Hanna (2017)*

B16 – How to Conduct Action Research Based on Teaching Practices – *Amal Bouzeineddine (2020)*

B17 – Développer la motivation des étudiants en s'inspirant des neurosciences – *Nada Moghaizel-Nasr (2020)*

B18 – Comment intégrer les jeux sérieux (serious games) dans son enseignement – *Daisy Baddoura (2020)*

B19 – Concevoir des séances d'enseignement basées sur l'apprentissage par problèmes – *Taghrid Diab Saad (2020)*

C- Dispositifs d'accompagnement

- C1 – Introduction à l'accompagnement des étudiants – *Rima Mawad (2013)*
- C2 – Tutorat – *Patricia Rached & Rima Mawad (2013)*
- C2' – Tutorat d'accueil – *Patricia Rached (2017)*
- C3 – Accompagnement des mémoires et des thèses – *Suzanne Abou Rjeily (2013)*
- C3' – Posture d'accompagnement de l'étudiant chercheur – *Houwayda Matta Bou Ramia (2017)*
- C4 – Accompagnement des stages – *Nicole Abdelnour & Rima Mawad (2013)*
- C5 – Accompagner les enseignants suite à l'évaluation des enseignements – *Patricia Rached (2020)*

D- Dispositifs d'évaluation des acquis

- D1 – Évaluation des acquis des étudiants – *Samir Hoyek (2013)*
- D2 – Portfolio – *Wassim El-Khatib (2013)*
- D2' – Portfolio numérique ou EPortfolio – *Wadad Wazen Gergy (2017)*
- D3 – Lutte contre le plagiat – *Stéphane Bazan (2013)*
- D4 – Travail personnel intégrateur – *Edgard El-Haybi (2014)*
- D5 – Examen clinique objectif structuré - ECOS * – *Alfred Naaman (2014)*
- D6 – Test de concordance de script - TCS – *Nayla Doughane (2014)*
- D7 – Évaluation des acquis à partir d'une grille critériée – *Sonia Constantin & Nabil Whybé (2017)*
- D8 – Élaboration d'une carte conceptuelle – *Jamilé Khoury (2017)*
- D9 – Mise en place des « tâches complexes » et Évaluation des compétences – *Fadi El-Hage (2020)*
- D10 – Techniques de rétroaction pour l'évaluation et la régulation de l'enseignement – *Nisrine Hamdan-Saadé (2020)*

Glossaire – Rima Mawad

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

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

Déléguée du Recteur à l'Assurance qualité et 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 du plan d’une unité d’enseignement / Plan de cours**
 - Annexes au chapitre A3 : Balises et exemples d’élaboration de plans de cours**
- A4 – Estimation de la charge de travail de l’étudiant**

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 ?

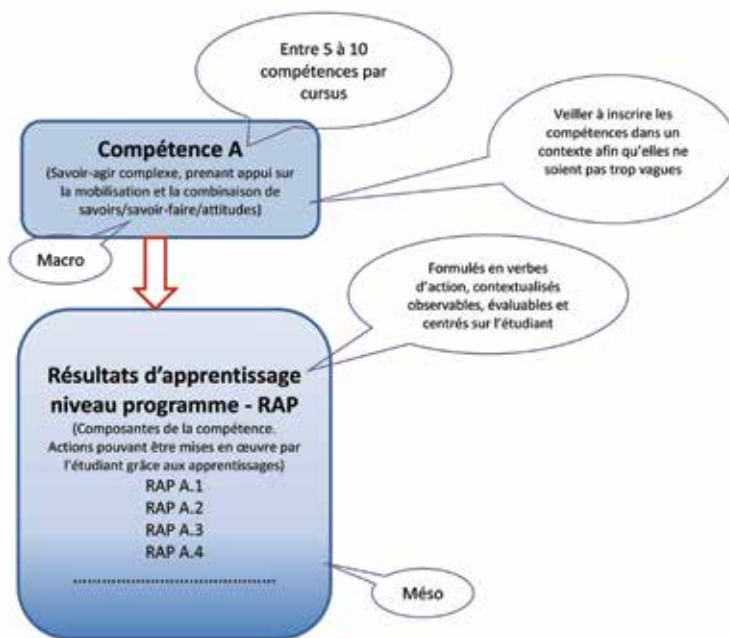
C'est le seuil d'acquisition attendu d'un résultat d'apprentissage. Il est progressif.

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	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	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	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	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	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	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	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)	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	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	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	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: Exercent 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: Exercent 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)	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 : ➤ 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**

Qualifications du 1^{er} cycle	Les qualifications qui certifient l'accomplissement du 1^{er} cycle sont décernées aux étudiants qui : ➤ 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	Généralement 180 – 240 crédits ECTS
---	---	--

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 ».

Qualifications du 2^{ème} cycle	Les qualifications qui certifient l'accomplissement du 2^{ème} cycle sont décernées aux étudiants qui : ➤ 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	Normalement 90 – 120 crédits ECTS – les exigences minimales devraient correspondre à 60 crédits ECTS au niveau du 2nd cycle
--	---	---

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.

Qualifications du 3^{ème} cycle	Les qualifications qui certifient l'accomplissement du 3^{ème} cycle sont décernées aux étudiants qui : ➤ 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	Non spécifié
--	---	---------------------

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 ?

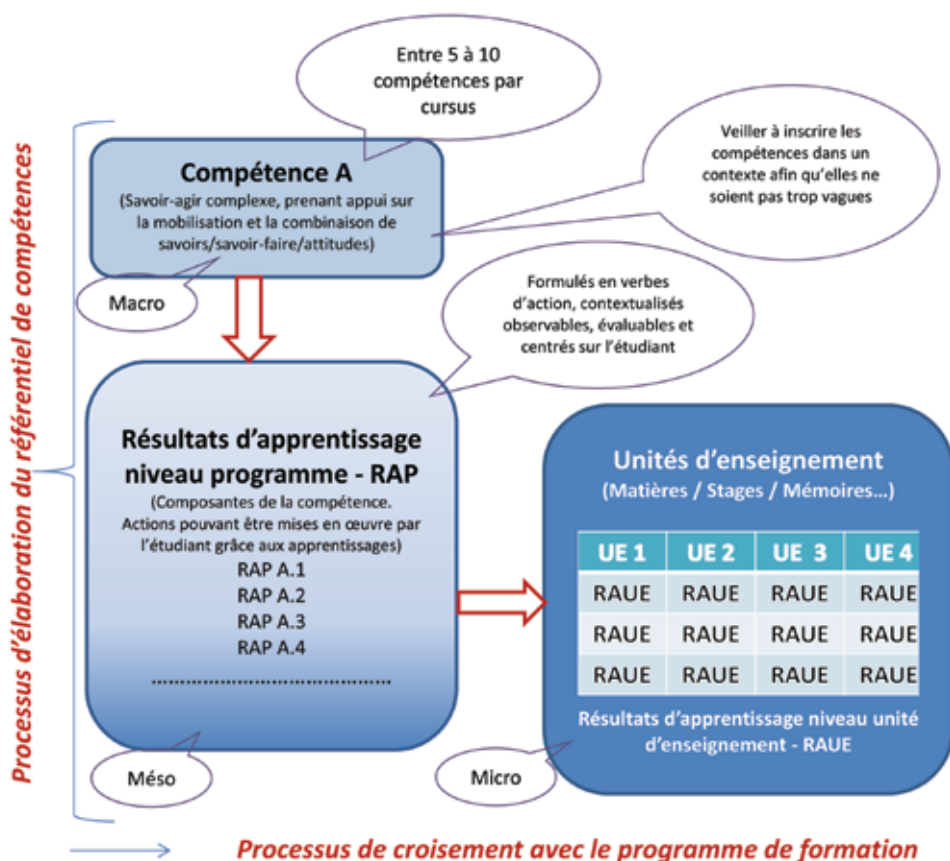
C'est l'ensemble des savoirs, savoir-faire et attitudes attendus à l'issue d'une unité d'enseignement :

- 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 CI. (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 DU PLAN D'UNE UNITÉ D'ENSEIGNEMENT¹ / PLAN DE COURS²

I. Qu'est-ce que le plan d'une unité d'enseignement (UE) ?

C'est un document qui précise :

- La place de l'unité d'enseignement dans le programme, en lien avec les compétences du programme ciblées
- 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 d'une UE³.

2. Comment le structurer ?

Le plan d'une unité d'enseignement contient les rubriques ci-dessous :

I. Informations générales relatives à l'UE

Cette rubrique porte sur des données factuelles, notamment :

- Le nombre de crédits
- La langue d'enseignement
-

II. Présentation de l'UE

Positionnement

- Place de l'UE dans le cursus de formation: LMD
- Matière obligatoire/ optionnelle...
- Pérequis nécessaire pour ou de...

Lien avec référentiel de compétences

- Contribue au développement de quelle(s) compétence(s)
- ou de quel(s) Résultat(s) d'apprentissage niveau programme (RAP)

Finalité

- Montre l'utilité/l'usage final que l'étudiant fera des acquis
- Centrée sur l'étudiant
- Formulée sous forme de verbes d'action

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

Elle devrait répondre à la question suivante : *Quelle est la contribution de cette unité d'enseignement dans le développement des compétences visées par le programme ?*

Elle signale, au besoin, les prérequis nécessaires.

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

² Depuis 2015-2016 le mot «cours» est remplacé par «unité d'enseignement»

³ 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

III. Résultats d'apprentissage de l'UE - RAUE

Dans cette section sont précisés les résultats d'apprentissage ciblés par 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

Les résultats d'apprentissage sont centrés sur ce que l'étudiant doit acquérir et non sur ce que l'enseignant souhaite faire.

L'enseignant définit les résultats d'apprentissage qui seront effectivement évalués lors de la validation des crédits de l'UE.

Un résultat d'apprentissage peut être couvert par une ou plusieurs séances de cours.

IV. Séances, contenu et méthodes

Cette section doit permettre à l'étudiant de connaître le contenu et le déroulement des activités d'enseignement-apprentissage qui assureront l'atteinte des résultats d'apprentissage visés .

V. Évaluation des acquis

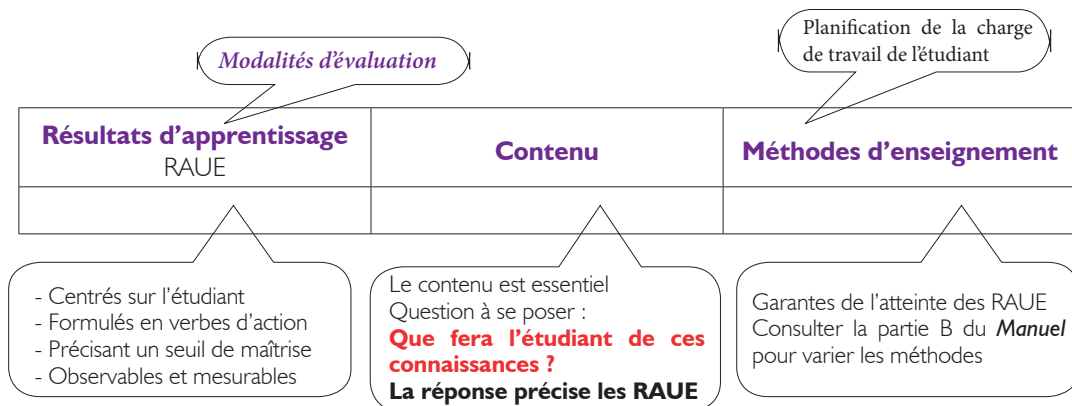
Cette section présente les modalités et les critères d'évaluation des acquis des étudiants, ainsi que la pondération dans la note finale.

Elle doit 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 relatifs au domaine, compte tenu du niveau de formation de l'étudiant. Elle signale les lectures fortement conseillées ainsi que les lectures complémentaires, et inclut des publications numériques.

Schéma récapitulatif



PROPOSITION D'UN FORMAT PLAN D'UNE UNITE D'ENSEIGNEMENT

INFORMATIONS GÉNÉRALES			
Faculté : Département : Intitulé : Code : Semestre :	Nombre de Crédits : Langue d'enseignement : Prérequis : Horaire : Salle :		
Enseignant(e) Téléphone : Courriel :	Adresse bureau : Heures de visites :		
PRÉSENTATION			
Positionnement de l'UE : - Place de l'UE dans le cursus : LMD - UE obligatoire/optionnelle... Lien avec le référentiel de compétences / les résultats d'apprentissage programme : Elle contribue au développement de quelle (s) compétence (s)/Résultat (s) d'apprentissage niveau programme Objectif général ou finalité : - Montrant l'utilité/l'usage final que l'étudiant fera des acquis - Centrée sur l'étudiant			
RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE- RAUE (Savoirs, savoir-faire, attitudes)			
À la fin du cours, l'étudiant doit être en mesure de : 1. Formuler des questions de recherche ... 2. Appliquer des standards			
CONTENU, MÉTHODES ET SÉANCES			
Résultats d'apprentissage	Séances	Contenu	Méthodes d'enseignement
RAUE1			
	...		
RAUE2	...		
MODALITÉS D'ÉVALUATION			
TYPE D'ÉVALUATION		CRITÈRES ET BARÈME	
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES			

Exemples de plans d'unités d'enseignement revisités

En sciences humaines :

Le Liban au XIX^{ème} siècle

Carla EDDÉ - FLSH

Rubrique I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Réflexion sur le passé, et plus encore, sur le présent du passé ou la genèse du Liban contemporain dans son fonctionnement politique et ses codes socio-culturels.

Le confessionnalisme ou la transformation des groupes religieux en communautés politiques «modernes», processus qui se situe, hier comme aujourd'hui, au croisement des dynamiques internes (libanaises et ottomanes au XIX^{ème} siècle), et de l'ingérence étrangère ; la construction d'une « entité libanaise », atouts et handicaps, acquis et limites.

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement s'inscrit dans la Licence en Histoire et Relations internationales. Adressée aux étudiants du Département d'Histoire, elle est ouverte à tous les étudiants de l'Université.

Elle permet à l'étudiant d'analyser les mutations de la société libanaise au XIX^{ème} siècle, au croisement des dynamiques locales, régionales et internationales, qui voient la transformation des groupes religieux en communautés politiques « modernes », soit la genèse du confessionnalisme dans son acception actuelle.

Interrogeant la genèse du Liban contemporain, elle constitue donc une réflexion guidée sur le passé, et plus encore, sur le présent du passé.

Rubriques III & IV : RAUE & Contenu, séances et méthodes

Ancienne présentation
(Extrait)I. Les territoires « libanais » au début du XIX^{ème} siècle

- Le milieu et les hommes
- Le « Liban » dans l'organisation politique ottomane
- Le cas de l'émirat du Mont-Liban

II. Les bouleversements au sein de l'émirat

- La croissance démographique différentielle et les premières 'ammiyya
- La centralisation sous Bashir II Chehab

III. L'internationalisation du devenir du « Liban » ...

- L'occupation égyptienne de la « Syrie »
- L'expédition anglo-ottomane et la double qaem-maqamiyya...

Pour conclure : le renouveau culturel à la veille de la Grande Guerre, Les communautés, histoire, mythes fondateurs et projets politiques modernes

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
- Analyser les atouts et contraintes du territoire libanais, soit l'espace et les hommes, leurs évolutions au XIX^{ème} siècle et la pertinence de ces données aujourd'hui Séances : 1-2	I. Les territoires « libanais » au début du XIX^{ème} siècle - Le milieu et les hommes	• Documents cartographiques muets à remplir, à croiser avec doc. iconographiques (PP) • Discussion et synthèse
- Schématiser la structuration de la société libanaise v. 1800. - Identifier les bases de la structuration sociale dans le monde traditionnel - Définir et interpréter le confessionnalisme Séances : 3-4 ...	- Le « Liban » dans l'organisation politique ottomane - Le cas de l'émirat du Mont-Liban	• Situation problème : manifestation place Sassine en 2013 lors de la projection du film <i>Fatih à Beyrouth</i> et de son interdiction

Modalité d'évaluation revisitée

À partir des cartes travaillées dans le cours : *Repérer les « nouvelles » zones mixtes et formuler des hypothèses sur le renouveau de la cohabitation et de la rivalité entre les groupes religieux.*

À partir de cartes des zones d'implantation des missions étrangères (phénomène peu cartographié, donc de telles cartes seront difficiles à trouver, on pourra donc en construire quelques-unes incomplètes, ayant une valeur illustrative plus que systématique): *Formuler des hypothèses sur l'ingérence étrangère et son impact différentiel sur les différents groupes religieux et les conséquences sur leurs relations.*

À partir des cartes des empires ayant gouverné la région et en particulier du dernier d'entre eux, l'Empire ottoman, ainsi que de cartes du peuplement du Moyen-Orient, du Proche-Orient et du « Liban » aux XI, XIV, XVIII^{ème} et XX^{ème} siècles : *Formuler des hypothèses sur les projets politiques modernes - dans leur dimension territoriale en particulier - qui émergent à la veille de la Première Guerre mondiale, en tenant compte de l'Histoire, et notamment des zones d'implantation historiques des communautés religieuses historiques et de leur « coexistence » dans le territoire concerné - aux échelles du Moyen-Orient, du Proche-Orient et du Liban.*

En sciences sociales :**Économie du développement**

Nisrine SAADÉ - FSE

Rubrique I : Présentation de l'UE**Ancienne formulation**

Ce cours est une introduction à l'économie du développement, ... L'objectif de ce cours est de fournir un aperçu complet de ce domaine en adoptant une approche conceptuelle, théorique ainsi que pratique.

Ainsi, les étudiants, à la fin de ce cours, devraient être en mesure de comprendre et d'analyser les causes et les conséquences des différents modèles de développement économique... On tentera ... d'identifier les majeures barrières ... et de reconnaître que la présence ... ou l'absence de certaines des conditions préalables au développement ne condamnent en aucune sorte un pays à la stagnation et à la pauvreté.

Le cours présente les différentes théories de l'économie du développement ainsi que les nouvelles visions et paradigmes de développement. Des études de cas de pays manifestant toujours des déficiences à échelles différentes sont présentées tout au long du cours.

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement est une introduction à l'économie du développement, un domaine de l'économie qui étudie la transformation économique de pays à faible revenu. Il fournit un aperçu complet de ce domaine en adoptant une approche conceptuelle, théorique ainsi que pratique.

Elle s'inscrit dans une compétence globale : **analyser les données socio-économiques d'un pays et interpréter leur évolution.**

Les étudiants devraient être en mesure d'analyser les causes et les conséquences des différents modèles de développement économique et **de fournir des réponses à des questions comme :**

- Pourquoi les pays pauvres souffrent-ils d'obstacles au développement ?
- Quelles sont les politiques de développement qui permettent de réduire la pauvreté ?

Rubriques III & IV : RAUE & Contenu, séances et méthodes**Ancienne présentation
(Extrait)****I- Sous-développement et développement**

I.1- L'Économie du Développement....

I.2- Les caractéristiques du sous-développement....

- Croissance v/s Développement...
- ...

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
- Définir les questions principales de l'économie du développement - Identifier les critères de diversité des pays en développement Séance : 1	I.1- L'Economie du Développement • Les grandes questions de ...	• Magistral interactif (power point) • Travail sur document en classe
- Différencier la croissance économique du développement économique - Détecter les traits relatifs au sous-développement d'un pays et les indicateurs de développement - Calculer et interpréter l'indice de développement humain d'un pays en se basant sur les données pertinentes Séances : 3-4...	I.2- Les caractéristiques du sous-développement • Croissance v/s Développement • Indicateurs de développement • Traits dominants du sous-développement • Indicateurs du Développement Humain IDH	• Magistral interactif (power point) • Travail de groupe à partir de textes lus au préalable par les étudiants • Mise en commun

Modalité d'évaluation revisitée

Ancienne modalité d'évaluation	Modalité d'évaluation revisitée
Question 3 : (3 points) - Expliquez pourquoi et comment le secteur agricole joue un rôle important dans le processus de développement économique Question 4 : (4 points) - Expliquez en quoi la politique commerciale d'un pays peut être un outil de développement Question 5 : (3 points) « Les stratégies de développement autocentré ou de développement extraverti ne doivent pas être opposées l'une à l'autre d'une manière trop simpliste. Au-delà de leurs différences, elles se retrouvent autour de plusieurs points communs ». Commentez	(Partant d'une situation problème détaillée) : Vous êtes l'économiste assistant du PDG de la British Industry Co., multinationale britannique spécialisée dans l'agroalimentaire, et envisageant un investissement majeur de création de filiale au Bolirivo, pays pauvre d'Amérique latine. ...Durant les 15 dernières années, le pays a souffert de conflits et de perturbations menées par une guérilla sécessionniste. Un accord de cessez-le-feu a été obtenu mais il est appliqué de façon aléatoire (...) - Votre patron vous demande une étude sur le développement humain de Bolirivo. Calculez l'indice de développement humain du pays et interprétez le résultat dans un texte où vous présentez la situation du pays au niveau « développement économique » - Un rapport interne de la Banque Interbritannique, met en doute les bénéfices de l'investissement pour l'économie nationale bolirivienne. Son argumentation est fondée sur la théorie de la domination néomarxiste Rédigez un texte dans lequel vous critiquerez cette théorie et démontrerez les effets bénéfiques de l'investissement de la multinationale pour le pays

Un ensemble d'exemples, par champ disciplinaire, figure dans l'Annexe de ce chapitre.

3. Pour en savoir plus

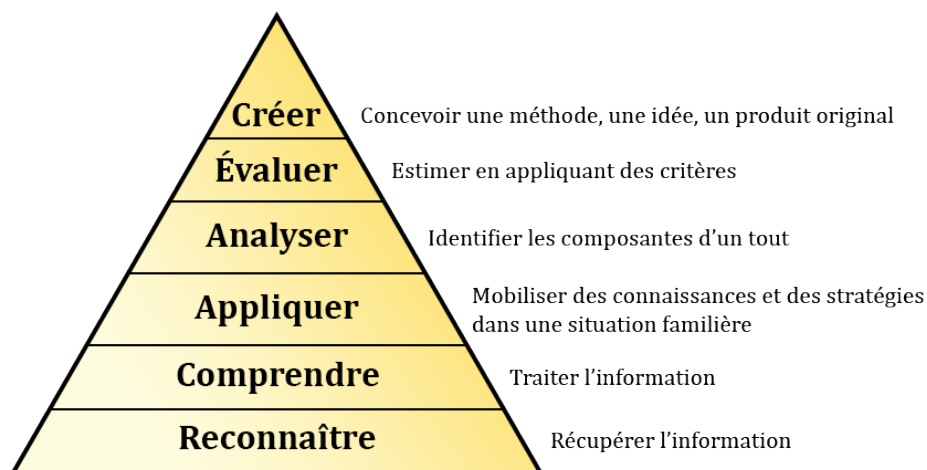
Ouvrages

- **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. (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., LAVOIE L. et MARQUIS D. (2000)** . *20 formules pédagogiques.* Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, Québec.
- **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^{ème} 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

- Guide d'élaboration d'un plan de cours - CEFES
http://www.cefes.umontreal.ca/ressources/guides/Plan_cours/conclusion.html
- **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-resultatsdapprentissage/>
- 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 KETELE. 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
2017



Les six niveaux d'habiletés Intellectuelles - adapté de Bloom, B.S. (1969)

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^e 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'oeuvre 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^e niveau : appliquer :

Appliquer ses connaissances ou sa compréhension à un exercice pratique en transférant une procédure apprise vers 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^e 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^e niveau : évaluer :

Exercer son jugement, détecter les éléments inappropriés et manquant de logique, faire preuve d'un 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? Où relèvent 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 oeuvre d'art, un essai, une présentation, une performance musicale, etc. à l'aide d'une grille de critères.)

6^e 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 oeuvre 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.)

Annexe au chapitre A3 : Balises et exemples d'élaboration de plans de cours

Ce document est le fruit des Ateliers, organisés par champs disciplinaires sur les divers campus de l'USJ en juin-juillet 2014. Des enseignants de diverses disciplines ont présenté à leurs collègues leurs plans de cours revisités, suite à un coaching qui leur a été assuré. En effet, après **l'élaboration de référentiels de compétences** des diplômes, les institutions ont entamé leur **croisement avec les programmes** y relatifs, puis se sont penchées sur chacune des **unités d'enseignement**, à travers un travail sur les plans de cours selon les consignes proposées au chapitre A3.

Revisiter les plans de cours a amené les enseignants à repenser leurs enseignements

Cette annexe présente les fiches suivantes :

1. **Balises** pour revisiter le plan d'une unité d'enseignement
2. **Exemples** de plans de cours revisités par champ disciplinaire:
 - 2.1. Sciences humaines
 - 2.2. Sciences médicales
 - 2.3. Sciences sociales
 - 2.4. Sciences et technologies
3. **Utilité** de la démarche

I - Balises pour revisiter le plan d'une unité d'enseignement - UE

En référence au chapitre A3, les rubriques d'un plan sont :

- I. Présentation de l'unité d'enseignement
- II. Coordonnées principales
- III. Résultats d'apprentissage
- IV. Contenu, séances et méthodes
- V. Évaluation des acquis
- VI. Bibliographie

Cette annexe portera uniquement sur les rubriques I, III & IV, l'évaluation des acquis étant développée dans la partie D du Manuel.

I : Présentation de l'Unité d'enseignement

Cette présentation est construite à partir des trois paramètres suivants:

1. Positionnement de l'UE dans le cursus
2. Son lien avec le référentiel des compétences
3. Sa finalité propre

Positionnement

- Place de l'UE dans le cursus de formation: LMD
- Matière obligatoire / optionnelle...
- Prérequis nécessaire pour ou de...

Lien avec le référentiel des compétences

- Contribue au développement de quelle (s) compétence (s)
- ou de quel(s) Résultat (s) d'apprentissage niveau programme (RAP)

Finalité

- Montre l'utilité/ l'usage final que l'étudiant fera des acquis
- Centrée sur l'étudiant
- Formulée sous forme de verbe d'action

Les couleurs sont utilisées dans la fiche 2 «Exemples de plan revisités» pour indiquer ces paramètres : **bleu** pour «lien avec les compétences» et **mauve** pour «finalité»

IV : Contenu, Méthodes et Séances

Résultats d'apprentissage de l'unité d'enseignement RAUE	Contenu	Méthodes d'enseignement - apprentissage
✓ Centrés sur l'étudiant ✓ Formulés sous forme de verbes d'action ✓ Précisant un seuil de maîtrise ✓ Observables et mesurables	Le contenu est essentiel. La question à se poser est : Que fera l'étudiant de ces connaissances? La réponse précise les RAUE	Garantes de l'atteinte des RAUE ciblés <i>Consulter la partie B du Manuel pour varier les méthodes</i>

2- Exemples de plans revisités

2.1. Exemples en Sciences humaines

- **Initiation à la traduction.** Gina ABOU FADEL SAAD. École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth - ETIB
- **Le Liban au XIX^{ème} siècle.** Carla EDDÉ. Département d'histoire. Faculté des lettres et des sciences humaines - FLSH
- **Le traumatisme.** Myrna GANNAGÉ. Département de psychologie. Faculté des lettres et des sciences humaines - FLSH
- **Éthique fondamentale.** Edgard EL-HAIBY. Institut supérieur de sciences religieuses - ISSR

2.2. Exemples en Sciences médicales

- **Toxicologie.** Hayat AZOURY TANNOUS. Faculté de pharmacie - FP
- **Anatomie squelette appendiculaire (Ceintures et membres).** Nisrine LATTOUF, Pierre FILFILI & Maya DAABOUL. Institut de physiothérapie - IPHY
- **Méthodes d'interventions infirmières.** Nada BAADARANI, Joëlle BADER et Mariana EL-KHOURY. Faculté des sciences infirmières - FSI

2.3. Exemples en Sciences sociales

- **Économie du développement.** Nisrine SAADÉ. Faculté des sciences économiques - FSE
- **Systèmes d'exploitation – 2.** Céline BOUTROS SAAB. Institut de gestion d'entreprises - IGE

2.4. Exemples en Sciences et technologies

- **Alimentation animale.** Maya KHARRAT SARKIS. École supérieure d'ingénieurs d'agronomie méditerranéenne – ESIAM. École supérieure d'ingénieurs agroalimentaires- ESIA
- **Introduction aux réseaux informatiques.** Marc IBRAHIM. École supérieure d'ingénieurs de Beyrouth - ESIB

2.1. Exemples en Sciences humaines

Initiation à la traduction

Gina ABOU FADEL SAAD

École de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth - ETIB

Le Liban au XIXème siècle

Carla EDDÉ

Département d'histoire

Faculté des lettres et des sciences humaines - FLSH

Le traumatisme

Myrna GANNAGÉ

Département de psychologie

Faculté des lettres et des sciences humaines - FLSH

Éthique fondamentale

P. Edgard EL-HAIBY

Institut supérieur de sciences religieuses - ISSR

Initiation à la traduction

Gina ABOU FADEL SAAD - ETIB

I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Arriver à définir nettement l'opération traduisante en tant qu'acte de communication utilisant la langue comme vecteur uniquement et initier les apprenants à cette activité intellectuelle en la distinguant des pratiques scolaires en thème et version qui relèvent plus de la traduction linguistique que de la traduction idiomatique.

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement est dispensée en Licence. Elle constitue un prérequis pour les matières: *Stratégies de traduction* et *Domaines de traduction*.

Elle contribue à développer chez l'étudiant la compétence suivante: **Gérer l'opération traduisante dans ses étapes de lecture-analyse, de saisie du sens et de réexpression.**

Elle permet à l'étudiant **de prendre conscience du caractère idiomatique de la traduction** où la langue est un simple vecteur qu'il est toutefois indispensable de maîtriser.

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.

Ancienne présentation (Extrait)

I. L'opération traduisante : acte de communication (Paramètres de l'acte de communication – Notions de destinataire et de co-auteur)

II. Entre traduction linguistique et traduction interprétative : (Traduction dans l'enseignement des langues – Thème et version - Bilinguisme – Interférences linguistiques – Traduction vers la langue B)

III. Anciennes pratiques v/s nouvelles pratiques : (Usage des dictionnaires – Transcodage et équivalence)

IV. Notions de base : (Contexte cognitif et bagage cognitif – Explicite et implicite – cohésion et cohérence – Forme et sens et typologie des textes)

V. ...

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
- Utiliser les dictionnaires à bon escient en distinguant les notions d'équivalence et de correspondance <i>Séances : 1-3</i>	- Opération traduisante - Compétences et outils du traducteur - Dictionnaires monolingues et bilingues - Correspondance et équivalence	• Explication des notions : magistral interactif • Mise en application : travail de groupe • Évaluation : Mise en commun et débat
- Tirer le sens du message source aussi bien dans les textes pragmatiques que littéraires <i>Séances : 4-8</i>	- Étapes de la traduction - Lecture - Déverbalisation - Analyse de la forme - Interprétation du sens	
- Produire un texte cible correct, fidèle et lisible <i>Séances : 9-14</i>	- Critères d'évaluation - Erreurs de langues v/s erreurs de traduction - Cohésion et cohérence - Révision de traduction	

Le Liban au XIX^{ème} siècle

Carla EDDÉ - FLSH

I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Réflexion sur le passé, et plus encore, sur le présent du passé ou la genèse du Liban contemporain dans son fonctionnement politique et ses codes socio-culturels.

Le confessionnalisme ou la transformation des groupes religieux en communautés politiques « modernes », processus qui se situe, hier comme aujourd'hui, au croisement des dynamiques internes (libanaises et ottomanes au XIX^{ème} siècle), et de l'ingérence étrangère ; la construction d'une « entité libanaise », atouts et handicaps, acquis et limites.

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement s'inscrit dans la Licence en histoire – relations internationales. Adressée aux étudiants du Département d'histoire, elle est ouverte à tous les étudiants de l'Université.

Elle permet à l'étudiant d'analyser les mutations de la société libanaise au XIX^{ème} siècle, au croisement des dynamiques locales, régionales et internationales, qui voient la transformation des groupes religieux en communautés politiques « modernes », soit la genèse du confessionnalisme dans son acception actuelle.

Interrogeant la genèse du Liban contemporain, elle constitue donc une réflexion guidée sur le passé, et plus encore, sur le présent du passé.

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.

Ancienne présentation (Extrait)

I. Les territoires « libanais » au début du XIX^{ème} siècle

- Le milieu et les hommes
- Le « Liban » dans l'organisation politique ottomane
- Le cas de l'émirat du Mont-Liban

II. Les bouleversements au sein de l'émirat

- La croissance démographique différentielle et les premières 'ammiyya
- La centralisation sous Bashir II Chehab

III. L'internationalisation du devenir du « Liban »...

- L'occupation égyptienne de la « Syrie »
- L'expédition anglo-ottomane et la double qaem-maqamiyya...

Pour conclure : le renouveau culturel à la veille de la Grande Guerre, Les communautés: histoire, mythes fondateurs et projets politiques moderne

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
- Analyser les atouts et contraintes du territoire libanais, soit l'espace et les hommes, leur évolution au XIX^{ème} siècle et la pertinence de ces données aujourd'hui Séances : 1-2	I. Les territoires « libanais » au début du XIX^{ème} siècle - Le milieu et les hommes	• Documents cartographiques muets à remplir et à croiser avec des documents iconographiques (PP) • Discussion et synthèse
- Schématiser la structuration de la société libanaise v. 1800. - Identifier les bases de la structuration sociale dans le monde traditionnel - Définir et interpréter le confessionnalisme Séances : 3-4 	- Le « Liban » dans l'organisation politique ottomane - Le cas de l'émirat du Mont-Liban	• Situation problème: manifestation place Sassine en 2013 lors de la projection du film <i>Fatih</i> à Beyrouth et son interdiction

Le traumatisme

Myrna GANNAGÉ - FLSH

I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Ce cours doit permettre aux étudiants de penser avec rigueur et nuance le concept de traumatisme et d'être sensibilisés aux techniques de soin et de suivi thérapeutique. Des exemples concrets d'intervention seront exposés à travers des cas cliniques.

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement est proposée aux étudiants inscrits en Master(professionnel et recherche) en psychologie clinique et pathologique. Elle contribue au développement des trois compétences suivantes :

- Conduire un processus d'évaluation d'une personne (enfant, adolescent et adulte)
- Intervenir de manière appropriée auprès d'enfants, adolescents et adultes victimes d'événements traumatiques
- Respecter les principes éthiques dans la pratique professionnelle

Elle permet à l'étudiant d'appréhender avec rigueur et nuance la complexité de la notion de traumatisme et de faire des choix thérapeutiques appropriés.

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.

Ancienne présentation (Extrait)

I. Tableaux cliniques observés chez les sujets victimes d'événements traumatiques

- Clinique de la réaction immédiate
- Clinique de la période post-immédiate
- L'état de stress post-traumatique

II. Événements traumatiques et résilience

- Présentation de recherches menées dans des perspectives théoriques différentes : psychanalytiques, cognitivo-comportementales
- Introduction des stratégies d'intervention qui favorisent la résilience
- ...

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
Distinguer les manifestations cliniques normales des manifestations cliniques pathologiques permettant d'affirmer qu'un sujet est traumatisé Séances : 1-2	I. Tableaux cliniques observés chez les sujets victimes d'événements traumatiques - Clinique de la réaction immédiate - Clinique de la période post-immédiate - L'état de stress post-traumatique	• Magistral interactif (power point) • Étude de cas
- Repérer les facteurs qui favorisent la résilience - Dégager la complexité de la résilience - Identifier les méthodes thérapeutiques qui permettent le développement de la résilience Séances : 3-4	II. Événements traumatiques et résilience - Présentation de recherches menées dans des perspectives théoriques différentes : psychanalytiques, cognitivo-comportementales - Comparaison et critique des travaux - Introduction des stratégies d'intervention qui favorisent la résilience	• Magistral interactif (power point) • Étude de cas

Éthique fondamentale

P. Edgard EL-HAIBY - ISSR

I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Dans un monde où les références et les valeurs s'éclatent dans toutes les directions, à une époque où les normes se relativisent et se rétrécissent à la mesure des convictions de chacune et de chacun, des questions communes restent à l'œuvre dans la conscience de toutes et de tous : Que faire pour qu'un acte soit vraiment humanisant pour moi, mais aussi pour les autres ? Comment mener une vie bonne et heureuse, mais aussi responsable ?

Nouvelle formulation

Dans un monde où les références et les valeurs s'éclatent dans toutes les directions, à une époque où les normes se relativisent et se rétrécissent à la mesure des convictions de chacune et de chacun, des questions communes restent à l'œuvre dans la conscience de toutes et de tous : Que faire pour qu'un acte soit vraiment humanisant pour moi, mais aussi pour les autres ? Comment mener une vie bonne et heureuse, mais aussi responsable ?

Cette UE est proposée aux étudiants inscrits en Licence en sciences religieuses.

Elle contribue au développement de la compétence suivante : **Adopter une posture critique et responsable dans l'interprétation des questions de foi et de vie.**

Elle permet aux étudiants de :

- Promouvoir une démarche éthique autonome dans un réseau relationnel et social pluraliste
- Approcher le dilemme du bien et du mal à la lumière de la liberté et de la responsabilité chrétiennes

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.

Ancienne présentation (Extrait)

I. Repères pour le discernement moral:

- Définitions
- Hiérarchisation des valeurs
- Universalité: valeurs et principes
- Particularités: principes et règles
- Singularités: agents et actes...
- Synthèse sur les repères rationnels du discernement éthique

II. La naissance du sujet moral:

- La démarche d'autonomie...

III. Les conditions de l'autonomie:

- Articulation des axes objectif et subjectif
- Tableau de l'autonomie...

IV. La conscience morale:

- Définition, rôles et limites ...

V. Schéma du discernement éthique:

- Grille rationnelle...

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
Repérer les valeurs (personnelles ou communautaires) qui fondent les décisions éthiques Séances : 1-4	Repères pour le discernement moral: - Définitions - Hiérarchisation des valeurs	• Recherche préalable par chaque étudiant pour élaborer des fiches de définitions
Établir les liens entre les valeurs morales et les normes concrètes qui assurent leur respect et leur réalisation Séances : 5-7	- Universalité: ... - Particularités: ... - Singularités: ... Synthèse sur les repères rationnels du discernement éthique	• Mise en commun selon la méthode Philips 6/6 • Apprentissage par l'erreur
Développer des grilles d'éducation de la conscience morale Séances : 8 - 14	La naissance du sujet moral: ...	• Cours magistral interactif • Analyse de schémas conceptuels • Panel/discussion autour d'un article proposé par l'enseignant
	Les conditions de l'autonomie: ...	
	La conscience morale.. Schéma du discernement éthique	

2.2. Exemples en Sciences médicales

Toxicologie

Hayat AZOURY TANNOUS

Faculté de pharmacie - FP

Anatomie squelette appendiculaire (Ceintures et membres)

Nisrine LATTOUF, Pierre FILFILI & Maya DAABOUL

Institut de physiothérapie - IPHY

Méthodes d'interventions infirmières

Nada BAADARANI, Joëlle BADER & Mariana EL-KHOURY

Faculté des sciences infirmières - FSI

Toxicologie

Hayat AZOURY TANNOUS - FP

I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Étude de la science qui recouvre les intoxications domestiques et médicamenteuses, la toxicomanie, la pollution atmosphérique. Elle étudie la nature des différents toxiques, leurs effets sur l'organisme, les méthodes de dosage et les méthodes thérapeutiques adéquates.

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement constitue une base pour la formation d'un pharmacien.

Elle exige comme prérequis les matières suivantes: *Physiologie, Chimie, Chimie analytique, Pharmacologie, Pharmacocinétique...*

Elle contribue au développement des deux compétences suivantes:

- Dispenser les médicaments et produits de santé
- Fournir des soins pharmaceutiques adaptés à des situations particulières chez les patients.

À l'issue de l'enseignement, l'étudiant sera capable de:

- Informer le patient sur d'éventuels effets toxiques du médicament
- Analyser une intoxication, préciser sa gravité et décider des mesures à prendre

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.

Ancienne présentation (Extrait)

I. Introduction à la toxicologie

- 1- Définitions
- 2- Étiologie des intoxications
- 3- Mode de pénétration des toxiques dans l'organisme
- 4- Toxicologie expérimentale
- 5- Toxicologie clinique
- 6- Classification des intoxications...

II. Toxicité du paracétamol

- 1- Introduction et modes d'intoxication
- 2- Cinétique et métabolisme
- 3- Mécanismes de la toxicité
- 4- Clinique de l'intoxication aiguë
- 5- Pronostic et facteurs de gravité
- 6- Traitement
- 7- Recherche et dosage
- ...

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
- Utiliser la terminologie relative à l'ensemble des formes d'intoxication. - Dégager les spécificités des différents types d'intoxication	Introduction à la toxicologie 1- Définitions 2- Étiologie ... 3- Mode de pénétration des toxiques ... 4- Toxicologie expérimentale	• Cours magistraux • Travail pratique de laboratoire • Études de cas • Recherche documentaire personnelle • Mise en commun et présentation des résultats
- Identifier la dose toxique d'un médicament - Décrire les mécanismes d'action toxique sur le corps humain - Repérer les manifestations cliniques liées à une intoxication particulière - Justifier le choix de la modalité de prise en charge du patient (orientation, dosage, traitement,...)	Toxicité du paracétamol 1- Introduction et modes d'intoxication 2- Cinétique et métabolisme 3- Mécanismes de la toxicité 4- Clinique de l'intoxication aiguë 5- Pronostic et facteurs de gravité 6- Traitement 7- Recherche et dosage	

Anatomie squelette appendiculaire (Ceintures et membres)

Nisrine LATTOUF, Pierre FILFILI & Maya DAABOUL - IPHY

I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Maîtriser les connaissances détaillées du système appendiculaire chez l'être humain en précisant :

- en ostéologie : nom, forme, et caractéristiques de chaque os
- en myologie : insertion, forme, trajet, situation, fonction
- en angiologie et système nerveux périphérique : nom, trajet, caractéristiques

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement constitue une base pour la formation en physiothérapie.

Elle est un prérequis aux matières de physiologie, de pathologie, de bilans et de traitements.

Elle contribue au développement des deux compétences suivantes:

- Établir le diagnostic en physiothérapie des atteintes pour les différentes tranches d'âges
- Assurer le traitement physiothérapique suite au diagnostic posé

À l'issue de l'enseignement, l'étudiant sera capable d'utiliser le langage propre à la physiothérapie et de mobiliser les données acquises en ostéologie, en myologie, en angiologie et en arthrologie des ceintures et des membres pour la suite de sa formation.

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.

Ancienne présentation (Extrait)

I. L'architecture des ceintures et des membres

II. Ceinture pelvienne et membre inférieur - CP&MI :

- Ostéologie de la CP&MI
- Arthrologie de la CP&MI
- Myologie de la CP&MI
- Angiologie de la CP&MI
- Innervation de la CP&MI

III. Ceinture scapulaire et membre supérieur - CS&MS :

- Ostéologie de la CS&MS
- Arthrologie de la CS&MS
- Myologie de la CS&MS
- Angiologie de la CS&MS
- Innervation de la CS&MS

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
- Utiliser la terminologie propre à l'anatomie	1. Architecture des ceintures et des membres 2. Ceinture pelvienne et membre inférieur - CP&MI : Ostéologie de la CP&MI Arthrologie de la CP&MI Myologie de la CP&MI Angiologie de la CP&MI Innervation de la CP&MI...	• Cours magistraux • Ateliers TP (Manipulation du squelette, collage sur squelette, schémas)
- Décrire chaque structure anatomique humaine - Localiser les structures les unes par rapport aux autres	3. Localisation et relation des structures 4. Effets des atteintes traumatologiques et rhumatismales sur les structures anatomiques	• Usage de logiciels d'anatomie interactifs • Visionnement de films
- Établir les relations entre les différentes structures - Préciser les structures anatomiques atteintes en cas de pathologies spécifiques telles que la traumatologie et la rhumatologie - Justifier les structures anatomiques par rapport à leurs fonctions		

Ces résultats ont été rajoutés avec des contenus correspondants suite à l'exercice mené lors de l'atelier

Méthodes d'interventions infirmières

Nada BAADARANI, Joëlle BADER et Mariana EL-KHOURY - FSI

I : Présentation de l'UE**Ancienne formulation****I. Gestion des risques**

Risques liés à l'hospitalisation : risques infectieux, risques d'atteinte ..., de chute, risques professionnels et risques d'erreurs médicamenteuses. Facteurs favorisants, moyens et méthodes de prévention.

II. Microbiologie et immunologie

Étude des bactéries et des virus. Notions générales de parasitologie, d'immunologie et d'infections nosocomiales. Mesures d'hygiène et de prévention générales

III. Méthodes d'intervention infirmière 2

Règles et principes qui sous-tendent un soin infirmier de qualité. Activités de soins en lien avec l'hygiène, ...

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement contribue au développement de l'ensemble des compétences définies dans le référentiel du programme de licence.

Elle est assurée au premier semestre et vise à outiller l'étudiant pour dispenser des soins infirmiers dans le respect des règles de sécurité et de qualité.

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.**Ancienne présentation
(Extrait des 3 matières)****I. Gestion des risques**

- Hygiène hospitalière: principes d'hygiène et d'asepsie, hygiène alimentaire, tenue professionnelle, hygiène des mains
- Circuits propres et sales, circuit du linge, circuit et triage des déchets hospitaliers
- Entretien du matériel à usage multiple : pré-désinfection, nettoyage, désinfection et stérilisation.

II. Microbiologie et immunologie

- Les bactéries, virus, parasites,
- Les fièvres endémiques ...
- Les antibiotiques...

III. Méthodes d'intervention infirmière

- Soins d'hygiène
- Soins de confort
- ...

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
- Appliquer les principes d'hygiène Séances : 3-6	- Hygiène des mains - Hygiène du patient - Hygiène alimentaire - Gestion du linge - Manipulation du matériel à usage multiple - Gestion des déchets d'activités de soins	• Lectures préalables • Cours magistral interactif sur base des lectures • Laboratoire pratique
- Appliquer les principes d'asepsie et de sécurité dans toutes situations de soins Séances : 9-10	- Maladies infectieuses : agents vecteurs (bactéries, virus, parasites et champignons) - Modes de transmission - Mesures d'isolement - Moyens diagnostics (prélèvements bactériens), et thérapeutiques (antibiotiques)	• Apprentissage par situations infirmières cliniques (APSIC I): - 1.5 h aller : 5 étapes (CDD, analyse et synthèse, interprétation des données, synthèse et planification de l'étude) - 12 h-15 h travail individuel - 1.5 h retour : 3 étapes (mise en application, schématisation et évaluation)

2.3. Exemples en Sciences Sociales

Économie du développement

Nisrine SAADÉ

Faculté des sciences économiques - FSE

Système d'exploitation - 2

Céline BOUTROS SAAB

Institut de gestion d'entreprises - IGE

Économie du développement

Nisrine SAADÉ - FSE

I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Ce cours est une introduction à l'économie du développement, L'objectif de ce cours est de fournir un aperçu complet de ce domaine en adoptant une approche conceptuelle, théorique ainsi que pratique.

Ainsi les étudiants, à la fin de ce cours, devraient être en mesure de comprendre et d'analyser les causes et les conséquences des différents modèles de développement économique. On tentera d'identifier les majeures barrières et les conditions préalables au développement.

Le cours présente les différentes théories de l'économie du développement ainsi que les différentes nouvelles visions et paradigmes de développement. Des études de cas de pays qui manifestent toujours des déficiences à échelles différentes sont présentées tout au long du cours.

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement est une introduction à l'économie du développement qui étudie la transformation économique de pays à faible revenu. Il fournit un aperçu complet de ce domaine en adoptant une approche conceptuelle, théorique et pratique.

Elle s'inscrit dans une compétence globale : **analyser les données socio-économiques d'un pays et interpréter leur évolution.**

Les étudiants devraient être en mesure d'analyser les causes et les conséquences des différents modèles de développement économique **et de fournir des réponses à des questions comme:**

- Pourquoi les pays pauvres souffrent-ils d'obstacles au développement?
- Quelles sont les politiques de développement qui peuvent les aider à sortir de la pauvreté?

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.

Ancienne présentation (Extrait)

I - Sous développement et développement

- 1 - L'Économie du développement ...
- 2 - Les caractéristiques du sous-développement ...
 - Croissance vs Développement
 - ...

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
- Définir les questions principales de l'économie du développement - Identifier les critères de diversité des pays en développement Séance : 1	1- L'Économie du développement • Les grandes questions de l'économie du développement	• Magistral interactif (power point) • Travail sur document en classe
- Différencier la croissance économique du développement économique - Détecter les traits relatifs au sous-développement d'un pays et les indicateurs de développement - Calculer et interpréter l'indice de développement humain d'un pays en se basant sur les données pertinentes Séances : 2-4	2- Les caractéristiques du sous-développement • Croissance vs Développement • Indicateurs de développement • Traits dominants du sous-développement • Indicateurs du Développement Humain IDH	• Magistral interactif (power point) • Travail de groupe à partir de textes lus au préalable par les étudiants Mise en commun

Systèmes d'exploitation - 2

Céline BOUTROS SAAB - IGE

I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Ce cours présente en détail les différents éléments qui composent un système d'exploitation: les processus, la gestion de fichiers, la gestion de la mémoire. etc.

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement est proposée aux étudiants inscrits en Licence en informatique de gestion. Elle est dispensée au semestre 6. Elle a comme prérequis l'UE Systèmes d'exploitation 1.

Elle permettra aux étudiants de développer des applications dans un environnement de programmation multitâches et multi-utilisateurs.

Elle contribue au développement de deux compétences :

- Développer et tester une solution informatique intégrée
- Analyser les besoins d'infrastructure logicielle et matérielle d'une entreprise et concevoir une solution adaptée.

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.

Ancienne présentation (Extrait)

I. Historique

- Principes des systèmes
- Structures des systèmes

II. Les processus

- Définition
- Ordonnancement
- Concurrence
- Communication

III. La gestion des fichiers

- L'accès aux fichiers
- Structure
- La sécurité

IV. La gestion de la mémoire

- Partitions de mémoire
- Mémoire virtuelle
- Algorithmes de remplacement
- Principes d'un système paginé

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
Identifier le fonctionnement général d'un système d'exploitation Séances : 1-2	I. Historique - Principes des systèmes - Structures des systèmes	• Cours magistral interactif • Travaux dirigés
Dégager l'influence des algorithmes d'ordonnancement sur les performances du système Séances : 3-7	II. Les processus - Définition - Ordonnancement - Concurrence - Communication	
Concevoir des applications en choisissant le système de communication adéquat Séances : 8-12	III. La gestion des fichiers - L'accès aux fichiers - La structure - La sécurité	

2.4. Exemples en Sciences et technologies

Alimentation animale

Maya KHARRAT SARKIS

École supérieure d'ingénieurs d'agronomie méditerranéenne - ESIAM

École supérieure d'ingénieurs agroalimentaires - ESIA

Introduction aux réseaux informatiques

Marc IBRAHIM

École supérieur d'ingénieurs de Beyrouth - ESIB

Alimentation animale

Maya KHARRAT SARKIS - ESIA & ESIAM

I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Avoir une base de connaissances actualisée sur les méthodes de raisonnement de la ration alimentaire pour les animaux d'élevage afin d'ajuster les apports aux besoins des animaux et d'améliorer la production en rendement et en qualité des produits.

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement est au semestre III du cycle ingénieur agronome.

Elle permet à l'étudiant d'ajuster les apports aux besoins des animaux en s'appuyant sur une base de connaissances actualisée des différentes conduites alimentaires, les aliments disponibles et les méthodes de raisonnement de la ration alimentaire pour les animaux d'élevage.

Elle contribue au développement des compétences suivantes :

- Concevoir un système de production agricole durable
- Exécuter des projets agricoles
- Diagnostiquer les dysfonctionnements surgis au sein d'un système de production agricole
- Apporter les solutions adéquates aux dysfonctionnements rapportés ou diagnostiqués
- Innover dans les procédés, les produits et les pratiques agricoles

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.

Ancienne présentation (Extrait)

III. Principaux systèmes de conduite alimentaire des animaux d'élevage

- Le pâturage
- Le zéro-pâturage
- La ration totale mixte (RTM).

séance : 8

IV. Calculs de rations

L'alimentation des ruminants

- Vaches laitières
- Bovins de boucherie

séance : 9-15

TPC (9 heures / 6 séances) :

- Exercices d'application en classe
- Application sur INRAtion

Méthodes d'enseignement

- Projection de diapos Power Point
- Exercices résolus en classe

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
Concevoir et appliquer une conduite alimentaire optimisée en fonction de l'espèce d'élevage, des objectifs de production et des moyens matériels de l'exploitation séances : 11 - 12	III. Principaux systèmes de conduite alimentaire des animaux d'élevage - Le pâturage - Le zéro-pâturage - La ration totale mixte (RTM).	• Présentation Power Point • Stimulation de la mobilisation des connaissances par des séries de questions éclair à résoudre en classe
Mettre au point des rations alimentaires équilibrées et optimisées pour les différents types d'animaux d'élevage (vaches laitières, bovins viande... séances : 13 - 19	IV. Calculs de rations L'alimentation des ruminants - Vaches laitières - Bovins de boucherie	• Présentation Power Point • Exercices de calcul appliqués en classe et à la maison

L'exercice a permis d'améliorer les méthodes d'enseignement pour atteindre les RAUE et de mieux estimer la charge de travail de l'étudiant

Introduction au réseaux informatiques

Marc IBRAHIM - ESIB

I : Présentation de l'UE

Ancienne formulation

Ce cours intègre le semestre CCNA I de Cisco. Il adopte une approche «bottom-up» dans l'étude des réseaux informatiques.

Après une introduction aux concepts de base de la commutation des paquets et au modèle OSI, le cours détaille les couches application, transport, réseau et lien de données avec leurs fonctionnalités et leurs principaux protocoles. Ce cours traite en détail l'adressage dans les réseaux IP.

De plus, ce cours initie les étudiants aux outils des réseaux de base, le logiciel de capture Wireshark ainsi que le simulateur Packet Tracer.

Nouvelle formulation

Cette unité d'enseignement est proposée en première année ingénieur comme matière de base commune à tous les cursus du département Électricité et mécanique.

Elle constitue une introduction indispensable aux principes et technologies mises en œuvre dans les réseaux en général, et plus spécifiquement les réseaux informatiques.

Elle intègre une formation en ligne proposée par l'Académie Cisco de l'USJ. Les étudiants suivent en parallèle, le premier semestre du curriculum «CCNA Routing and Switching» en ligne. Elle est un **prérequis pour l'UE**: architecture des réseaux locaux d'entreprise.

L'étudiant ayant suivi cette matière sera capable de planifier, de configurer et de mettre en œuvre un réseau IP basique.

Cette UE contribue au développement des compétences suivantes :

- Gérer des services informatiques.
- Mettre en œuvre les réseaux de communications internes et externes de l'entreprise.

III & IV : RAUE & Contenu. Méthodes. Séances.

Ancienne présentation (Extrait)

Objectifs :

- Assimiler les concepts de base des réseaux : commutation, protocoles, composants d'un réseau, etc.
- Comprendre le modèle OSI
- Maîtriser l'adressage IPv4
- S'initier aux outils réseaux de base, du logiciel Wireshark et du simulateur Packet Tracer.

Contenu :

- Introduction générale: situation actuelle de l'internet, services, principe de communication, ..
- Concepts de base des réseaux : multiplexage, commutation, délais et pertes
- Couches OSI et résumé des fonctionnalités des différentes couches
- Configuration des routeurs ...

Nouvelle présentation et formulation (Extrait)

RAUE	CONTENU	MÉTHODES
Réaliser une topologie basique de réseau local commuté séance : 5-10	III. Accès dans un réseau Couche Physique :.... Couche liaison de données Mecanismes d'accès : Topologie physique et logique d'un réseau... IV. Ethernet Adressage. Trame	• Manipulations sur ordinateur • Simulation sur le logiciel Packet Tracer • Activité en ligne
Élaborer et mettre en oeuvre un plan d'adressage IP dans un réseau d'entreprise séance : 11-15	V. Couche réseau Protocole IPv4 et IPv6 Adressage IPv6 ICMPv4 et ICMPv6	• Outils Windows pour le test • Travail par sous-groupe • Simulation sur le logiciel Packet Tracer

L'exercice a permis de regrouper les chapitres ayant une même finalité.

3- Utilité de la démarche / Dégagée par les participants aux Ateliers

Amélioration du programme

- Meilleure **cohérence** entre unités d'enseignement et référentiel de compétences
- Meilleure **articulation** entre résultats attendus/contenu (connaissances)/ méthodes d'enseignement/méthodes d'évaluation
- Identification objective des **lacunes ou redondances** d'un programme
- **Regroupement éclairé** d'unités d'enseignement
- **Estimation plus objective des crédits alloués** à un enseignement (charge de travail de l'étudiant, cours en présentiel....)
- Clarification des **seuils de maîtrise** et meilleure **progressivité** des enseignements (entre unités d'enseignement, entre cycles L/M/D)
- Identification éclairée des **prérequis**
- Réflexion affinée sur les **connaissances nécessaires** (ou pas) pour atteindre un résultat identifié
- Outil pour l'**amélioration continue des programmes**

Amélioration des méthodes d'enseignement et d'évaluation

- Enrichissement et diversification des **méthodes d'enseignement** : (lesquelles permettent d'atteindre chacun des résultats escomptés)
- Meilleure identification de la **charge de travail de l'étudiant**, de ce qui se passe en présentiel.....
- Révision et innovation dans les méthodes **d'évaluation** : (lesquelles permettent de mesurer l'atteinte des résultats identifiés)
- Outil pour l'**amélioration continue des méthodes**

Mutualisation et intégration

- **Intégration et mutualisation facilitées** grâce à la clarification des résultats attendus : modules, TPC ou projets intégrateurs
- Mutualisation **interinstitutionnelle** facilitée

Motivation de l'étudiant/réussite/rétention et mobilisation des connaissances

- Connaissances mènent à une finalité donc prennent du **sens**
- Lien avec les **situations professionnelles**
- **Lien théorie-pratique** plus évident
- Participation et **rôle plus actif de l'étudiant**
- **Outillage des étudiants moins favorisés** socialement grâce à l'explicitation

Transparence et Visibilité

- Clarification du **contrat** et **responsabilisation de l'étudiant**
- Plus grande **attractivité des enseignements**
- Meilleure visibilité pour les **employeurs potentiels**
- Clarté du **Supplément au diplôme** exigé par l'ECTS

Collaboration

- Communication et **réflexion collective** entre collègues
- **Harmonisation entre différents intervenants** dans un cursus

Nada MOGHAIZEL-NASR et Rima MAWAD
2014

A-4 - ESTIMATION DE LA CHARGE DE TRAVAIL DE L'ÉTUDIANT DANS LE SYSTÈME ECTS

La charge de travail de l'étudiant est un concept fondamental du processus de Bologne et de l'ECTS.

1- Qu'est-ce que la charge de travail de l'étudiant ?

Selon le Guide ECTS (2009) : « La charge de travail indique le temps en principe nécessaire aux étudiants pour participer à toutes les activités d'apprentissage (cours, séminaires, projets, travaux pratiques, autoformation, examens, etc..) requises pour parvenir aux résultats d'apprentissage escomptés. »

La charge de travail n'est donc pas exclusivement fondée sur les heures de contact. Elle exprime le temps global nécessaire à l'étudiant pour pouvoir acquérir les résultats d'apprentissage. Elle inclut la présence en classe, le temps qu'il alloue aux activités pédagogiques qui vont lui permettre de valider les résultats d'apprentissage, ainsi que le temps alloué aux activités d'évaluation des acquis.

2- Pourquoi la charge de travail a-t-elle une place importante dans le processus de Bologne ? Et quel en est le lien avec le crédit ?

Le processus de Bologne vise une harmonisation de l'espace éducatif européen. Il cherche à assurer une lisibilité et une comparabilité des diplômes quelle que soit leur provenance afin de rationaliser la mobilité des étudiants. Dans ce but, il a été convenu que la charge de travail d'un étudiant pendant une année universitaire formelle à temps plein serait entre 1500 et 1800 heures. Cette charge correspond à 60 crédits. Un calcul simple permet d'établir que le crédit compterait entre 25 et 30 heures de travail. À l'USJ, le crédit correspond à 25 heures de travail dans les différentes formations.

3- Quel est le lien entre les unités d'enseignement (UE) et la charge de travail ?

Pour chaque unité d'enseignement, une certaine charge de travail est exigée de l'étudiant afin qu'il puisse acquérir les résultats d'apprentissage y relatifs et les valider. Elle est calculée par l'enseignant à l'aide de formulaires conçus à cet effet (Formulaire I). En divisant la charge horaire par 25, on obtient le nombre de crédits affectés à cette matière.

Formulaire I - Méthode de calcul de la charge de travail

(À remplir par l'enseignant responsable de l'unité d'enseignement)

Calcul de la charge de travail

Programme d'études:.....

Intitulé de l'unité d'enseignement :

Type de l'unité d'enseignement¹ :**Résultats d'apprentissage**

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Activités d'enseignement	Estimation du temps de travail de l'étudiant en heures

Activités d'apprentissage	Estimation du temps de travail de l'étudiant en heures

Méthodes d'évaluation	Estimation du temps de travail de l'étudiant en heures

Total du nombre d'heures	Estimation du TOTAL (T) du temps de travail de l'étudiant en heures
Nombre de crédits approximatif	T/25
Nombre de crédits final	Nombre arrondi (2,4,6 ou 8 crédits sauf mémoire et stage)

Il est important d'identifier les méthodes d'enseignement et d'évaluation pour la détermination de la charge de travail. La liste indicative ci-dessous donne quelques exemples d'activités à considérer lors du calcul de la charge de travail.

¹ - Obligatoire/ optionnelle ouverte/ optionnelle fermée Université/ optionnelle fermée Institution.

Activités pédagogiques et méthodes d'évaluation - Liste indicative

Activités d'enseignement

- Cours magistral
- Séminaire (enseignement en petit groupe)
- Séminaire de recherche
- Travaux dirigés
- Ateliers
- Séances d'exercices en classe
- Enseignement en laboratoire
- Études de cas
- Stages pratiques (en entreprise)
- Application en entreprise
- Travail sur le terrain
- Apprentissage en ligne/à distance ou par e-mail : sur support papier ou numérique (TIC)
- ...

Activités d'apprentissage

- Mener des recherches de matériel de référence en ligne et à la bibliothèque
- Étudier la littérature
- Résumer les lectures qui semblent les plus appropriées aux besoins en cours
- Apprendre à poser des problèmes ainsi qu'à résoudre ceux posés par l'enseignant
- Mener des recherches de complexité croissante, même à petite échelle
- Mettre en pratique les compétences techniques ou les compétences de laboratoire
- Mettre en pratique les compétences professionnelles (par exemple, études d'infirmier (ère), de médecine, de pédagogie)
- Effectuer des recherches et rédiger des articles, des comptes rendus, des mémoires de difficulté croissante (en termes de longueur et de complexité)
- Travailler avec d'autres étudiants pour coproduire un rapport, un plan, une réponse à un problème
- Préparer et présenter des exposés oraux, en groupe ou individuellement
- Émettre des critiques constructives sur le travail d'autrui et utiliser les critiques d'autrui de manière productive
- Animer des réunions (de séminaires, par exemple) et y participer utilement
- Être membre actif ou à la tête d'équipes
- Partager questions et conclusions avec autrui à l'aide de divers supports
- Apprendre à critiquer son propre travail
- ...

Méthodes d'évaluation

- Tests de connaissances ou d'aptitudes
- Présentations orales
- Rapports de laboratoire
- Analyse de textes ou de données
- Mémoires, notes de recherche

- Mise en pratique des aptitudes en présence d'un observateur, par exemple lors de stages, ou en laboratoire
- Rapports ou journaux de stage en entreprise
- Dossiers professionnels
- Rapports de travail sur le terrain
- Rédaction de dissertations ou de rapports (ou extraits), par exemple, un compte rendu écrit de la littérature appropriée ; une étude critique d'exposés de recherche contrastés
- ...

4- Est-il facile de calculer la charge de travail de l'étudiant pour une UE donnée?

Non. C'est pour cette raison que la charge de travail est estimée en considérant un étudiant moyen. C'est une estimation et non un calcul exact. Aussi, à la fin du semestre, chaque étudiant remplit un formulaire (Formulaire II) qui reflète la charge de travail de son point de vue. Ces informations servent à rectifier l'estimation faite *a priori* par l'enseignant.

Formulaire II - Vérification de la charge de travail

(À remplir par l'enseignant responsable de l'unité d'enseignement)

Calcul de la charge de travail

Programme d'études:

Intitulé de l'unité d'enseignement :

Type de l'unité d'enseignement²:

Activités d'enseignement	Estimation du temps de travail de l'étudiant en heures

Activités d'apprentissage	Estimation du temps de travail de l'étudiant en heures

Méthodes d'évaluation	Estimation du temps de travail de l'étudiant en heures

Total du nombre d'heures	Estimation du TOTAL (T) du temps de travail de l'étudiant en heures

2- Obligatoire/ optionnelle ouverte/ optionnelle fermée Université/ optionnelle fermée Institution.

5- Si la charge de travail et le nombre de crédits sont déterminés pour chaque UE, comment le compte d'heures, et donc de crédits, est-il équilibré pour l'année ou pour le programme ?

Faire la synthèse de toutes ces informations revient au responsable du programme. S'il trouve des écarts, il s'adresse aux enseignants pour faire un « fine tuning » en diminuant ou en augmentant la charge de travail des étudiants dans l'une ou l'autre des UE. Le « fine tuning » se fait en changeant les méthodes d'enseignement/d'évaluation ou en réexaminant la pertinence de certains éléments du contenu par rapport aux résultats d'apprentissage définis pour cette UE.

Le responsable du programme peut aussi réévaluer la pertinence de certaines UE par rapport aux résultats d'apprentissage du programme.

6- Les crédits font donc référence aux heures de travail de l'étudiant, non à celles de l'enseignant ?

OUI. Le système ECTS ne s'exprime pas sur la charge de travail de l'enseignant et ne la relie aucunement au nombre de crédits.

7- Quel est le lien entre la pédagogie et la charge de travail ?

Les méthodes d'enseignement ainsi que les méthodes d'évaluation déterminent la charge de travail. Une méthode d'enseignement interactive peut mieux aider à assimiler les connaissances qu'un cours dicté. Un examen ne nécessite pas le même nombre d'heures de travail qu'une note de recherche. Une note de recherche de 50 pages nécessite une plus grande charge de travail qu'une note de recherche d'un nombre de pages inférieur. L'utilisation des nouvelles technologies peut également réduire le nombre d'heures de travail à rendement égal.

8- Pour en savoir plus

- **Commission Européenne. (2009).** *Guide d'utilisation ECTS.* Direction Générale Éducation et Culture.
- **Université Saint-Joseph de Beyrouth. (2014).** *Guide ECTS à l'USJ.*
Repéré à <https://www.usj.edu.lb/pdf/guideects.pdf>

Irma MAJDALANI
2017

B - Méthodes et Techniques d'enseignement

- B1 – Introduction aux méthodes actives**
- B2 – Cours magistral interactif***
- B3 – Travail en sous-groupes***
- B4 – Situation – problème***
- B5 – Simulation et jeu de rôle***
- B6 – Communication orale***
- B7 – Dispositifs d'apprentissage numériques***
- B8 – Gestion d'un espace d'enseignement sur Moodle***
- B9 – Apprentissage par exploitation de l'erreur**
- B10 – Apprentissage par projet***
- B11 – Étude de cas**
- B12 – Gestion de classe**
- B13 – Facilitation de la recherche documentaire**
- B14 – Classe inversée ou Flipped classroom**
- B15 – Enseigner avec un tableau interactif**
- B16 – How to Conduct Action Research Based on Teaching Practices**
- B17 – Développer la motivation des étudiants en s'inspirant des neurosciences**
- B18 – Comment intégrer les jeux sérieux (*serious games*) dans son enseignement**
- B19 – Concevoir des séances d'enseignement basées sur l'apprentissage par problèmes**

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

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)	- 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	- 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)	- 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 N.B. Pour faciliter la mobilité de tous, les participants devront rester debout	- 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.

Phillips 6/6 (Technique de discussion pour groupe moyen)	- 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	- 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)
Q-sort (Technique d'animation pour groupe moyen)	- 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	- 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

Minute papers (Technique d'animation pour grand groupe)	- « <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	- 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
--	---	--

En 3 temps² (Technique favorisant la construction du savoir en situation de grand groupe)	Comme son nom l'indique, cette technique se déroule en 3 temps: <u>Travail individuel</u> 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 <u>Travail en binôme</u> 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 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 <u>Travail collectif</u> 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 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	Cette technique favorise : 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.
- **ROEGIERX 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 continuait 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

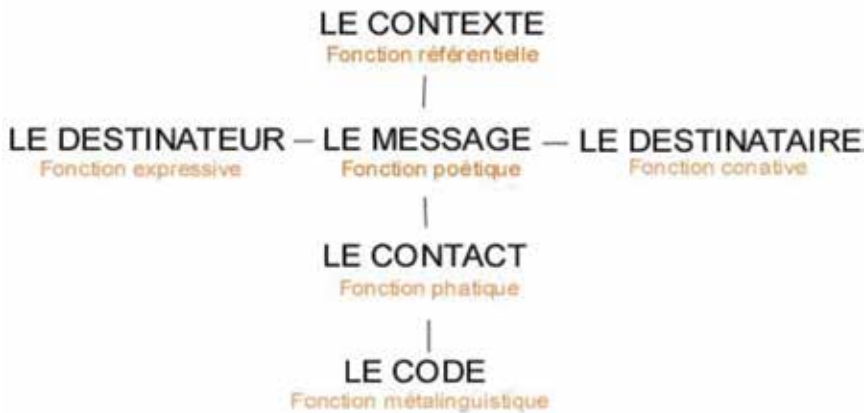
I.2. Le fil conducteur

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 Malinowski 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.

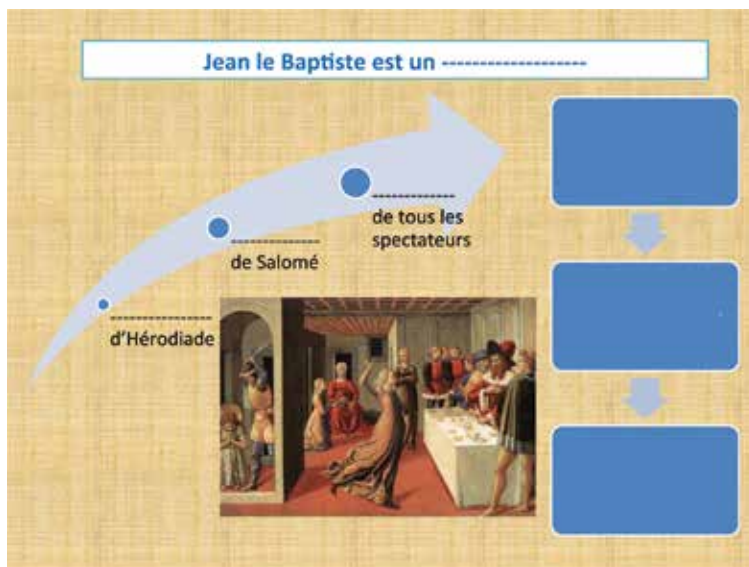
- une illustration du message et non le message lui-même : elle sert d'appui visuel ou référentiel à un discours qui restera la clef de voûte de l'échange avec la classe ;
- un langage total qui se doit de combiner, dans des proportions plus ou moins égales, l'écrit et l'oral, le texte et l'image, la 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.

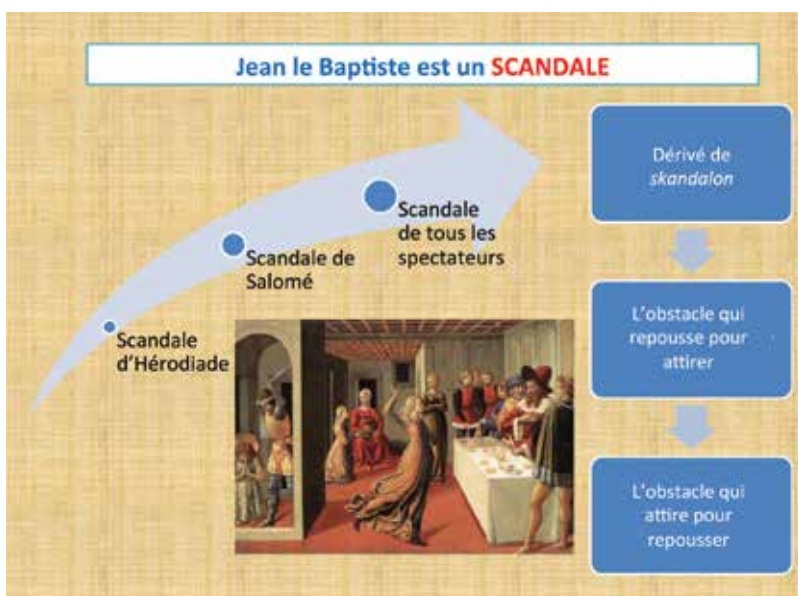
Exemple de slide I^{II} sur l'histoire biblique :

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.

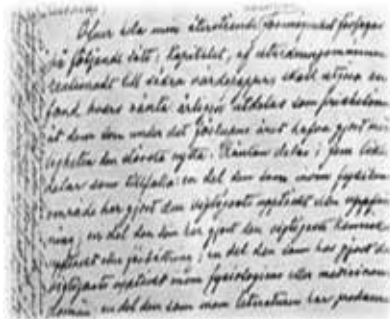
18- Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris, 1978.

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 :

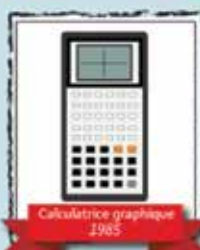
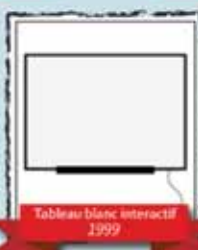
- les résultats attendus de l'apprentissage
- les séquences pédagogiques
- le type de relation enseignant / étudiant
- le type de relation entre étudiants
- les conditions de l'accompagnement
- les outils matériels ou logiciels utilisés
- la forme et le mode de livraison des ressources pédagogiques
- 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	- 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	- 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	- Débats et argumentation structurée - Négociations - Construction collaborative d'une décision	- 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	- Débats et argumentation structurée - Négociations - Construction collaborative d'une décision - Accompagnement en temps réel d'une activité	- 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	- 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 • 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)	- Groupe Facebook - Page Facebook - Twitter - Instagram - Pinterest - DiggIt - 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	- Échange de documents - Création collaborative de documents - Création de bibliographies - Création de Webographies - Prise de notes collaboratives (Synchrone)	- 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	- Leçons - Auto-évaluation	- 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	- 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	- 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.

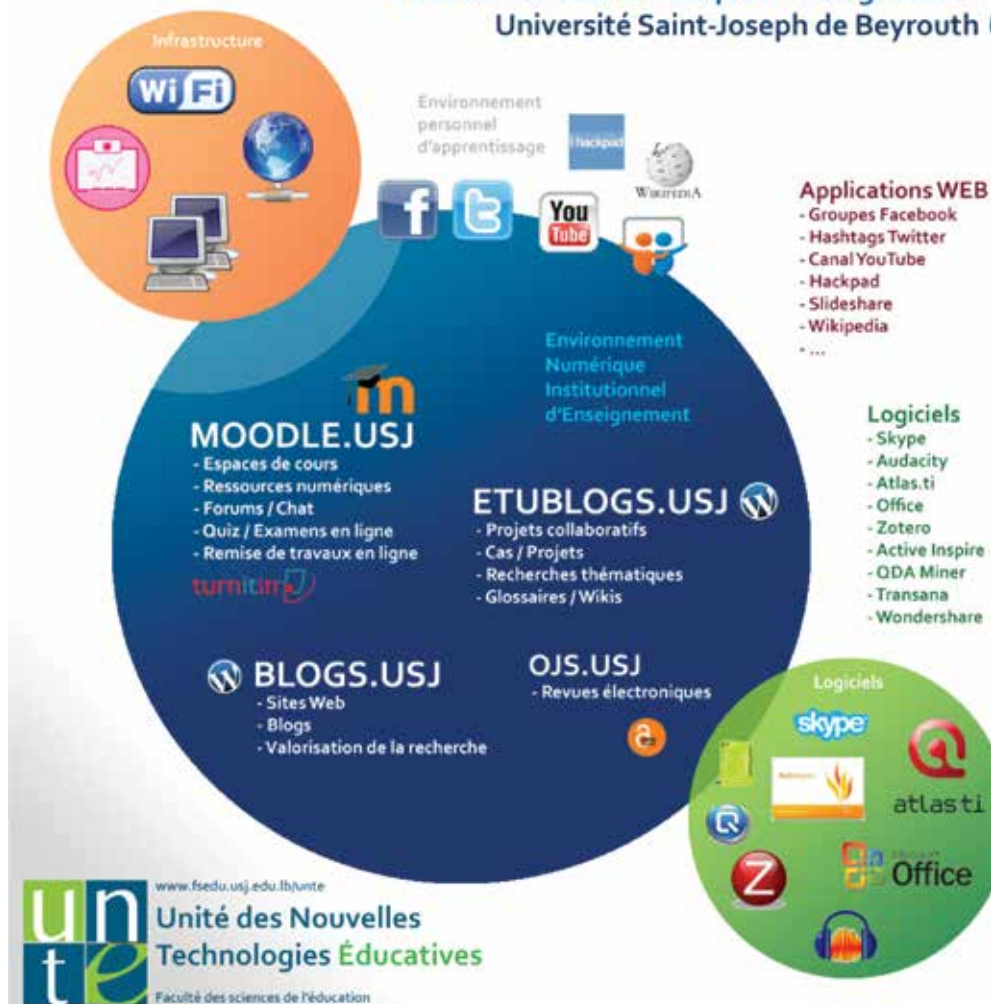
5.3. Contrôle sur la nature et la forme des contenus produits et partagés

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

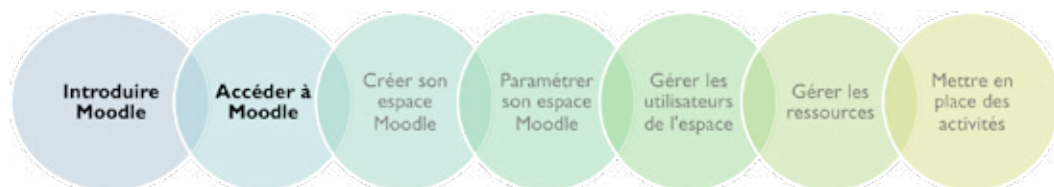
- *Le e-learning est-il compatible avec la qualité pédagogique ?*
<http://www.labset.net/~poumay/eLearn09Flash/aP%20Lite%20Flash/index.swf>
- *Quatre guides pour enfin passer au E-Learning*
<http://cursus.edu/article/19671/quatre-guides-pour-enfin-passer-learning/>
- *Tutorat technique en E-Learning*
<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

B-8 - GESTION D'UN ESPACE D'ENSEIGNEMENT SUR MOODLE



I- Qu'est-ce que Moodle

C'est une plateforme d'apprentissage en ligne servant à créer des interactions entre enseignants, étudiants ou chercheurs, autour de contenus et d'activités pédagogiques.

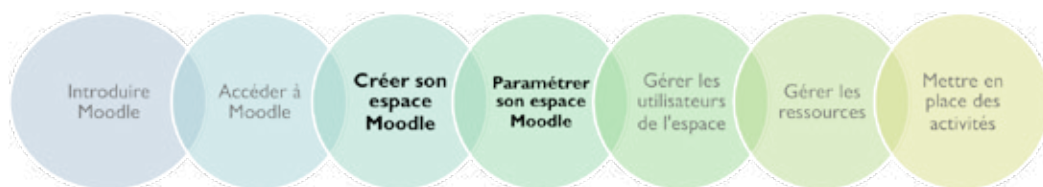
Moodle constitue¹:

1. Un système de gestion de contenu : il facilite la gestion des ressources pédagogiques relatives au cours, des activités d'apprentissage interactives et des modalités d'évaluation des acquis des étudiants inscrits.
2. Un moyen de communication en ligne : il assure un espace d'accueil dans lequel l'étudiant interagit avec ses pairs et avec l'enseignant, dépose ses travaux et ses ressources, prend connaissance d'autres travaux, etc.
L'enseignant se prononce sur les travaux fournis, sur les échanges menés, corrige, note, etc.
3. Un environnement d'apprentissage médiatisé : il réduit la distance et maintient la relation en dehors des murs d'une salle de cours

Adopté par l'USJ, Moodle est accessible aux enseignants-chercheurs de l'université qui, à leur tour, peuvent y inviter des étudiants ou d'autres enseignants-chercheurs ayant une matricule USJ.



1. Cf. Tableau des fonctions de Moodle à la page 14 du même chapitre



Les rubriques ci-dessous nécessitent l'accès direct à la plateforme moodle.

2- Comment accéder à Moodle.USJ?

L'accès à Moodle est direct, à travers l'adresse web <https://moodle.usj.edu.lb> ou à partir du site de l'USJ www.usj.edu.lb, en cliquant consécutivement : USJ → Enseignants → Moodle / e-learning.

Une fois à la page d'accueil de Moodle, l'enseignant utilise sa matricule et son mot de passe fournis par le secrétariat de l'institution de référence.

3- Comment créer son espace d'enseignement Moodle?

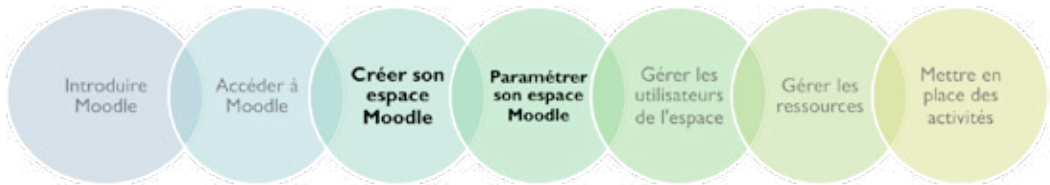
La demande d'ouverture d'un espace est faite par l'enseignant lui-même qui remplit un formulaire en ligne accessible via « **Formulaire de demande d'ouverture de cours** » de la page d'accueil Moodle.



L'administrateur² crée l'espace de cours à partir des informations fournies dans le formulaire (Code ECTS, intitulé complet du cours, catégorie...).

Une confirmation par mail est envoyée à l'enseignant avec les informations nécessaires pour accéder à son nouvel espace et le gérer.

2. L'administration de la plateforme MOODLE est assurée par l'Unité des nouvelles technologies éducatives – UNTE, rattachée à la Faculté des sciences de l'éducation de l'USJ.



4- Comment paramétrer son espace de cours?

Une fois connecté à l'espace de cours sur Moodle.USJ, on voit apparaître une interface en 3 colonnes :

- La colonne centrale **1**, vide au début, affiche les données du cours (ressources et activités)
- Deux colonnes latérales **2** et **3** affichent des informations diverses

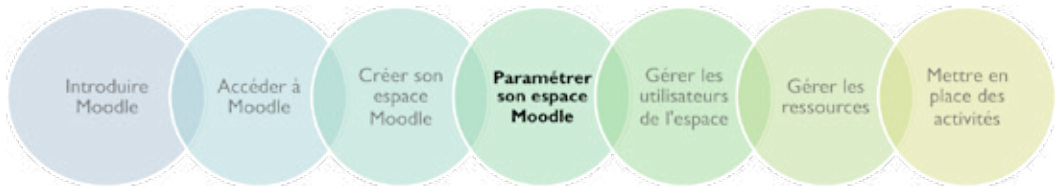
La barre de navigation **4** permet de se situer dans la plateforme. Elle affiche le chemin conduisant à la page courante (ressource, activité) et permet de revenir à la page d'accueil du cours ou de Moodle.



Le bloc **Réglages 2** centralise les outils pour gérer le cours. Les options les plus importantes de ce bloc sont :

- **Activer / quitter le mode édition** : modifier, ajouter, supprimer, accéder aux paramètres de la page, des blocs, des ressources et des activités
- **Paramètres** : modifier les paramètres du cours : nom, description, format, accessibilité, etc.
- **Utilisateurs** : permet de
 - inscrire ou désinscrire des utilisateurs
 - choisir la méthode d'inscription : inscription manuelle, auto-inscription, etc.
 - créer et constituer des groupes d'étudiants
- **Notes** : suivre les notes pour chacune des activités proposées
- **Sauvegarde** : créer un dossier .zip du cours, possibilité de sélectionner le type d'activité et de données
- **Restauration** : restaurer un cours à partir d'une sauvegarde
- **Réinitialiser** : supprimer les données des utilisateurs, tout en conservant les activités et les réglages du cours
- **Banque de questions** : accéder à la banque de questions des tests
- Prendre le rôle d'étudiant permet à l'enseignant de s'assurer du bon paramétrage du cours et des activités





• **Paramétrer** l'espace de cours en cliquant sur « **Paramètres** » du bloc **Réglages**

➤ **Nom abrégé** du cours 4, **Catégorie** et **Nom complet** s'affichent automatiquement suite à la création de l'espace, selon les données du formulaire

➤ **Résumé** : Le résumé permet de donner à l'utilisateur des précisions sur la nature du cours. Il s'affiche dans la liste des cours à la page d'accueil de Moodle.

➤ **Format** : L'enseignant peut utiliser :

- Le **Format thématique** (par défaut) par sujet ou thème. Chaque sujet/thème porte un numéro et comprend des activités et des ressources. Ce format à l'avantage de s'adapter au rythme de l'enseignant.
- Le **Format hebdomadaire** organisé par semaine avec des dates de début et de fin. Chaque semaine comporte des activités et des ressources. Format utile si les séances de cours sont régulières.

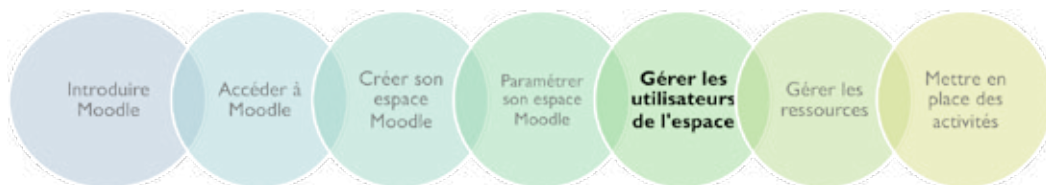
➤ **Nombre de sections** : définit le nombre de thèmes ou de dates dans un cours.

➤ **Date du début du cours** : définit la date à laquelle le cours sera disponible aux étudiants. Dans le cas d'un format hebdomadaire, les dates de début des sections sont définies par l'enseignant.

• **Disponibilité** : cours visible ou non pour les étudiants. En phase de mise en place, choisir « Ce cours n'est pas ouvert aux étudiants ». Modifier ce paramètre une fois la mise en place terminée.

• **Langue** : c'est la langue de l'interface.

• **Valider** les paramètres en cliquant sur le bouton **Enregistrer** présent en bas de page.



5- Comment gérer les utilisateurs de l'espace³

Dans le bloc **2 Réglages**, le lien **Utilisateurs** gère les utilisateurs de l'espace de cours :

- **Utilisateurs inscrits** : affiche la liste des utilisateurs inscrits au cours avec quelques données.

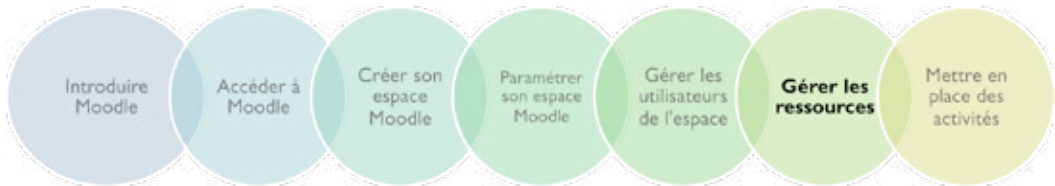
Il existe deux méthodes pour l'inscription des étudiants :

- **L'Inscription manuelle** : celle des étudiants par l'enseignant lui-même
- **L'Auto-inscription des étudiants (Student)** :
 - L'enseignant paramètre une clef d'inscription et la communique aux étudiants.
 - Ils s'inscrivent eux-mêmes à l'aide d'une clé d'accès fournie.
 - Pour plus de sécurité, il est conseillé de changer la clef une fois tous les étudiants inscrits.

Paramétrer l'auto-inscription :

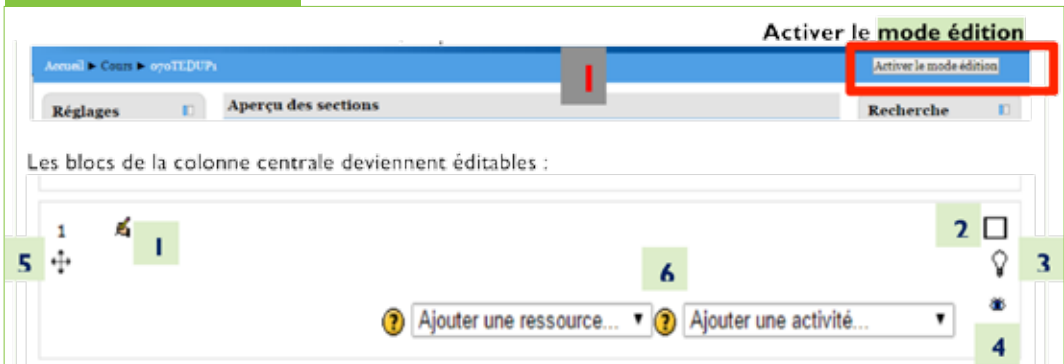
- Cliquer sur le lien **Auto-inscription (Student)**
- Le formulaire permet de :
- Paramétrer le rôle de l'étudiant dans le cours **Student** par défaut
 - Déterminer la durée d'inscription : la désinscription est automatique si une durée est indiquée ; sinon elle se fait manuellement ou lors d'une réinitialisation du cours.

3. Pour aller plus loin : Consultez des vidéos-tutorielles sur la chaîne UNTE USJ sur YouTube



6- Comment gérer ses ressources?

I. Élaborer le contenu



Vous pouvez :

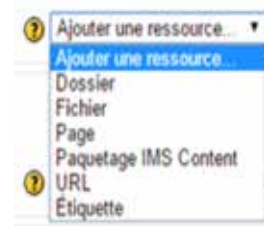
- Modifier le texte de l'entête du bloc en cliquant sur l'icône d'édition - 1
- Afficher uniquement ce bloc en cliquant sur l'icône - 2
- Mettre ce bloc en surbrillance en cliquant sur l'ampoule - 3
- Masquer/afficher ce bloc en cliquant sur l'œil ouvert/fermé - 4
- Déplacer ce bloc grâce aux flèches - 5
- Ajouter des ressources ou des activités - 6

II. Ajouter des ressources

Le contenu du cours est traité sous deux formes :

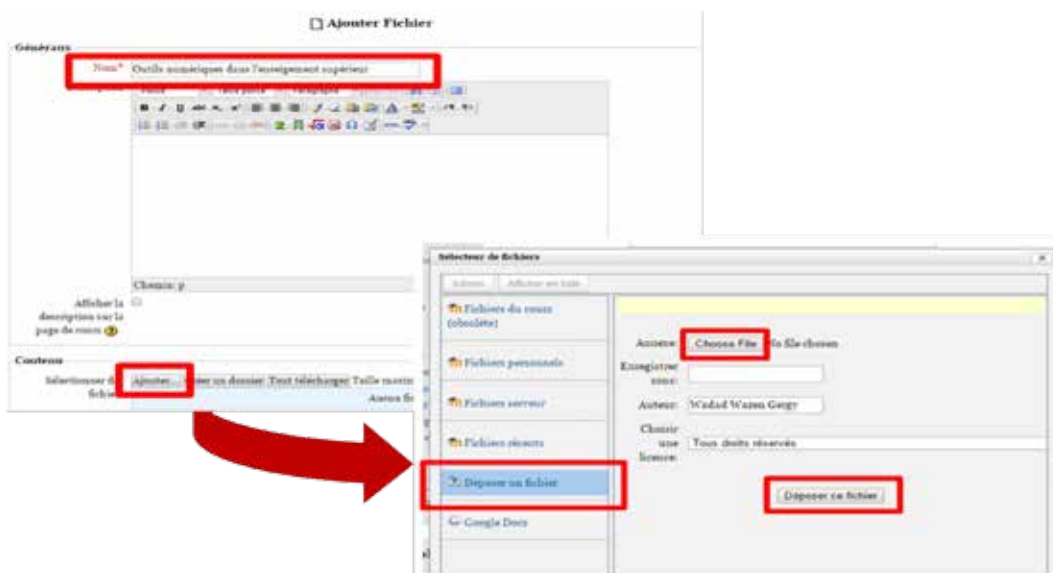
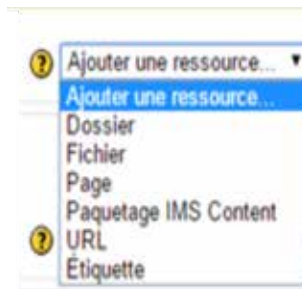
1. **Activités** (contenu « interactif ») : il s'agit des devoirs, forums, sondages, tests, leçons...
2. **Ressources** (contenu « passif ») : il s'agit des documents à partager avec les étudiants (présentations ppt, fichiers word, pdf...): ils sont rattachés à chaque section du cours et peuvent se présenter sous plusieurs formats (word, pdf, xls, image, lien web...)

Après être passé en mode édition, cliquer sur la liste **Ajouter une ressource** dans la section choisie.



Si des fichiers numériques sont déjà déposés (format web ou bureautique), utiliser les options :

- **Dossier** : fichiers ou sous-dossiers
- **Fichier** : word, pdf, ppt, excel, img, vidéo, audio...
- **URL** : lien externe vers une page ou un site web
- **Étiquette** : pour organiser l'espace de cours et présenter le contenu mis en ligne
- **Fichier** de la liste **Ajouter une ressource** pour déposer un fichier



Cliquer sur

1. **Nom** pour télécharger la ressource. Donner un nom bref et significatif qui résume le contenu de la ressource à déposer.
2. **Contenu** : choisir le fichier
3. **Ajouter**
4. **Déposer ce fichier** pour valider le dépôt
5. **Enregistrez et revenir au cours** pour voir le lien s'afficher sur la page de cours

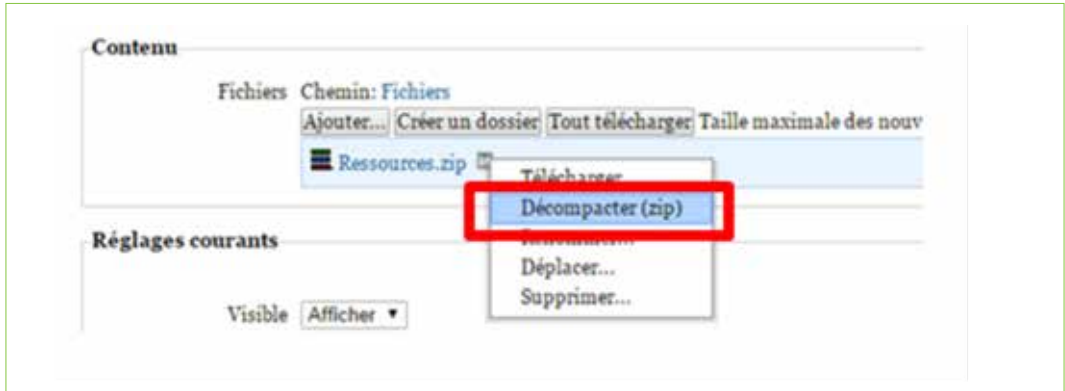
Enregistrer et revenir au cours

Enregistrer et afficher

Annuler

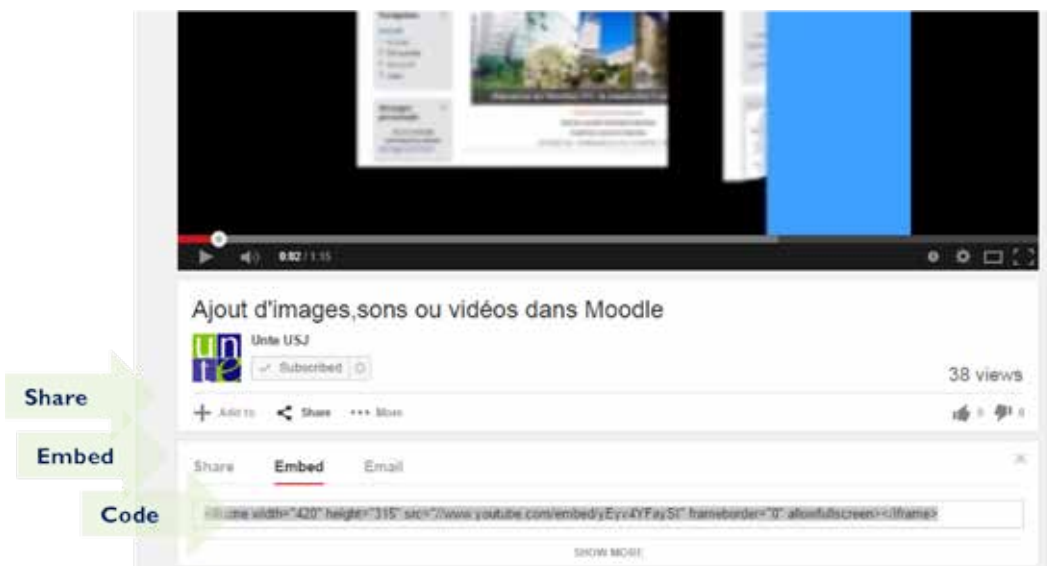
Pour déposer un dossier .zip

- Cliquer sur **Dossier** de la liste **Ajouter une ressource** et déposer le fichier compressé comme pour un simple document. Une fois l'opération effectuée, le fichier apparaît dans la base des fichiers du cours
- **Décompacter** pour décompresser l'ensemble des fichiers du dossier



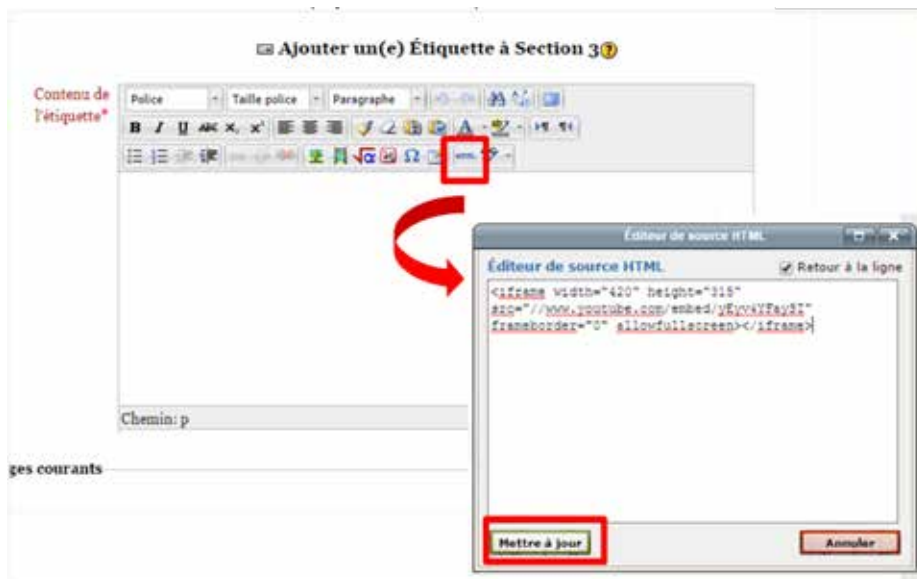
Étiquette :

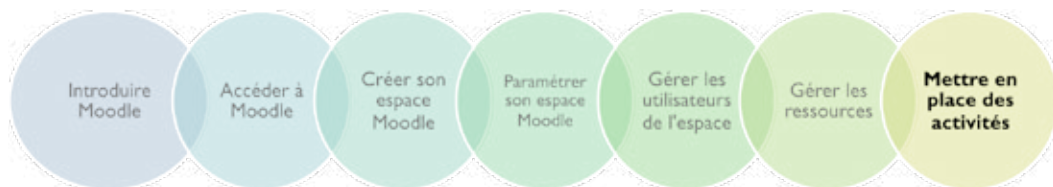
- A. **Insérer du texte** : Pour annoncer des consignes. Les étiquettes doivent être courtes.
- B. **Afficher une vidéo** de YouTube (www.youtube.com) par exemple :
Cliquez sur **share** et sur l'option **Embed** pour accéder au code HTML de la vidéo.
Copier ce code.



Se connecter à son espace Moodle, choisir **Étiquette** de la liste **Ajouter une ressource**, cliquer sur le bouton HTML et coller le code (copié de YouTube) dans l'éditeur de cette ressource.

Enregistrer et revenir au cours, en bas du formulaire, affiche la vidéo sur la page de cours.





7- Comment mettre en place des activités?

Parmi les activités disponibles sur Moodle, l'enseignant peut accéder à des:

- outils de communication: forums de discussion, chat, sondages...
- outils d'évaluation : dépôt de devoirs, de travaux d'étudiants, tests en ligne...
- outils collaboratifs de travail : groupes, wiki, atelier, glossaire...

Trois activités **forum de discussion, sondage et devoir** sont développées dans les sections suivantes :

I. Forum de discussion⁴ est un espace où les étudiants et les enseignants peuvent avoir des discussions. Il est présent par défaut dans l'espace de cours. C'est un forum général, destiné aux diverses nouvelles et annonces. Seul l'enseignant peut écrire dessus. Cliquer sur l'icône **en forme d'œil** pour le cacher aux utilisateurs.



Définir la consigne et le fonctionnement du forum mis en place facilite l'usage et la participation des utilisateurs :

- Répondre à des questions posées par l'enseignant dans forum questions/réponses
- Échanger et discuter avec ses camarades autour d'un sujet précis défini par l'enseignant
- Créer des conversations pour partager ses réflexions, expliquer et approfondir des concepts ou discuter de points qui posent problème

4. Cf. Manuel - Partie B / B-7 Dispositifs d'apprentissage numériques / 3.3 Le forum de discussion

Un forum est composé de discussions dans lesquelles sont postés des messages **1**.

Répondre pour prendre part à une discussion ou répondre à un message.

Un courriel est envoyé aux utilisateurs accompagné de copies de chaque nouvelle contribution **2**.

Les messages peuvent avoir des annexes (fichiers joints) **3**.

II. Sondage

Le sondage est utilisé :

- pour vérifier des connaissances
- pour constituer et organiser des groupes de travail

L'enseignant pose une question à choix unique et indique les réponses possibles. les réponses sont exportées en format Excel.

Cette activité est paramétrée en remplissant le formulaire (nom du sondage, texte d'introduction, options...) **1**

Texte d'introduction **2** présente les consignes du sondage.

L'enseignant peut paramétrer l'activité afin que les utilisateurs puissent modifier leur réponse jusqu'à la date de fermeture du sondage (fixée également par l'enseignant).

Enregistrer la page pour visualiser le sondage.

Les étudiants sélectionnent leur choix et l'enregistrent.

III. Collecte des travaux des étudiants : Récupérer des devoirs⁵

Les devoirs permettent à l'enseignant de proposer aux étudiants une activité leur demandant de préparer un document (de n'importe quel format) et de le lui soumettre pour évaluation.

L'étudiant dépose son travail (projet, rapport, présentation...) à enlever sur la plateforme. L'enseignant est informé par courriel des devoirs déposés.

Il accède à une page avec tous les fichiers reçus et peut attribuer une note et ajouter un commentaire.

Si l'enseignant, lors du paramétrage de son espace, active la possibilité que l'étudiant reçoive la note, Moodle envoie alors automatiquement une notification à l'étudiant.

Le paramétrage de l'activité devoir permet à l'enseignant de :

- Définir le fonctionnement du devoir en précisant la finalité de l'activité, le type de production attendue, le nombre de pages, la langue, les critères d'évaluation...
- Choisir les dates d'ouverture et de fin du devoir
- Choisir le nombre de fichiers à déposer par l'apprenant
- Choisir d'être averti par notification (email) lors du rendu d'un devoir
- Accepter ou non les retards

5. Cf. Manuel – Partie B / B-7 Dispositifs d'apprentissage numériques / 3.10 Les activités d'évaluation

Le tableau «Guide des outils Moodle pour enseignant-e-s» de Joyce Seitzenger (traduit en français par N. Martignoni) est un excellent moyen de faire son choix dans les outils par défaut de Moodle.

Moodle 2 – Guide des outils pour enseignants

	Facilité d'emploi Facile à utiliser par vous-même?	Transfert d'information Un outil pour fournir des informations à vos élèves?	Évaluation Un outil permettant d'évaluer les apprentissages des élèves?	Communication et interaction Un outil permettant la communication et l'interaction entre participants (vous et vos élèves)?	Co-création de contenus Un outil permettant de collaborer et de créer ensemble des contenus?	Taxonomie de Bloom Quel niveau? Se rappeler Comprendre Appliquer Analyser Évaluer Créer
Ajouter un fichier Téléverser un fichier (document de votre ordinateur)	Facile, comme une pièce jointe de mail. Mais votre document va-t-il de votre tout seul?	Oui, tous les enseignants peuvent téléverser des fichiers. Quel énoncé allez-vous utiliser?	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Non. C'est un outil de distribution. Aucune possibilité d'interaction.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Aucun. Ce n'est pas une activité d'apprentissage, mais un transfert d'information.
Ajouter un dossier Téléverser un groupe de fichiers	Facile, comme des pièces jointes de mail. Mais vos documents ont-ils de votre tout seul?	Oui, tous les enseignants peuvent ajouter un dossier de fichiers. Quel énoncé allez-vous utiliser?	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Non. C'est un outil de distribution. Aucune possibilité d'interaction.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Aucun. Ce n'est pas une activité d'apprentissage, mais un transfert d'information.
Ajouter une page Créer une page web dans Moodle	Facile, comme la page en utilisant l'éditeur HTML ou spécifier des informations au format.	Oui, tous les enseignants peuvent créer une page web. Quel énoncé allez-vous utiliser?	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Aucun. Ce n'est pas une activité d'apprentissage, mais un transfert d'information.
Ajouter une URL Ajouter un lien vers une page web	Facile. Insérer l'URL du site web, ou la commencer par http://, la copier et la coller.	Facile. Insérer l'URL du site web, ou la commencer par http://, la copier et la coller.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Aucun. Ce n'est pas une activité d'apprentissage, mais un transfert d'information.
Wiki Utiliser pour créer en collaboration une page web	Facile. Créer des pages collaboratives et les gérer. Un document unique.	Oui. Utiliser comme un dictionnaire. Ajouter l'éditeur par l'onglet «Wiki» ou le paramètre «Wiki».	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Aucun. Ce n'est pas une activité d'apprentissage, mais un transfert d'information.
Glossaire Utiliser pour des activités de collecte de données ou présenter des infos.	Facile. Créer des pages collaboratives et les gérer. Un document unique.	Oui. Utiliser comme un dictionnaire. Ajouter l'éditeur par l'onglet «Wiki» ou le paramètre «Wiki».	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Aucun. Ce n'est pas une activité d'apprentissage, mais un transfert d'information.
Base de données Permettre de collecter, partager et rechercher des informations effectuées.	Facile. Créer des pages collaboratives et les gérer. Un document unique.	Oui. Utiliser comme un dictionnaire. Ajouter l'éditeur par l'onglet «Wiki» ou le paramètre «Wiki».	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Aucun. Ce n'est pas une activité d'apprentissage, mais un transfert d'information.
Sondage Pour une prise de décision, un vote ou d'autres (choix avec les élèves).	Facile. Distribuer les questions et les réponses. Les réponses sont collectées automatiquement.	Oui. Utiliser comme un dictionnaire. Ajouter l'éditeur par l'onglet «Wiki» ou le paramètre «Wiki».	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Aucun. Ce n'est pas une activité d'apprentissage, mais un transfert d'information.
Consultation Pour collecter des données des élèves à propos d'un sujet.	Facile. Choisir un des 3 types pour donner des questions, des réponses, des commentaires.	Oui. Utiliser comme un dictionnaire. Ajouter l'éditeur par l'onglet «Wiki» ou le paramètre «Wiki».	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Aucun. Ce n'est pas une activité d'apprentissage, mais un transfert d'information.
Feedback Pour collecter des données des élèves à propos d'un sujet.	Facile. Choisir un des 3 types pour donner des questions, des réponses, des commentaires.	Oui. Utiliser comme un dictionnaire. Ajouter l'éditeur par l'onglet «Wiki» ou le paramètre «Wiki».	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Pas du tout. À utiliser pour donner un fichier. Remarque: les fichiers ont un format et une taille limités.	Aucun. Ce n'est pas une activité d'apprentissage, mais un transfert d'information.

Adapté par Gavin Henrick, traduit par Stéphane Levoisier (@stephanelevoisier) inspiré de la traduction de @martignoni et révisé par plusieurs collègues de FGA Montérégie

Tweeters à suivre
@moodlefair
@moodleman



Besoin d'aide avec Moodle?

- Votre conseiller RECIT (<http://recit.qc.ca/faq/besoin>)
- Communauté à <http://www.moodle.org>
- Vidéo «Moodle en 2 min» de @JulienMorice
- Documentation à <http://docs.moodle.org>
- Communauté FGA au salon national des enseignants de Moodle FGA (<http://moodle.fga.ca/>)

Mise à jour de Joyce Seitzenger (@cozzagiamma)

Wadad WAZEN GERGY
2014

B-9 - APPRENTISSAGE PAR EXPLOITATION DE L'ERREUR (AEE)¹

1- Qu'est-ce que l'apprentissage par exploitation de l'erreur ?

C'est une méthode qui donne à l'erreur un nouveau statut et la met au cœur de l'apprentissage. Elle consiste à mettre en place des séquences d'enseignement basées sur les types d'erreurs identifiés par l'enseignant : des dispositifs pédagogiques sont prévus pour utiliser les **erreurs faites par les étudiants comme matériels d'apprentissage**.

L'erreur (dans le sens d'*errer*, c'est-à-dire se sentir libre d'aller dans tous les sens pour trouver) est le produit d'une démarche intellectuelle propre à l'apprenant. L'AEE est une **méthode qui pousse l'étudiant à analyser sa manière de penser dont l'erreur n'est que la trace**. Dans cette approche, l'erreur n'est pas considérée comme un dysfonctionnement, mais comme inhérente à tout acte d'apprentissage. Elle est même considérée comme moteur d'apprentissage. On passe ainsi du concept de « *faute* » culpabilisante à celui d'« *erreur* » comme source d'informations (El Hage, 2005).

L'AEE ne se situe pas dans une logique de contrôle mais de **régulation**. Celle-ci prend trois formes : proactive (en début d'apprentissage), interactive (en cours de séquence) et rétroactive (en fin de séquence).

2- Pourquoi l'AEE?

Qu'ils aient réussi ou échoué, les étudiants s'attendent à un feed-back constructif de la part de l'enseignant, visant des ajustements et des améliorations (Scallon, 2004). Pour que la **remédiation soit adéquate**, celle-ci doit cibler des erreurs propres à l'individu et s'intégrer à la séquence d'enseignement (Hisroux, 2006).

L'AEE permet de pallier l'ennui et la démotivation de certains étudiants, dus au manque d'informations quant à leurs erreurs.

L'exploitation des erreurs semble être très efficace pour aider les étudiants, notamment ceux qui sont en difficulté, à **dépasser des obstacles d'apprentissage, à accorder du sens** aux enseignements et à entretenir un **nouveau rapport à l'erreur**.

L'exploitation de l'erreur en classe constitue le **moment le plus intense dans l'apprentissage** puisqu'il s'agit des rares moments où l'enseignement répond à un besoin. L'étudiant mis en face de l'erreur faite par lui est tout à fait **prêt à apprendre**.

1. Apprentissage par exploitation de l'erreur, concept introduit par El Hage (2005). Ce sigle sera utilisé tout au long de ce chapitre.

3- Comment procéder ?

L'AEE peut être appliqué en **présentiel** ou à **distance**, via un environnement numérique (blogue, forum, etc...) (Nahed, 2010).

Quatre étapes sont à prévoir:

3.1. Collecter les erreurs

Cette collecte peut se faire dans le cadre d'un cours, de copies d'examen, d'un travail pratique, d'un encadrement de stage et de toute activité pédagogique. L'enseignant identifie les erreurs faites par ses étudiants et les place dans une sorte de « catalogue des erreurs ».

3.2. Catégoriser et analyser les erreurs

Une fois les erreurs collectées, leur catégorisation peut se faire à partir de la typologie proposée par Jean-Pierre Astolfi (1997) :

1. L'erreur provenant de la compréhension des consignes
2. L'erreur résultant d'habitudes scolaires ou d'un mauvais décodage des attentes
3. L'erreur témoignant de conceptions alternatives des étudiants
4. L'erreur liée aux opérations intellectuelles impliquées
5. L'erreur portant sur les démarches adoptées
6. L'erreur due à une surcharge cognitive au cours de l'activité
7. L'erreur ayant son origine dans une autre discipline
8. L'erreur causée par la complexité propre du contenu

L'enseignant émet ensuite des hypothèses explicatives des erreurs identifiées.

3.3. Mettre en place un dispositif pédagogique d'exploitation des erreurs

L'enseignant prévoit un dispositif pédagogique pour permettre aux étudiants de comprendre l'origine des erreurs et de les dépasser. Il existe plusieurs techniques et outils pour cela. Nous proposons par exemple :

- la projection, via un transparent ou un power point, des erreurs identifiées et la réalisation de débats autour d'elles
- le travail en sous-groupes sur des documents de remédiation ciblant les erreurs
- la correction par les pairs
- le recours à des fiches-guides contenant des informations et des exercices de remédiation
- l'auto-évaluation par des fiches autocorrectives
- la mise en place d'un blogue ou d'une plateforme d'accompagnement à distance, quand il s'agit de l'apprentissage par exploitation de l'erreur à distance

3.4. Evaluation du dispositif

Suite aux séances d'exploitation des erreurs, l'enseignant évalue l'efficacité du dispositif mis en place par un questionnaire, un test ou un débat.

4- Quelles précautions prendre ?

- Faire évoluer les représentations des enseignants quant au statut de l'erreur et sa fonction formative
- Montrer aux étudiants l'importance de la prise en compte de l'erreur dans l'apprentissage afin qu'ils ne se sentent pas « menacés » quand leurs erreurs sont exploitées en classe.
- Veiller à ce que le dispositif pédagogique pousse l'étudiant à analyser son processus mental sans lui fournir des réponses toutes faites.

5- Pour en savoir plus

1. **ASTOLFI, J. P. (1997).** *L'Erreur, un outil pour enseigner*. ESF éditeur. Paris
2. **DEAUDELIN, C., DESJARDINS, J., DEZUTTER, O., THOMAS, L., MORIN, M.-P., LEBRUN, J., & LENOIR, Y. (2007).** *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des étudiants: l'importance des processus de régulation*. Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
3. **EL HAGE, F. (2010).** *Évaluation formative & Analyse de l'erreur, Pour un enseignement actif et différencié*. Liban
4. **EL HAGE, F., & FAVRE, D. (2010).** «Intégration du paradigme de la complexité et de l'apprentissage par résolution de problèmes dans la construction des liens entre les connaissances en physiologie : nouvelle perspective dans la formation des enseignants», Actes du Colloque international francophone « Complexité 2010 », Lille.
5. **FAVRE, D. (1995).** *Conception de l'erreur et rupture épistémologique*. Revue Française de Pédagogie, pp. 85-94, Paris
6. **FAVRE, D. (2004).** *Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages, Psychologie de la motivation*. Cercle d'études Paul Diel, 36 :100-125.
7. **HISROUX, A. (2006).** *Aider les étudiants en difficulté d'apprentissage par la remédiation immédiate : expérimentation de deux outils pédagogiques dans l'enseignement fondamental*. Mémoire de licence en sciences de l'éducation non publié. Mons, Belgique.
8. **HUME, K. (2009).** *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents?* De Boeck. Paris
9. **LINARD, M. (2005).** *Les TIC en éducation : un pont possible entre faire et dire*. http://tice.aix-mrs.iufm.fr/cd_tice/#a45, consulté le 9 avril 2014.
10. **NAHED, R. (2010).** *L'Apprentissage par exploitation de l'erreur (AEE) via l'accompagnement à distance d'étudiants en échec scolaire en génétique*. Université Saint Joseph : Mémoire de Master Recherche.
11. **Perrenoud, P. (1998).** *Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation*. *Educar*, no 22-23, pp. 11-34.
12. **Postic, M. (2001).** *La Relation éducative*. Paris : Education et formation puf.
13. **Scallon, G.(2004).** *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Canada. De Boeck.

Rosette NAHED et Fadi EL HAGE

2014

B-10 - APPRENTISSAGE PAR PROJET

1- Qu'est-ce qu'un apprentissage par projet ?

L'apprentissage par projet porte sur la réalisation, par l'apprenant, d'une production (actions, maquettes, exposés, posters, films, etc.) pour générer un apprentissage.

Un projet pose un but, identifie des moyens et des activités pour l'atteindre et aboutit à un produit évaluable.

Le projet peut être:

- **Basé sur une production à court terme :**
 - Travail individuel ou collectif
 - Thème choisi par l'apprenant sur proposition de l'enseignant
 - Intégrateur ou interdisciplinaire¹
 - En lien avec les résultats attendus niveau programme - RAP²
 - En lien avec les résultats d'apprentissages attendus niveau unité d'enseignement - RAUE
- **Basé sur une production à long terme :**
 - Généralement individuel
 - À caractère global, étalé sur une année universitaire ou sur l'ensemble de la formation
 - En lien avec le référentiel des compétences
 - Nécessite un dispositif d'accompagnement continu³, avec un contrat qui fixe les résultats d'apprentissage attendus, les modalités de formation, les échéances, les critères d'évaluation
 - Suppose un portfolio⁴ de formation

Lors de la démarche de projet, l'étudiant est placé en situation de résolution de problèmes (Champy et Etévé 2005).

2- Pourquoi l'apprentissage par projet?

Cette méthode, à travers la collaboration, les recherches personnelles, les négociations entre participants et les discussions de classe, a un impact positif sur l'apprentissage. Elle permet de mieux articuler les apprentissages aux compétences attendues, favorise l'implication de l'étudiant et développe son sentiment d'efficacité personnelle.

1. Cf. Manuel Partie D, chapitre D-4

2. Cf. Manuel Partie A, chapitre A-1

3. Cf. Manuel Partie C

4. Cf. Manuel Partie D, chapitre D-2

L'apprentissage par projet permet le passage :

d'un modèle traditionnel

- Cours (assimilation de notions)
- Exercices (mise en application des notions)
- Contrôle (évaluation)

à un modèle actif

- Confrontation à un problème concret
- Recherche d'information relative à ce problème
- Recherche de solutions

3- Comment concevoir et mener un apprentissage par projet ?

Quelle que soit la forme du projet, il comprend nécessairement les étapes suivantes:



La démarche et l'exemple qui suivent portent sur un **projet collectif relatif à une unité d'enseignement**.

I. Entente

L'enseignant définit :

- Les sujets des projets répondant aux exigences des résultats d'apprentissage attendus niveau unité d'enseignement et niveau programme
- Les critères d'évaluation
- Le nombre d'étudiants par groupe

Il présente l'ensemble des démarches exigées.

Les étudiants :

- Élaborent en groupe le plan de travail suivant :
 - Problématisation
 - Objectifs : nature et contenu du produit final (maquette, film, posters, projet social, appareil,...)
 - Prérequis théoriques
 - Documents à récolter
 - Méthodologie, dispositifs et moyens nécessaires
 - Échéancier
- Se répartissent les tâches
- Valident le plan de travail auprès de l'enseignant

II. Conception et production:

Cette étape exige un **travail individuel** ainsi qu'un **travail d'équipe**:

- Le travail individuel porte sur les tâches identifiées lors de l'entente, notamment :
 - Identifier des sources d'information
 - Collecter des données
 - En faire une synthèse
- Le travail d'équipe consiste à:
 - Mettre en commun les questions traitées individuellement
 - Décider des solutions à proposer ou à mettre en œuvre
 - Monter le projet de façon collaborative

III. Évaluation :

L'évaluation porte sur le travail individuel ainsi que sur le travail collectif à partir des critères définis lors de l'entente.

En prenant en considération le seuil de progression et de maîtrise attendus, cette évaluation porte sur:

- L'acquisition des notions théoriques
- Les aspects méthodologiques
- L'aspect opératoire : réalisation et produit final

4- Quelles conditions assurer?

- Prévoir des salles équipées de façon à faciliter le travail en sous-groupes
- S'assurer que les ressources sont disponibles et accessibles

Exemple d'un apprentissage par projet :

La population: 50 étudiants de la 3^e année de médecine dentaire.

L'unité d'enseignement (UE) : DENTISTERIE COMMUNAUTAIRE - FMD

Les résultats d'apprentissage attendus niveau UE - RAUE :

- Planifier, élaborer et exécuter un plan de travail en groupe
- Chercher et assimiler des informations scientifiques adaptées à un thème scientifique déterminé
- Choisir un document scientifique, les informations qui concernent le grand public
- Utiliser efficacement les données scientifiques au profit des situations réelles qui visent la promotion de la santé bucco dentaire
- Développer une approche progressive des problèmes
- Inventer et développer un produit final qui pourrait susciter l'intérêt du grand public

Les étapes :

I. L'entente

L'enseignant :

- Divise les étudiants en groupes de 8
- Dresse une liste de thèmes à négocier en vue d'atteindre les RAUE
- Prépare la grille des critères d'évaluation qui porte sur les étapes de l'élaboration et sur la présentation du projet. (L'évaluation comporte une évaluation individuelle et collective.)

II. La conception et la production :

La première séance se fait en présence de tous les étudiants et dure 2 h :

- Négocier et distribuer les thèmes aux différents groupes
- Expliquer la démarche à suivre, établir le mode de fonctionnement du groupe et répartir les tâches suivantes entre les membres du groupe:
 - Animer le groupe et assurer la coordination
 - Chercher l'information et la traiter
 - Définir la population cible (âge sexe et niveau socio-culturel) et le cadre dans lequel le projet sera proposé au grand public (école, télévision, société médicale, municipalité, etc..)
 - Formuler le message communautaire et inventer le slogan et le logo
 - Trouver l'idée de la maquette et les moyens de la confectonner

Elle est suivie par un travail du groupe (une période de deux semaines est attribuée pour effectuer ce travail). Durant cette période, l'enseignant oriente l'évolution du travail à travers des réunions de courte durée, à la demande du coordinateur du groupe (10 minutes) dans le but de corriger l'avant-projet.

III. L'évaluation :

- Elle se fait sur deux séances de cours, en présence de tous les étudiants. Chaque groupe dispose de 15 minutes pour présenter son projet et le défendre selon la séquence suivante:
 - Présentation d'un résumé
 - Explication de la modalité du travail du groupe
 - Présentation du projet final (maquette, film, posters ou autres)

Exemple d'un apprentissage par projet - Suite

Chaque membre du groupe participe à cette présentation. Les étudiants des autres groupes participent également par une discussion et des questions.

L'enseignant fait une évaluation collective du projet et une évaluation individuelle des acquis et du rôle de chaque membre du groupe.

À la fin de chaque présentation, l'enseignant reformule et récapitule le contenu du sujet pendant 5 mn.

5 – Pour en savoir plus :

- **HINSE M-A. (2008).** *L'Apprentissage par projet pour favoriser le développement de compétences en périnatalité chez les étudiantes et les étudiants du programme de soins infirmiers au collégial*, Université de Sherbrooke.
- **MABARDI J-F. (1996).** *La «formation au projet» et «la formation par le projet»*, proc. of «Projet et pédagogie» organisé par l'Association Européenne pour l'enseignement de l'Architecture, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- **LECLET D., QUENU-JOIRON C. (2006).** *Apprentissage par projet. Expérimentations et pratiques à l'université de Picardie Jules Verne, France.*
- **Baillat G., De Ketele J_M. (2008).** *Évaluer pour former Outils, dispositifs et acteurs.* Pédagogie en Développement, De Boeck.
- **AGUIRRE E., RAUCENT B. (2000).** *L'Apprentissage par projet... vous avez dit projet? non, par projet !* Université Catholique de Louvain.
- **PROULX J.(2004).** *Apprentissage par projet.* Presses de l'université du Québec.

Site Web : La pédagogie du projet, plusieurs liens sur le site internet sur cette adresse électronique : http://tecfa.unige.ch/perso/lombardf/ped_projet/index.html

Nada FARHAT MCHAYLEH
2014

B-11 - ÉTUDE DE CAS

I- Qu'est-ce que l'étude de cas ou « méthode des cas » ?

C'est une technique qui consiste à décrire en détail un problème réel, une situation problématique concrète et réaliste, un incident significatif, une situation critique dont l'étude doit déboucher sur un diagnostic ou sur une décision.

Les différents champs disciplinaires (psychologie, économie, management, médecine, droit, ingénierie, technologie, éducation, etc.) y ont recours.

L'étude de cas sert comme **technique d'enseignement** ou comme **outil d'évaluation des apprentissages** :

Lors d'un enseignement, elle propose une matière à réflexion permettant aux étudiants de :

- appréhender des problèmes de la réalité de façon conceptuelle
- évoquer des situations que le cas leur rappelle, se poser des questions pour les comprendre
- chercher les réponses possibles et les confronter

Lors de l'évaluation, elle invite les étudiants à interroger un point précis au regard d'apprentissages préalables et de se positionner professionnellement :

- faire une synthèse en montrant une vision globale de la situation et des manières de la traiter
- faire preuve d'un raisonnement critique fondé scientifiquement : façon d'aborder une situation, prévision des risques, anticipation et réactivité, etc.
- faire preuve d'un raisonnement éthique ancré professionnellement et fondé sur des valeurs : choix d'attitudes et conscience de leur impact, etc.
- défendre une décision professionnelle

Le degré de complexité d'un cas est déterminé par le seuil de maîtrise des apprentissages requis dans l'unité d'enseignement.

L'étude de cas est également une **méthode de recherche qualitative** qui permet d'analyser une situation réelle pour en extraire des conclusions qui enrichissent les connaissances.

I. On parle d'« étude de cas » quand cette technique est utilisée ponctuellement et sur un temps court, et de « méthode de cas » quand elle s'étend sur une période longue.

2- Pourquoi l'étude de cas?

La démarche d'investigation et d'analyse du détail que cette méthode implique stimule les capacités de l'**étudiant** à :

- Mobiliser des connaissances acquises
- Remettre en question certaines d'entre elles
- Développer son raisonnement
- Aiguiser son sens du détail
- Améliorer son jugement
- Stimuler son sens de l'initiative et sa créativité
- Développer son expression par la confrontation de ses idées avec celles des autres, par l'argumentation et la justification de ses choix
- Augmenter sa confiance en soi dans la résolution de « vrais problèmes »

Elle amène l'**enseignant** à :

- Relier de façon concrète la théorie à l'exercice professionnel
- Rester à jour par rapport à l'évolution des pratiques
- Documenter / archiver des pratiques existantes, sa propre expérience, des situations-types de complexité variée auxquelles les étudiants pourraient être exposés en tant que futurs professionnels

3- Comment élaborer une étude de cas?

Le cas est la description ou la narration d'un événement réaliste ou réel qui n'a pas de solution type ou préétablie.

Il est rédigé à partir de données véritables (recueil de données à partir du terrain, expérience de l'enseignant, d'autres enseignants...) mais peut être également constitué à partir de recherches documentaires.

Les éléments à assurer pour l'élaboration d'une étude de cas sont :

I. Composantes du cas:

- **Situation** à étudier
- **Problèmes** qu'elle soulève
- **Acteurs**
- **Événement à l'origine** du problème
- Éléments de **contextualisation**

II. Formes de présentation du cas :

- **Texte écrit, présentation** orale ou **enregistrement** audio ou vidéo
- **Simulation, jeu de rôle** (les apprenants sont alors amenés à se mettre dans la peau des acteurs impliqués), saynètes
- **Dossier de presse: média électronique** (ex : courriel, forum, etc.), présentation Power Point, cédérom et autres instruments multimédias
- **Témoignage** d'une personne qui a vécu « la situation » (ce qui implique un plus grand impact émotif)

III. Structure d'élaboration d'un cas² :

- **Résultats attendus**
 - ✓ Apprentissages à atteindre
 - ✓ Critères et modalités d'évaluation, au besoin
- **Utilité et usage**
 - ✓ Moyen de formation / d'évaluation
 - ✓ Fil conducteur étalé sur un temps allant d'une séance à un semestre
- **Contenu et consignes**
 - ✓ Sujet / Composantes clés
 - ✓ Questions à poser aux étudiants, exhaustives, formulées clairement
- **Organisation et durée**
 - ✓ Travail individuel / de groupe / en alternance...
 - ✓ Durée de l'animation: consigne, travail personnel et mise en commun
- **Conditions et supports**
 - ✓ Espaces de travail / plages horaire / équipement...
 - ✓ Documents à l'appui...

4- Comment animer une étude de cas?

L'enseignant peut utiliser le cas comme matière de travail pour l'ensemble des séances de cours, pour quelques séances ou pour une séance unique.

En séance de cours, l'enseignant:

- introduit la technique de l'étude du cas: en quoi elle consiste, son déroulement et ses avantages
- présente le cas³
- donne aux étudiants un temps de réflexion individuel pour faire leur diagnostic de la situation
- forme les groupes de travail (3 à 5 participants)
- demande aux étudiants de:
 - ✓ analyser la situation: les faits (en argumentant), les acteurs (statuts, rôles, interactions,...), le/les problème (s)
 - ✓ prendre des décisions: les solutions possibles, leurs conséquences, les solutions choisies parmi toutes celles énoncées
 - ✓ concevoir un plan d'action: lequel et comment le mettre en œuvre

2. Modèle inspiré de: **Collectif coordonné par VERGNIORY S., (2008).** *La technique de l'étude de cas.* Approche des concepts dans les formations en éducation pour la santé. CRES & CODES. Document téléchargeable sur le site du CRES : <http://www.cresbretagne.fr>

3. Trois modalités sont possibles:

- Le même cas à étudier par tous, restitution par un des groupes et compléments ou autres données apportées par les autres groupes
- Un cas différent par groupe, restitution et échange en plénière
- Dans le cas des grands groupes : un même cas peut être étudié par plusieurs groupes

- anime la mise en commun en insistant sur :
 - ✓ la démarche, le processus d'analyse suivi pour arriver à une solution
 - ✓ la cohérence du processus et non l'atteinte d'une seule bonne solutionDeux groupes peuvent arriver à des solutions différentes, toutes deux applicables et susceptibles d'être efficaces
- synthétise et met en lumière des concepts / notions / théories / principes opérationnels pratiques ou des règles applicables à des cas ou situations similaires
- clôture en restituant les apprentissages à tirer

Attitudes à adopter par l'enseignant

- Susciter la participation des apprenants, souvent mal à l'aise au début face à un cas
- Veiller à ce que la critique soit constructive et éclairée
- Éviter de proposer des solutions; n'intervenir qu'en cas d'impasse
- Passer en revue l'ensemble des solutions proposées par les groupes

5- Quelles précautions prendre ?

Pour l'élaboration

- **Procéder de façon progressive** : commencer par des cas simples
- **Éviter les cas réels, vécus par les étudiants** : l'étude de cas n'est pas une analyse de pratiques dans laquelle des questions éthiques et des enjeux réels peuvent interférer

Une étude de cas complexe peut être soumise à un référent (pair ou expert externe) pour valider sa pertinence et sa cohérence.

Pour l'animation

Sécuriser, motiver et veiller au transfert des apprentissages dans d'autres situations car l'étudiant peut:

- être désorienté vu qu'il n'obtient pas de réponse toute faite
- être incertain par rapport à la pertinence de ses choix, l'étude de cas ne permettant pas de vérifier les conséquences des décisions prises
- rester détaché vu qu'il traite du comportement d'un autre individu plutôt que du sien propre
- verser dans la généralisation à partir de situations particulières s'il ne parvient pas à dégager la spécificité du cas

La limite de la méthode des cas en général est qu'elle présente une situation donnée en un temps donné; les informations réelles ne sont pas entièrement transmises ou disponibles; le meilleur des cas ne peut présenter toute la complexité des événements réels.

Exemple d'étude de cas

Unité d'enseignement: Ingénierie de la formation. Cours Master en travail social - ELFS

Usage et utilité: Étude de cas comme moyen d'évaluation des apprentissages

Composantes et contenu

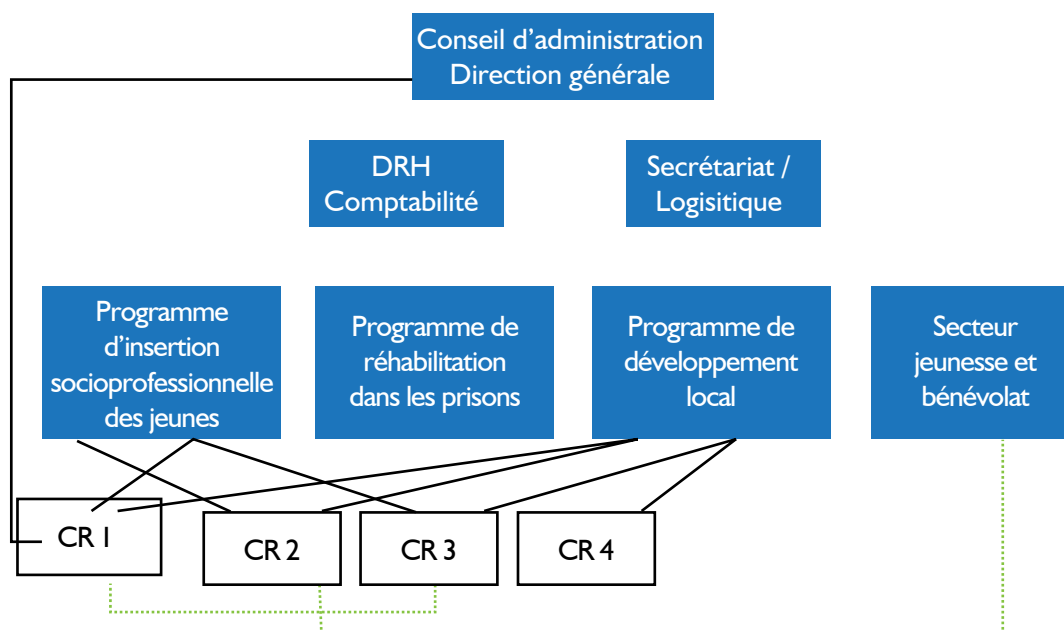
I. Présentation de l'organisation

L'organisme X est une ONG de renommée dans le domaine du travail social. Ses activités couvrent huit régions libanaises au Liban-nord, au Liban-sud, dans la Békaa et au Grand Beyrouth. Elle fonctionne à partir de centres permanents de service régionaux (CR) sur les programmes suivants : insertion socioprofessionnelle des jeunes & développement local et économie sociale.

D'autres projets et programmes sont gérés centralement : programme de réhabilitation des femmes et de jeunes incarcérés ainsi qu'un secteur de jeunesse et de bénévolat qui existe avec des activités variées : recrutement et formation de bénévoles ; activités culturelles et récréatives diverses, actions sociopolitiques.... Ce secteur regroupe continuellement une centaine de jeunes. Les programmes sociaux ainsi que le secteur Jeunesse sont gérés centralement par un « chef de projet ».

Les centres régionaux travaillent sur les programmes sociaux. Chaque centre est constitué d'une équipe de trois personnes : directeur (formation professionnelle de base ou longue expérience), travailleur social diplômé et secrétaire. Ils sont secondés par une équipe de jeunes volontaires (entre 5 et 8) recrutés localement et rattachés directement au CR.

L'organigramme de l'ONG se présente comme suit :



2. Présentation du problème

Au niveau des centres régionaux

- Les services offerts sont appréciés par les publics concernés mais souffrent d'une grande compétition avec d'autres ONG d'où une baisse d'effectif de leur clientèle
- Une difficulté à maintenir et à fidéliser les bénévoles. Ce turnover affecte les activités et pèse sur leur gestion
- Un sentiment chez les bénévoles des CR d'être considérés comme étant de 2^{ème} classe en comparaison avec ceux du siège central
- Des tensions avec les chefs de projets

Au niveau du siège central

- La grande compétitivité sur le marché l'oblige à repenser son image de marque
- Son engagement vis-à-vis des bailleurs de fond d'augmenter le nombre des bénéficiaires de 15 à 20% pour les deux années à venir
- Son Label Qualité et sa valeur ajoutée a été pour un très long temps sa base de bénévoles et leur engagement citoyen.

Conditions et support

S'appuyer sur les données du cours et sur les documents en annexe du cas.

Consignes & Organisation

Partie A : Travail de groupe. 30% de la note finale

1. Analyser la situation en classant les problèmes selon des catégories de votre choix
2. Dégager les défis exprimés explicitement ou implicitement par cet organisme.
3. Indiquer la nature des solutions à apporter pour atteindre ce changement voulu.
Dégager celle relative au développement des compétences.

Partie B : Travail individuel 70% de la note finale

Proposer un devis de formation suite à l'analyse de la situation comportant les données suivant:

1. Justification du choix de la *formation en lien avec un des défis relevés*
2. *Profil* des publics ciblés par la formation
3. Compétences à assurer chez les différents publics sous forme de « *référentiel de compétences par profil* »
4. *Démarche et outils d'analyse des besoins* de formation en fonction des compétences retenues
5. Profil des formateurs : nombre et domaine d'expertise/formateur, compétences requises
6. Justification du choix de *l'approche de formation* : alternance, formation-action,...
7. *Échéancier* de travail
8. Estimation des *coûts*

Résultats
attendus

6- Pour en savoir plus

- **ALBARELLO L., (2011).** *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche.* De Boeck.
- **BELLENGER L. & PIGALLET Ph., (2011).** *100 exercices et études de cas pour la Formation : Communication, créativité et développement personnel.* ESF Editeur ; 5^e édition.
- **BARTHELEMY F. (ss la direction de), (2011).** *Sociologie de l'Action Organisée Nouvelles Etudes de Cas.* De Boeck.
- **BROCHARD C., (2014).** *Cultures de la communication : 5 études de cas corrigées en détail.* Le Génie des Glaciers Editeur.
- **Collectif coordonné par VERGNIORY S., (2008).** *La Technique de l'étude de cas.* Approche des concepts dans les formations en éducation pour la santé. CRES & CODES. Document téléchargeable sur le site du CRES : <http://www.cresbretagne.fr>
- **GAGNON Y.-Ch., (2012).** *L'Étude de cas comme méthode de recherche,* Presses de l'Université du Québec. 2^e édition.
- **MUCCHIELLI R., (1984).** *La Méthode des cas.* ESF Editeur.
- **PLUCHART Jean-Jacques & UZAN Odile. (2012).** *Management des organisations et Responsabilité sociale de l'entreprise : Etudes de cas.* Editions Eska.
- **RAYNAL Fr. & RIEUNIER A., (2014).** *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés.* Apprentissage, formation et psychologie cognitive. ESF Editeur. 10^e édition.
- **SAUVÉ Louise & KAUFMAN David (Ss. la direction de) (2010).** *Jeux et simulations éducatifs : Etudes de cas et leçons apprises.* Presses de l'Université du Québec.

Maya RECHDANE KARAM et Rima MAWAD
2014

B-12 - GESTION DE CLASSE

1- Qu'est-ce que la gestion de classe?

C'est l'ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre pour « établir », « maintenir » et « restaurer » un climat de classe favorable à l'apprentissage. (Archambault et Chouinard, 2003). Trois étapes sont à prévoir : la préparation, la conduite et l'ajustement du cours.

2- Pourquoi la gestion de classe?

Parmi les facteurs essentiels à l'apprentissage, la gestion de classe vient en premier puisqu'elle place les étudiants dans des conditions favorables à l'apprentissage, limitant leur comportement perturbateur et favorisant une utilisation optimale du temps. Cette question fait partie des préoccupations des enseignants du premier cycle universitaire.

3- Comment gérer sa classe?

L'enseignant distingue trois temps : les actions à prévoir avant le cours, celles qui sont à mettre en œuvre durant le cours et celles qui sont à ajuster après le cours.

Démarche de préparation avant le cours

Avant d'entrer en classe, l'enseignant élabore son plan de cours et prépare la logistique de la classe.

Au niveau de la **préparation du plan de cours**, l'enseignant veille à :

- Faire des choix au niveau du contenu en distinguant «l'essentiel» du «secondaire»
- Prévoir une cohérence entre le résultat d'apprentissage attendu, le contenu, l'évaluation et la méthode d'enseignement
- Assurer l'équilibre des séances en estimant le temps requis et en tenant compte du nombre de séances allouées à la matière
- Tenir compte des caractéristiques du public visé dans la planification pédagogique (profil des étudiants, constitution, effectif...)

Au niveau de la **préparation de la logistique**, l'enseignant veille à :

- Aménager l'organisation physique de la salle
- Préparer le matériel nécessaire et s'assurer de son bon fonctionnement.

Démarche de conduite de la classe pendant le cours

Par sa manière d'être et par ce qu'il fait et dit, l'enseignant confirme son **leadership** auprès des étudiants en gérant l'espace pédagogique et en adoptant une posture professionnelle empreinte de bienveillance.

Pour **gérer l'espace pédagogique**, l'enseignant le fait en trois moments : en début de séance, en cours de séance et en fin de séance.

En début de séance, il veille à :

- Préciser la place du cours dans la formation et donner du sens à ce qui est fait
- Capter l'attention des étudiants en suscitant leur motivation et en leur donnant le goût de s'engager dans leur apprentissage
- Énoncer les exigences du travail attendu des étudiants et annoncer, au besoin, l'organisation du cours parce qu'en organisant le travail, l'enseignant organise la discipline

En cours de séance, il veille à :

- Gérer le temps en donnant des directives claires et concises afin que les événements se succèdent en douceur, sans interruptions ni temps morts.
- Varier les méthodes d'enseignement de sorte à confier à l'étudiant un rôle plus actif, en le plaçant au centre de l'apprentissage
- Gérer les interactions et les imprévus liés à l'indiscipline, en intervenant discrètement et en distinguant les « problèmes mineurs » ponctuels des « problèmes majeurs » qui entravent le fonctionnement du cours

En fin de séance, il veille à :

- Clôturer la séance par une synthèse pertinente
- Laisser un temps d'appropriation
- Consacrer du temps aux questions-réponses

Pour **faire preuve d'autorité bienveillante**, l'enseignant veille à :

- Se libérer de son « habitus enseignant » (Perrenoud, 1998, p. 67) qui l'incite à adopter un mode de fonctionnement basé principalement sur l'investigation, l'évaluation et la décision (Dugal, 2006, 45)
- Favoriser la critique ainsi que la discussion avec les étudiants pour les former à la capacité de synthèse et d'analyse
- Favoriser une attitude basée sur des *a priori* positifs qui induit, à son tour, une attitude positive chez les étudiants (effet Pygmalion)
- Adopter une « juste distance » en évitant la familiarité

Pour **communiquer efficacement**, l'enseignant veille à :

- Assurer une présence constante par sa communication verbale et non verbale
- Maîtriser son langage non verbal qui s'avère souvent source de confusion puisqu'il est continu et riche de significations
- Surveiller son langage verbal, en évitant les « mots qui tuent »

L'enseignant est appelé à se doter d'habiletés de communication en plus de sa compétence académique pour imposer son autorité en classe. C'est effectivement cette **alchimie de l'expertise et de l'aptitude à communiquer** qui favorise le leadership de l'enseignant en lui conférant une autorité reconnue par les étudiants.

Démarche d'ajustement après le cours

Après avoir dispensé son cours, l'enseignant passe à **l'étape réflexive** qui l'incite à analyser le processus d'enseignement-apprentissage et de gestion de classe afin de réguler ses actions.

Par exemple, s'il arrive que l'enseignant ait perdu le contrôle de sa classe et qu'il ne soit pas parvenu à rétablir l'ordre et l'ambiance de travail, cette phase réflexive lui permet une prise de conscience de son fonctionnement. Elle peut l'amener éventuellement à ajuster sa planification pédagogique ainsi que sa prestation et son attitude.

4- Quelles précautions prendre ?

La gestion de classe est un ensemble d'habiletés théoriques et pratiques, en continu développement. Son succès réside dans la capacité de l'enseignant à prendre le temps de préparer son cours, à agir avec discernement et bon sens dans la résolution des problèmes et à se remettre en question avec humilité et souplesse pour s'adapter aux aléas du caractère complexe de l'enseignement. Il lui est demandé notamment de susciter la curiosité des étudiants et de favoriser « leur désir d'apprendre » en leur présentant « un appât bien juteux », se mettant « à la place de gens passionnés par mille choses sauf la matière dont on va commencer l'étude » (Savater, 2000, p. 151).

5- Pour en savoir plus

- **Altet, M. (2002).** Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateur d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Paris, Bruxelles : De Boeck.
- **André, J. (2005).** *Éduquer à la motivation, cette force qui fait réussir.* Paris : L'Harmattan.
- **Archambault, J. et Chouinard, R. (2003).** *Vers une gestion éducative de la classe*, 2e édition. Canada : Gaëtan Morin éditeur
- **Baillat, G., De Ketele, J.M., Paquay, L. et Thélot, C. (2008).** *Évaluer pour former. Outils, dispositifs et acteurs.* Bruxelles : De Boeck.
- **Dugal, J.P. (2006).** *Attitudes des tuteurs et effets de formation.* Communication présentée au colloque Colloque à l'I.R.T.S. Aquitaine en partenariat avec l'I.U.F.M. d'Aquitaine et A.I.F.R.I.S.S.S., sur le thème Tutorat et accompagnement.
- **Nault, T. (1994).** *L'Enseignant et la gestion de la classe, comment se donner la liberté d'enseigner.* Québec : les éditions logiques.

- **Perrenoud, P. (1998).** Le Travail de l'habitus dans la formation des enseignants : analyse des pratiques et prise de conscience. Dans L. Aquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.) *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p.181-208). Bruxelles : De Boeck.
- **Perrenoud, P. (1999).** *Dix nouvelles compétences pour enseigner.* Paris : ESF éditeur.
- **Pollet, M.C. (2001).** *Pour une didactique des discours universitaires.* Bruxelles : De Boeck.
- **Rey, B. (2009).** *Discipline en classe et autorité de l'enseignant, éléments de réflexion et d'action.* Bruxelles : de Boeck.
- **Romano, C. et Salzer, J. (1990).** *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer.* Paris : les éditions d'organisation
- **Sananès, B. (2005).** *La Communication efficace. Acquérir maîtrise et confiance en soi.* Paris : Dunod.
- **Savater, F. (2000).** *Pour l'éducation.* Paris : Editions Payot & Rivages, p.151.

Patricia Rached
2014

B-13 - FACILITATION DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

1- Qu'est-ce qu'une recherche documentaire?

C'est la première étape pour l'exploration d'un sujet par l'étudiant. Elle lui permet de :

- prendre connaissance des informations disponibles sur une thématique
- trouver la documentation pertinente
- la lire et l'organiser en vue de l'utiliser dans une production

La documentation scientifique comprend les livres, les revues spécialisées et les actes de colloques publiés qui se trouvent dans les bibliothèques, les centres de documentation ou sur le web.

2- Pourquoi outiller l'étudiant pour sa recherche documentaire?

Une recherche documentaire aboutie permet à l'étudiant de :

- acquérir une démarche logique pour la consultation des références
- effectuer sa recherche documentaire sous différents angles
- faire le tri des documents selon leur pertinence
- développer un esprit de synthèse (retenir l'essentiel, éviter les redondances dans sa production écrite)

3- Comment faciliter la recherche documentaire?

Comme démarche préalable, l'enseignant devrait s'assurer que l'étudiant est déjà :

- informé sur le mode d'utilisation de la bibliothèque et de ses services (électronique et autres)
- entraîné à l'utilisation des outils de recherche documentaire: les catalogues de bibliothèque, les index, les abstracts, les bibliographiques et les bases de données automatisées en ligne ou sur CD-ROM
- préparé à formuler sa demande auprès des bibliothécaires ou autres agents d'information

L'enseignant guide l'étudiant dans sa recherche selon **les quatre étapes** suivantes :



I. Préparation de la recherche

- **Poser sa question de recherche** et répondre aux interrogations suivantes :
 - Suis-je sûr d'avoir compris les consignes ? (ampleur du travail, type, nombre de pages et de références)
 - Qu'est-ce que je cherche ? Le sujet choisi s'inscrit-il dans ma discipline? le sujet est-il pertinent ?
 - Y a-t-il des ressources disponibles ? (personnes-ressources et documentation....)
 - Le sujet m'est-il accessible ? (capacités intellectuelles, linguistiques, méthodologiques....)
 - Quel est le plan provisoire que je propose ?
- **Rechercher par mots clés**
 - Déterminer les mots clés et leurs synonymes
 - Trouver leurs équivalents dans d'autres langues
 - Recourir au thésaurus, ou vocabulaire normalisé, qui offre un éventail de synonymes
 - Maintenir la question de départ comme fil conducteur

II. Recherche de l'information

- Commencer par des revues spécialisées, car leurs articles apportent les connaissances les plus récentes ainsi qu'un regard critique sur les connaissances antérieures
- Savoir qu'un même auteur cité dans trois références bibliographiques est une source incontournable à consulter
- Privilégier les ouvrages collectifs
- Utiliser avec prudence les articles de revues, les rapports d'organisation, les dossiers de synthèse publiés dans la presse, bien qu'ils comportent des éléments de réflexion ou d'information précieux
- Se permettre de ne pas lire entièrement l'ouvrage
- Réaliser que « le tour de la question est fait » face à des références déjà vues

III. Lecture et sélection de l'information

- Consulter des écrits théoriques, empiriques ou méthodologiques
- Lire deux ou trois textes à la suite, puis prendre un temps de réflexion et d'échange
- Noter les réflexions ou informations qui émergent au fur et à mesure de l'avancement de la lecture
- Consigner les informations de manière à faciliter leur repérage et leur utilisation lors de la rédaction. Les fiches ou documents peuvent être classés et annotés selon le plan provisoire
- Noter correctement les références pour faciliter la rédaction de la bibliographie

IV. Traitement des informations et rédaction

- Faire valoir les constantes ainsi que les évolutions relatives au thème
- Mettre en évidence les différentes perspectives
- Relever les convergences, les divergences, et les complémentarités selon les références consultées en notant les références (auteur, année, pages)
- Ne pas abuser des citations et veiller à utiliser les documents primaires, de première main
- Veiller au respect de la neutralité

4- Pour en savoir plus

- **BOISVERT, D. (2003).** *La Recherche documentaire et l'accès à l'information* in **GAUTHIER Benoit** (Ss la dir) *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, 102-85.
- **BURNS, N., GROVE, S. K. (2001).** *Review of Relevant Literature.* in, **BURNS, N., GROVE, S. K.** *The Practice of Nursing Research : Conduct, Critique & Utilization* (4^e ed). Elsevier Saunders, (USA), 128-107.
- **DEPELETEAU, F. (2000).** *La Démarche d'une recherche en sciences humaines: de la question de départ à la communication des résultats.* De Boeck Université : Les Presses de l'Université Laval.
- **DIONNE, B. (2001).** *Pour réussir : guide méthodologique pour les études et la recherche* (3^e éd.). Laval : Editions Etudes Vivantes.
- **FORTIN, M.F & VISSANDJEE, B (1996),** *La Recension des écrits*, in **FORTIN, M.F,** *Le Processus de la recherche : de la conception à la réalisation.* Mont-Royal, Décarie éditeur, 87-73.
- **QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. (1995).** *La Lecture* in **QUIVY R & VAN CAMPENHOUDT, Y.** *La Recherche en sciences sociales*, Dunod, 62-42.
- **TREMBLAY R.R & PERRIER Y (2000).** *Savoir Plus : Outils et méthodes de travail intellectuel.* Les Éditions de la Chenelière.

Jamilé Khoury

2014

B-14 - CLASSE INVERSÉE OU FLIPPED CLASSROOM

I- Qu'est-ce que la classe inversée ?

Dans la classe inversée, l'enseignant propose à l'étudiant d'exploiter les ressources pédagogiques à la maison (séances de cours de l'enseignant filmées, adresses de sites web, ressources documentaires en lignes, autres vidéos, etc.) pour revenir s'approprier ces ressources, en classe (exercices d'exploration et d'application, travail de groupe, gestion de mini-projets, etc.).

« La classe inversée est une séquence pédagogique de type hybride dans laquelle l'enseignant met à profit les technologies numériques (par exemple une séquence vidéo) pour rendre les concepts et les connaissances accessibles aux étudiants selon leurs besoins et disponibilités en dehors des heures de classe. En classe, l'étudiant est placé dans des situations d'apprentissage actif et l'enseignant joue un rôle pédagogique de médiateur et de coach ». Nizet et Myer (2014)

Cette méthode se décline en deux volets :

- En classe : des activités d'apprentissage en groupe fondées sur l'interaction entre pairs, en vue de favoriser la co-construction/co-élaboration
- Hors classe (à distance) grâce aux TIC: individuellement, une acquisition des connaissances de cours par groupes, des travaux de co-élaboration/co-construction à travers de (petits) projets pédagogiques interactifs

Cette méthode d'enseignement *inverse* celle qu'on qualifie d'enseignement traditionnel :

Enseignement traditionnel		Enseignement par classe inversée	
En classe	Approche transmissive ou interactive pour « expliquer » le cours	Hors classe	Les étudiants s'approprient le contenu du savoir à travers des vidéos et des ressources
Hors classe	Les étudiants vérifient si le savoir est acquis par la résolution d'exercices	En classe	Les enseignants proposent des activités et des exercices à réaliser en groupes

Marcel Lebrun distingue trois types de classes inversées :

Type de classe inversée	Hors de la classe À distance	En classe En présentiel
Type 1 : Le thème d'abord, l'application ensuite	Prendre connaissance du contenu, à travers des textes, des vidéos, des sites, etc. <i>L'enseignant fait la recherche et prépare les ressources</i>	Exercices supervisés, travaux pratiques, résolution de situations-problèmes, etc. <i>L'étudiant applique les concepts et se les approprie</i>
Type 2 : Contextes et sens d'abord, modélisation ensuite	Explorer les contextes, chercher les ressources, préparer une présentation, une activité d'apprentissage pour les autres, etc. <i>L'étudiant fait la recherche et trouve les ressources que l'enseignant valide</i>	Analyse, synthèse, critique, créativité, débats, travaux de groupes, etc. <i>L'étudiant applique les concepts et se les approprie</i>
Type 3 : Contextualisation, décontextualisation, recontextualisation <i>Approche mixte</i>	Explorer et prendre connaissance du contenu <i>L'enseignant fait la recherche et prépare les ressources</i> <i>Et</i> <i>L'étudiant approfondit la recherche et trouve d'autres ressources</i>	Exercices, Analyse, synthèse, critique, créativité, débats, travaux de groupes, etc. <i>L'étudiant applique les concepts et se les approprie</i>

2- Pourquoi la classe inversée ?

Pour...

- Rendre l'étudiant acteur de son apprentissage et le motiver
- Donner du sens aux concepts enseignés
- Développer des compétences de communication, de recherche, d'autonomie et de travail coopératif chez l'étudiant
- Être à jour au niveau des concepts enseignés
- Profiter de manière efficace du numérique et des ressources électroniques
- Établir un rapport vivant avec la matière enseignée
- Apprendre à gérer le temps
- Procéder à temps aux remédiations ou régulations nécessaires

3- Comment procéder?

- Temps 1 : L'enseignant fait sa recherche pour trouver une séquence vidéo, un article, un blog, bref des ressources (de préférence électroniques) autour du chapitre qu'il compte « enseigner ». Il peut même se filmer en train de faire cours (dans une classe vide). Il envoie les ressources aux étudiants et/ou les dépose sur une plateforme. Il peut également envoyer aux étudiants des questions, un QCM ou une fiche d'exploitation des ressources
- Temps 2 : En dehors de la classe, les étudiants exploitent les ressources proposées par l'enseignant, font de la recherche pour aller plus loin et préparent leur intervention en classe. Le résultat peut être déposé sur une plateforme, ainsi que des opinions, des commentaires et des questions
- Temps 3 : En classe, les étudiants travaillent de préférence en sous-groupes pour effectuer des exercices, débattre du sujet, faire des exposés, réaliser une carte conceptuelle, faire des mini-colloques, critiquer, argumenter, poser des questions, etc.

4- Quelles précautions prendre ?

- Ne pas réduire la classe inversée au visionnement de vidéos chez soi avec des exercices en classe
- Choisir des ressources électroniques de taille réduite et accessibles d'un point de vue conceptuel
- Planifier la séance d'exploitation des ressources en classe « séance retour », de manière active : travail de groupes, débat, exposé, etc
- Évaluer de manière innovante : évaluer les productions, la communication, le travail de groupes, etc. et non seulement les connaissances

5- Pour en savoir plus

- **Dumont, A. & Berthiaume, D. (2016).** *La pédagogie inversée*, Bruxelles : Deboeck.
- **Lebrun, M. & De Ketele, JM. (2007).** *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Bruxelles : Deboeck.
- **Lebrun, M. (2016).** *Classes inversées : Enseigner et apprendre à l'endroit !* Paris : Broché.
- **Lebrun, M.** [Billet de blogue]. Disponible sur : <http://lebrunremy.be/WordPress/>
- **Doceri. (2013, avril 16).** *La classe inversée*. [Vidéo en ligne]. Disponible sur : https://www.youtube.com/watch?v=I_3_QGPYVCQ
- **Roques, S. (2014, juin 16).** *Bref historique de la classe inversée*. [Vidéo en ligne]. Disponible sur : <https://www.youtube.com/watch?v=hQtj69rZT0k>

Fadi EL HAGE
2017

B-15 - ENSEIGNER AVEC UN TABLEAU INTERACTIF

1- Qu'est-ce que « Le Tableau Numérique Interactif (TNI) » ?

C'est un écran tactile interactif permettant d'animer les séances de cours.

Des logiciels comme « **ActivInspire** » permettent d'optimiser l'usage de TNI via des activités riches et dynamiques. Le logiciel « **ActivInspire** » permet l'apprentissage de manière interactive, motivante et adaptée à chaque matière.

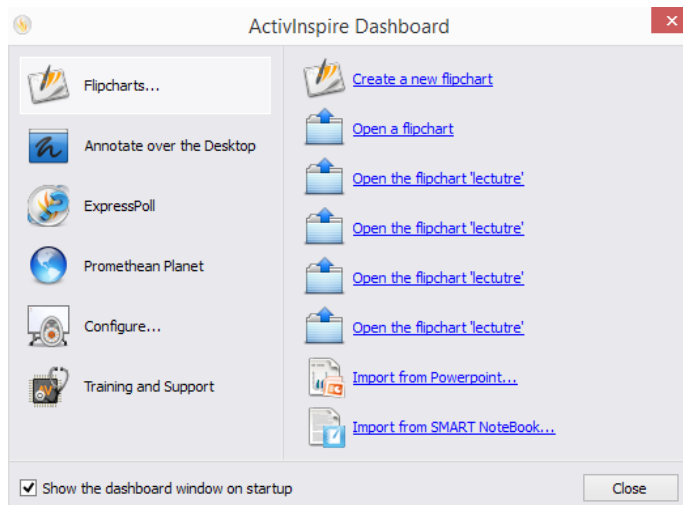
2- Pourquoi le TNI ?

Le TNI entretient l'intérêt des étudiants en adoptant des approches pédagogiques diversifiées, fait gagner du temps permettant à l'enseignant de se concentrer sur les lacunes décelées pour y remédier rapidement.

Il présente un potentiel important pour l'enseignement des différentes disciplines, ainsi qu'un impact positif sur l'intérêt des étudiants pour apprendre. Il permet une interaction entre des scénarios proposés par l'enseignant et les activités des étudiants¹ : utiliser des schémas interactifs, animés, interagir avec des cartes, comparer des textes, réaliser des questionnaires, etc.

3- Débuter avec « ActivInspire »

À l'ouverture du logiciel « **ActivInspire** » : le tableau de bord apparaît et le logiciel génère automatiquement une page blanche appelée « Flipchart » ou « Paperboard ».

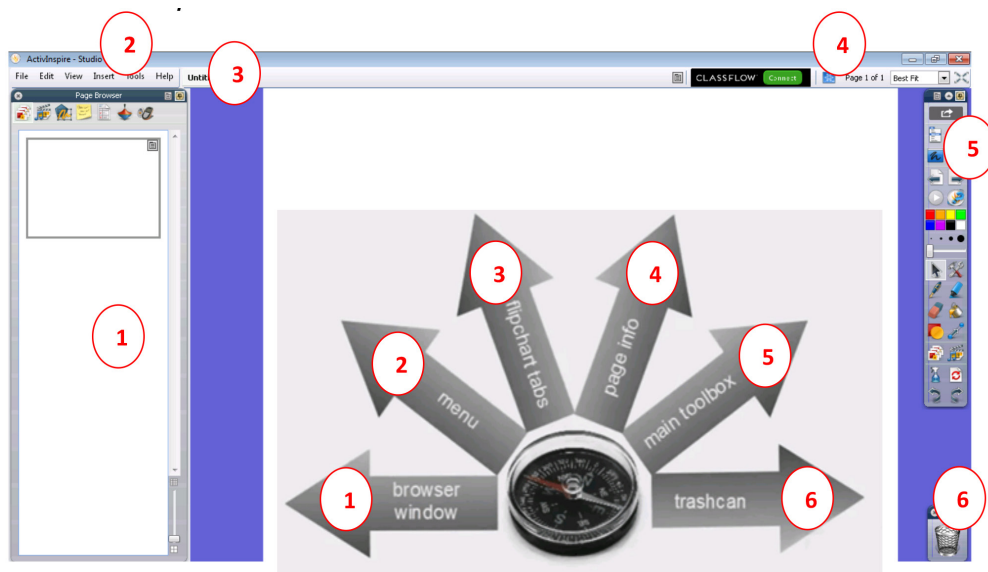


1- Cf. Tableau de synthèse du chapitre B-7, « Dispositifs d'apprentissage numériques », page 4.

Grâce au tableau de bord, il est possible :

- D'ouvrir un flipchart existant
- D'ouvrir les flipcharts les plus récemment réalisés
- D'importer une présentation Powerpoint à insérer dans ActivInspire
- D'importer un document réalisé avec le logiciel Notebook

Les différentes parties de l'interface



I La boîte des navigateurs : ActivInspire compte sept navigateurs :

Navigateur de page

Il permet :

- D'afficher le flipchart complet sous forme de miniatures de page
- De naviguer dans les pages de flipchart
- De définir les fonds et les grilles pour les pages
- D'organiser les pages de flipchart

Navigateur de ressources

Il permet d'afficher, de parcourir et d'utiliser rapidement les ressources d'ActivInspire et d'enregistrer ses propres ressources pour enrichir les flipcharts.

Navigateur d'objet

Il présente les objets et le navigateur d'objet.

Navigateur de notes



Il permet d'ajouter des notes et des commentaires à un flipchart afin d'en faciliter le partage et la réutilisation.

Navigateur de propriétés



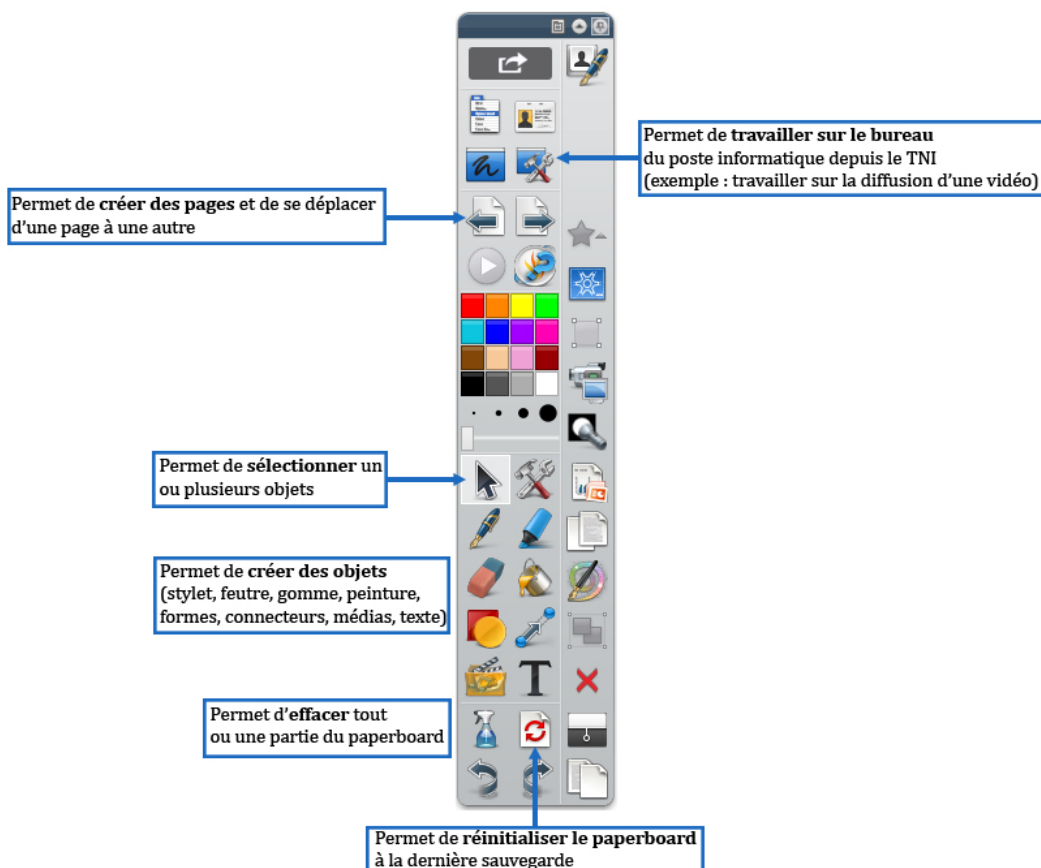
Il permet d'obtenir un aperçu de toutes les propriétés d'un objet.

Navigateur d'action

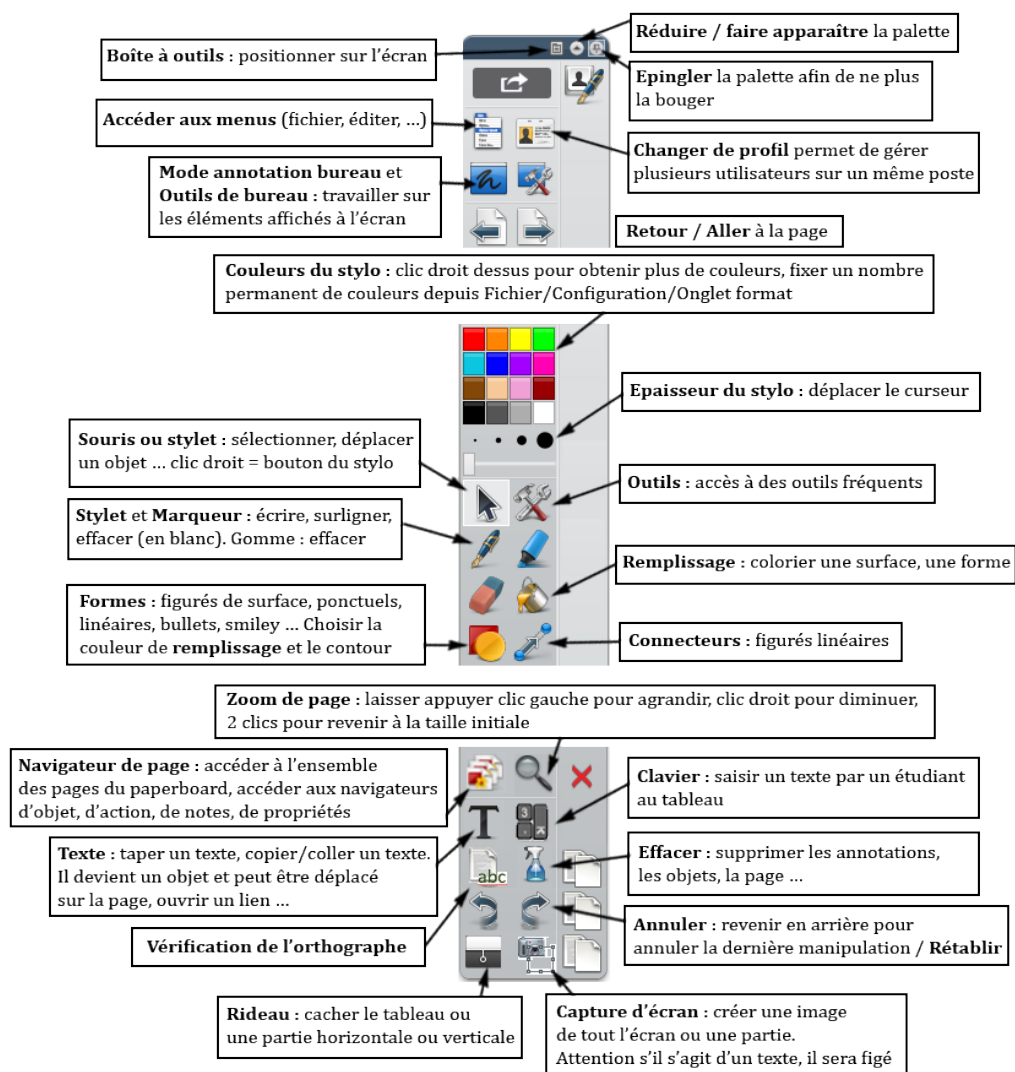


Il permet d'associer rapidement une action à un objet.

2 La boîte à outils



Les commandes principales sont développées dans le schéma suivant :



4. Exemples d'usages possibles du TNI

Prendre des notes lors d'une recherche sur Internet :

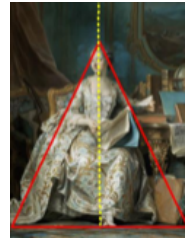
Ouvrir une page web puis activer le mode annotation bureau.

L'enseignant peut se servir de la palette d'outils principale pour entourer avec le stylo, surligner avec le marqueur et annoter la page. Il peut de même créer avec l'outil un rectangle de couleur pour mettre en relief un texte ou une image et aider l'étudiant à prendre notes. De même, l'enseignant peut ouvrir une nouvelle page et comparer les informations ou compléter les notes. Il est possible de conserver le travail en utilisant la capture d'écran qui permet de garder la dernière page web consultée avec l'ensemble des notes.

Analyser une vidéo :

L'enseignant peut prendre des aperçus d'images de vidéos afin d'en faire une étude plus approfondie.

Les annotations et les images peuvent être exportées sous le format PDF pour être diffusées et partagées par la suite.



Aller plus loin

D'autres fonctions sont disponibles pour permettre à l'enseignant de diversifier ses méthodes d'enseignement :

- 1- Le spot pour attirer l'attention des étudiants sur des détails. Le spot peut capturer l'image en cliquant sur l'icône
- 2- Le glisser-déposer pour déplacer des objets présents sur la surface de projection
- 3- La surbrillance pour appliquer une couleur transparente sur les objets
- 4- Le zoom pour visionner une zone particulière de la surface de projection
- 5- La reconnaissance d'écriture et de formes pour transformer le texte et les objets graphiques manuscrits en objets codés numériquement
- 6- La mémorisation pour enregistrer des objets présents sur la surface de projection
- 7- L'insertion d'un lien pour accéder à un site web

Marie-José HANNA
2017

BI6 - HOW TO CONDUCT ACTION RESEARCH BASED ON TEACHING PRACTICES

1- What is action research?

Action research, in general, is:

- a form of **disciplined inquiry** which teachers, instructors, and supervisors use to explore matters and issues related to **learning student** and **teacher effectiveness**;
- associated with **improving learning and professional growth**;
- communicating research results **derived from real-life experiences**.

More specifically, action research is a type of inquiry that is:

- **practical** because it leads to change in the teaching/learning practices;
- **theoretical** because it stems from a theoretical perspective leading to new insights;
- **collaborative** as it encourages engagement with others in the process;
- **reflexive** as it requires practitioner researchers to keep their own knowledge, values, and professional activities under review;
- **contextual** as it acknowledges institutional, national and societal influences.

In higher education, action research has been:

- associated with studies related to a range of **issues and challenges** in higher education, institutional development, curriculum development, and innovative and critical pedagogies.
- identified to typically **include stages** that encourage practitioners to:
 1. Look at their practice and assess where **change may be valuable**
 2. Explore the **context** in which they are operating
 3. Identify possible actions to **enhance practice**
 4. **Implement** an action
 5. Systematically **evaluate the action**
 6. Articulate **learning** from the process
 7. Re-assess practice and consider opportunities for a **further cycle of research**

2- What are action research principles, purposes and models?

Action Research Principles

The principles of action research highlight an evidence-based method for improving teaching and learning. As such, action research:

- is a research-based approach to look at one's teaching practices and examine whether they are as expected to be.
- is a type of reflection on teaching learning practices that is critical and objective.

- investigates the effectiveness of teaching practices from collected and analyzed data not only on how to improve teaching and learning but also about how the researchers learned to improve their teaching practices.

What are Action Research Purposes?

Researching While Teaching (RWT), another label for action research, has multiple purposes; it can help instructors to:

- study in-depth issues about a practice-based topic such as interactive lecturing methods, assessment, rubrics or teaching through technology.
- conduct collaborative studies which result in the common welfare of the program and student learning
- continually review beliefs, values and assumptions.
- enhance their motivation and efficacy.
- professionalize teaching.

Action Research Process – Models

There are different models to conduct action research. Some of these models promote the cyclical approach, others focus on the reflection process and making alternative steps accordingly while others present a simple and linear process leading to results and an action plan for improvement (see appendix). In this paper, our focus is Model I.

Action Research Process - Model I



→ Building the Reflective Practitioner

Action Research Process - Model I

3- How do we implement action research, Model 1?

There are seven steps recommended to complete model 1. Educational action research can be conducted by a single instructor, a group of colleagues who are interested in a common problem, or by the entire faculty or a school.

The seven steps that action research advocates are an endless cycle of inquiry for the researcher. These steps are consistently implemented in the following sequence:

1. Selecting a focus
2. Clarifying theories
3. Identifying research questions
4. Collecting data
5. Analyzing data
6. Reporting results
7. Taking informed action

Step 1 - Selecting a Focus

Selecting a focus starts with the action researcher's asking: *What element(s) of our practice or what aspect of student learning do we wish to investigate?* The action research process leads to a serious reflection to determine a topic (or maybe topics) worthy of a busy faculty's time which assures the researcher that such inquiry would contribute to making the instructor's teaching more effective and satisfying.

When selecting the topic, researchers need to consider that they are passionate about the topic and that it relates primarily to their own research interests; that the topic is clear and can be understood by different types of readers, in the field and outside the field; that the topic is precisely based on facts and supported with examples and reputable references and finally that the topic is innovative and addresses an issue from different perspectives.

Step 2 - Clarifying Theories

The second step is basically identifying the beliefs and theoretical perspectives and/or framework the researchers hold in relation to their focus. For example, if instructors are concerned about increasing responsible classroom behavior in their classes, it will be helpful for them to begin by clarifying which approach they feel will work best in helping students acquire responsible classroom behavior habits.

Step 3 - Identifying Research Questions

Once a focus area has been selected and the researcher's perspectives and beliefs about that focus have been clarified, the next step is to generate a set of personally meaningful research questions to guide the inquiry. Qualities of a good research question should, hence, be considered, such as the following:

1. Is the research question grounded in a theoretical framework?
2. Does the research question build on, but also offer something new to, previous research?
3. Does the research question have potential to suggest directions for future research?

4. Is the research question a purpose or question that the researcher is sincerely interested in and/or invested in?
5. Does the research question address directly or indirectly some real problem in the world?
6. Does the research question take ethical issues into consideration?
7. Does the research question clearly state the variables or constructs to be examined?
8. Does the research question avoid biases in terminology or position?
9. Does the research question have multiple possible answers?
10. Is the research question simple, or at least manageable?
11. Does the research question drive the study design?

Step 4 - Collecting Data

- Action researchers should make sure that the data used are *valid* and *reliable*. Instructors must demonstrate that the lessons drawn from the data clearly relate to the context and characteristics of their classroom.
- In order to ensure reasonable validity and reliability of findings, action researchers should seek a process known as *triangulation*. Triangulation is basically employing multiple independent data collection sources to answer one's action research questions.
- The key to managing triangulated data collection is (1) to be effective and efficient in collecting research data which is already present in the classroom, and (2) to identify other sources of data that effectively ensue from tests, classroom discussions, or questionnaires.

Selecting Data Collection Methods: Triangulate

Direct Measures look at the actual student work (assignments or exams) that can be used to directly measure students' knowledge and skills

Examples:

- Pre-test, post-test,
- Comprehensive subject matter exam,
- Licensure exam, standardized tests
- Portfolio,
- Thesis,
- Embedded assignments,
- Exit Exam,
- Capstone Assignment,
- Performance Demonstration (recital, art exhibit, or science project)
- Case Studies

Indirect Measures refer to the type of data that can be used to infer students' knowledge and skills

Examples:

- Surveys (Exit, alumni, employer, graduates of program etc.)
- Interviews,
- Focus Group Studies,
- Instructor Course Evaluation,

- Students' Self-Reports/reflections
- Observations
- Transcript Analysis

Qualitative – Quantitative Research

Action researchers can employ qualitative, quantitative research procedures or a combination of both, a decision made based on the nature of the research question(s).

Qualitative Research

- Qualitative research is *empirical research* where data are not in the form of numbers.
- Qualitative research is *multimethod* which involves an *interpretive* and *naturalistic approach*. This means that qualitative researchers *study phenomena in their natural settings* attempting to make sense *in terms of the meanings people bring to them*. (Denzin and Lincoln, 1994, p. 2)
- Qualitative research aims at understanding the social reality of individuals, groups and *realistically and as its participants experience it*. This translates into studying people and groups in their natural setting or context.
- Qualitative research follows the *exploratory approach and seeks to explain “how” and “why”* a certain phenomenon, or behavior, is exhibited as it does in a particular context.

Quantitative Research

- Quantitative research collects data in a *numerical form* which can be categorized, or rank ordered, or measured in units of measurement. In this type of data collection, graphs and tables of raw data can be constructed.
- Quantitative researchers seek to establish general laws of behavior and phenomenon across different contexts. Research is used to test a hypothesis and ultimately support or reject it.
- Statistical analysis helps researchers turn quantitative data into usable and generalizable results that would help in decision making the area of research. We can use statistics to summarize our data, describing patterns, relationships, and connections.

Step 5 - Analyzing Data

- For the action researcher, a number of user-friendly procedures can be used to help a practitioner identify trends and patterns obtained from the action research data.
- During this phase in the seven-step process, instructor-researchers will methodically sort, sift, rank, and examine their data to reflect on two questions:
 - o *What is the story told by these data?*
 - o *Why did the story play itself out this way?*
 - o *What evidence do I have?*
- By answering these three questions, the instructor-researchers can acquire a better understanding of the phenomenon under investigation and as a result can produce theory grounded in sound research about what might be done to improve the researched issue.

Step 6 - Reporting Results

- Reporting and publicizing action research usually occur in informal settings which are typically less intimidating than the traditional venues for other types of scholarly research. Faculty meetings, brown bag lunch seminars, and teacher conferences are among the most common venues for sharing action research with peers.
- It should be noted however that each year instructor-researchers are increasingly presenting their work for publication or even as part of graduate programs requirement fulfillment.
- It should be noted here that regardless of which venue researchers select for reporting on their action research, they are definitely contributing to a collective knowledge base regarding teaching and learning.

Step 7 - Taking Informed Action

- Although all teaching can be classified as trial and error, action researchers find that the research process liberates them from continuously repeating their past mistakes.
- Based on findings from their action research, instructor-researchers publicize these findings and provide recommendations to improve the teaching/learning practices.
- With each refinement of practice, action researchers gain valid and reliable data on their developing skills.

4- How do we implement action research, Model I

To conclude this module, a brief presentation on measuring the quality of action research is addressed. When measuring a piece of action research, it is essential to identify what is being judged: the quality or impact, and how it is being judged: criteria or standards. Below are quick pointers to differentiate between research quality, research impact, research criteria, and research standards.

1. Research Quality → making judgement based on our values
2. Research Impact → criterion in judging quality by evidence of change
3. Research Criteria → what we expect to see; later this turns into standards
4. Research Standards → how we judge quality based on benchmarking quality and excellence

Three sample checklists are generated below that can be used as a startup for reviewing a piece of action research:

Criteria for Judging Action Research **Sample 1**

Criteria	Done	Not yet
1. 'Knowledgeable' outsider (who has sufficient information to judge whether the research is relevant to their situation) did first review.		
2. Outcomes of the action research carefully scrutinized by professional peers (to validate the outcomes authenticity so that wider applications by 'non-knowledgeable' outsiders can be made with confidence = the trust put in the competence of statistical expertise in verifying traditional social science research).		
3. The transparency of the research process is verified.		

The Seven Choice points for Quality in Action Research used in ARJ **Sample 2**

Criteria	4	3	2	1	Comments and Evidence
1. Partnership and participation (collaborative)					
2. Contribution to Action Research theory/practice (contextual, theoretical, practical)					
3. Methods and process (validity, reliability, triangulation)					
4. Actionability & manageability (practical)					
5. Reflexivity (reflexive)					
6. Significance (contextual)					
7. Invitation to ARJ stakeholders					
4=Accept 3=Accept with minor changes 2= Accept with major changes 1 = reject	Total Score: /4				

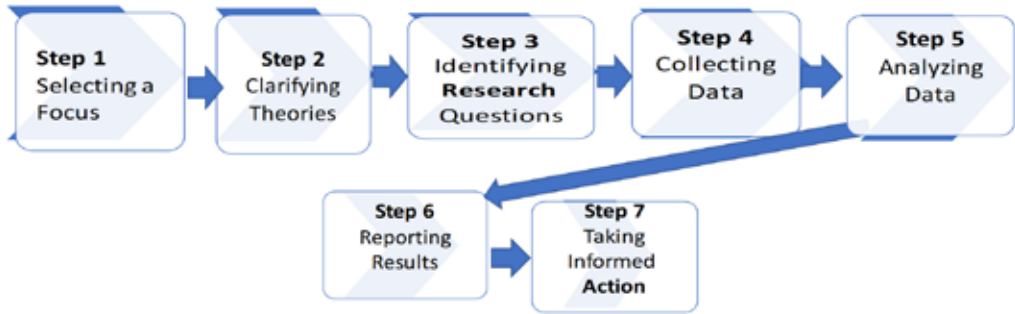
Criteria for Judging Action Research **Sample 3**

Criteria	4	3	2	1	Comments and Evidence
1. Makes original contribution to knowledge in the field					
2. Demonstrates critical engagement					
3. Contains material worthy of publication					
4. Engages with appropriate literatures					
5. Is of appropriate technical merit					
6. Document is error free (content & language)					
4=Accept 3=Accept with minor changes 2= Accept with major changes 1= reject					Total Score: /4

Appendix

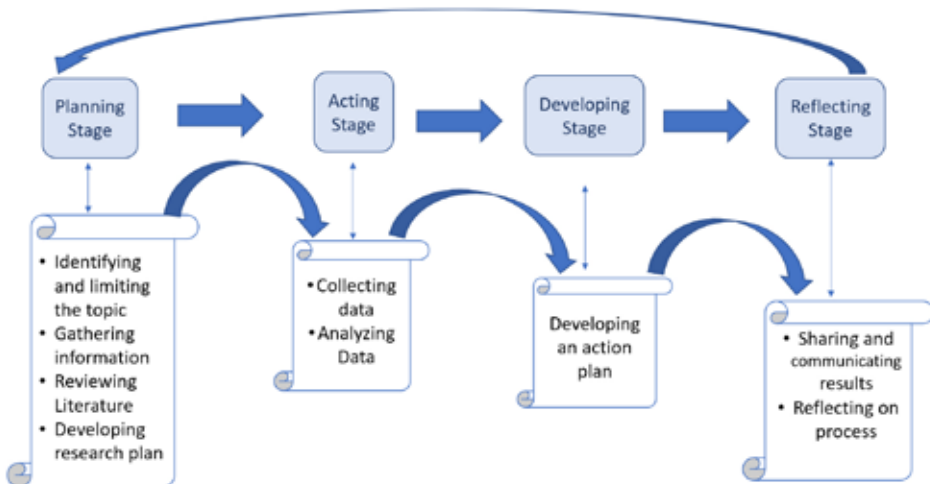
Action Research Process – Models

Action Research Process - Model 1

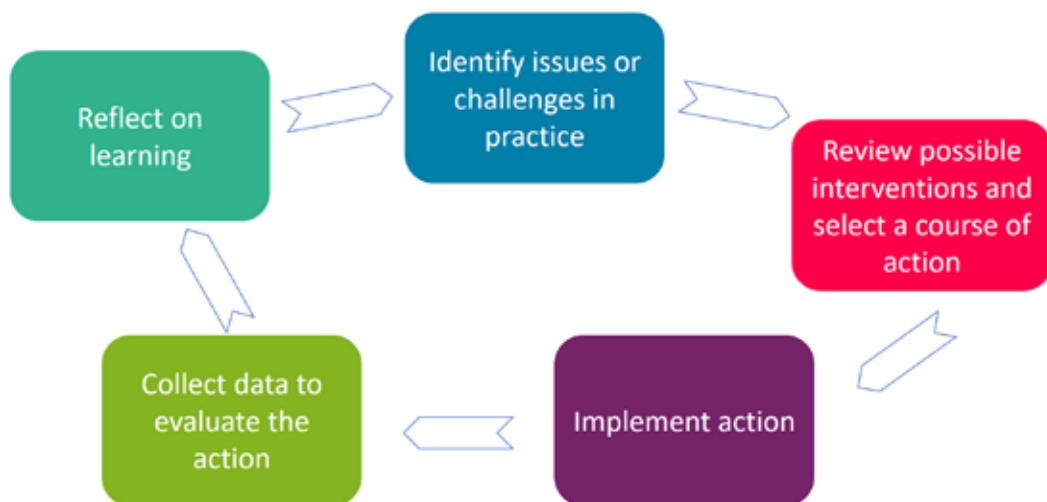


→ Building the Reflective Practitioner

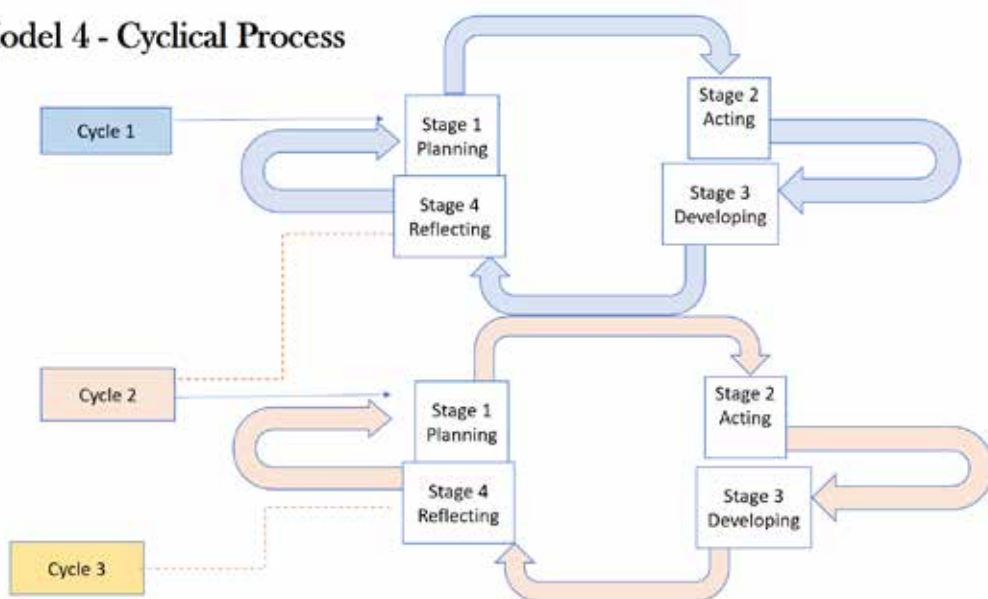
Action Research Process - Model 2



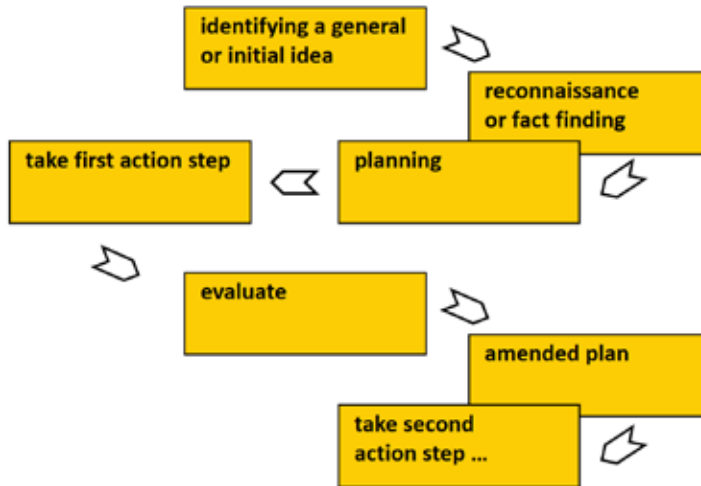
Action Research Process - Model 3 Adapted from Arnold 2016



Model 4 - Cyclical Process



Kurt Lewin's model of action research – Model 5



Kurt Lewin's is very clear with distinct steps. It usefully includes a reconnaissance (exploration) stage which can be undertaken before a plan is created. This can include gathering information about a student group's marks or other data, reading literature on what the wider sector is doing in your area of interest and discussing and engaging with colleagues and peers.

5- References

- **McNiff, J. (2013).** *Action Research Principles and Practice*. Routledge: NY,US
- **Gibbs, Paul; Cartney, Patricia; Wilkinson, Kate; Parkinson, John, Sheila; Carl James-Reynolds, Cunningham; Zoubir, Tarek; Brown, Venetia; Barter, Phil; Sumner, Pauline; MacDonald, Angus; Dayananda, Asanka & Alexandra Pitt (2017).** Literature review on the use of action research in higher education, *Educational Action Research*, 25:1, 3-22, DOI: HYPERLINK «<https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1124046>» 10.1080/09650792.2015.1124046
- <http://www.ascd.org/publications/books/100047/chapters/What-Is-Action-Research%C2%A2.aspx>
- https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/hub/download/AR%20Guide_1568037589.pdf
- <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03075079212331382786>
- https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/hub/download/AR%20Guide_1568037589.pdf
- <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09650799400200006>
- https://www.researchgate.net/publication/264233219_Stern_T_2014_What_Is_Good_Action_Research_Considerations_About_Quality_Criteria_In_T_Stern_A_Townsend_F_Rauch_A_Schuster_Eds_Action_Research_Innovation_and_Change_International_perspectives_across_dis
- <https://lydiaarnold.files.wordpress.com/2015/02/action-research-introductory-resource.pdf>
- <https://lydiaarnold.files.wordpress.com/2015/02/action-research-introductory-resource.pdf>
- <https://edusson.com/blog/research-paper-topics>

- https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu.academics.education-alliance/files/publications/act_research.pdf
- <https://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id=50504>
- <https://lydiaarnold.wordpress.com/2018/02/26/the-trouble-and-joy-of-action-research-in-teaching-and-learning-pgcerts/>
- <http://www.bris.ac.uk/education/study/continuing-professional-development-cpd/actionresearch/>
- <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09650792.2015.1124046>
- <https://wiobyne.com/action-research/>
- <https://www.slideshare.net/cfmorr/action-research-implementation>
- https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/38974_2.pdf
- <https://tiie.w3.uvm.edu/blog/how-to-get-started-with-action-research/#.XblevJozbcs>
- <https://web.cortland.edu/shis/651/goodrqqualities.pdf>
- <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1877042812024639?token=E6B2C0DEE1A1AAF1F4A3ECD8D7DA43B843D7BFB975C95144598B5786F9FCE8C7E933F648A3180200DC010777E63E1B63>
- https://www.researchgate.net/figure/Criteria-for-validity-and-reliability-in-qualitative-research_tbl1_330541932

Amal BOUZEINEDDINE
2020

BI7 - DÉVELOPPER LA MOTIVATION DES ÉTUDIANTS EN S'INSPIRANT DES NEUROSCIENCES

1- Comment se pose la question de la motivation des étudiants à l'université ?

Les étudiants universitaires arrivent généralement à l'université fortement motivés. La motivation décroît au fil des années (R. Viau, 2008). Le manque de motivation se pose également de manière plus ponctuelle et peut concerner une unité d'enseignement.

Le défi est donc de **maintenir la motivation initiale** ou de **donner du sens à une unité d'enseignement** spécifique.

2- Quel type de motivation favorise l'apprentissage ?

La motivation se situe sur un **continuum** entre deux polarités :

- **Extrinsèque** : motivation activée par des renforcements externes, comme les récompenses, les notes, etc.
- **Intrinsèque** : motivation interne activée par le sens attribué à la tâche elle-même.

Si la motivation extrinsèque joue un rôle, parfois pour déclencher un intérêt, elle n'est pas la plus déterminante pour un apprentissage dans la durée. Elle agit sur le court terme et disparaît en l'absence du renforcement. Quant à la motivation intrinsèque, elle se construit et garantit un apprentissage en profondeur et dans la durée. C'est de cette dernière que traite ce chapitre.

Rappelons que « savoir » vient du mot « saveur ». Il s'agit donc de présenter ce qui a de la saveur et ouvre l'appétit. Quant au verbe « apprendre », il suppose de « prendre ». On ne prend en soi qu'un « bon objet ». *La présentation de l'objet* (W.D. Winnicott, 1969¹) est donc déterminante.

La **motivation intrinsèque est au cœur du processus d'apprentissage**, comme le prouvent les recherches en neurosciences (S. Dehaene, 2018).

3- À quoi reconnaît-on un étudiant motivé ?

Les indicateurs (R. Viau, 2008) les plus évidents de la motivation intrinsèque sont :

- **L'engagement de l'étudiant** : le degré d'effort mental déployé et l'utilisation systématique de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation.
- **La persévérance** : le temps consacré à l'apprentissage et le maintien des efforts malgré les difficultés ou les échecs.
- **La participation** aux activités proposées.

Engagement, persévérance et participation favorisent à leur tour l'apprentissage.

1. Winnicott, W.D. (1969). Objets transitionnels et phénomènes transitionnels (1951). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot

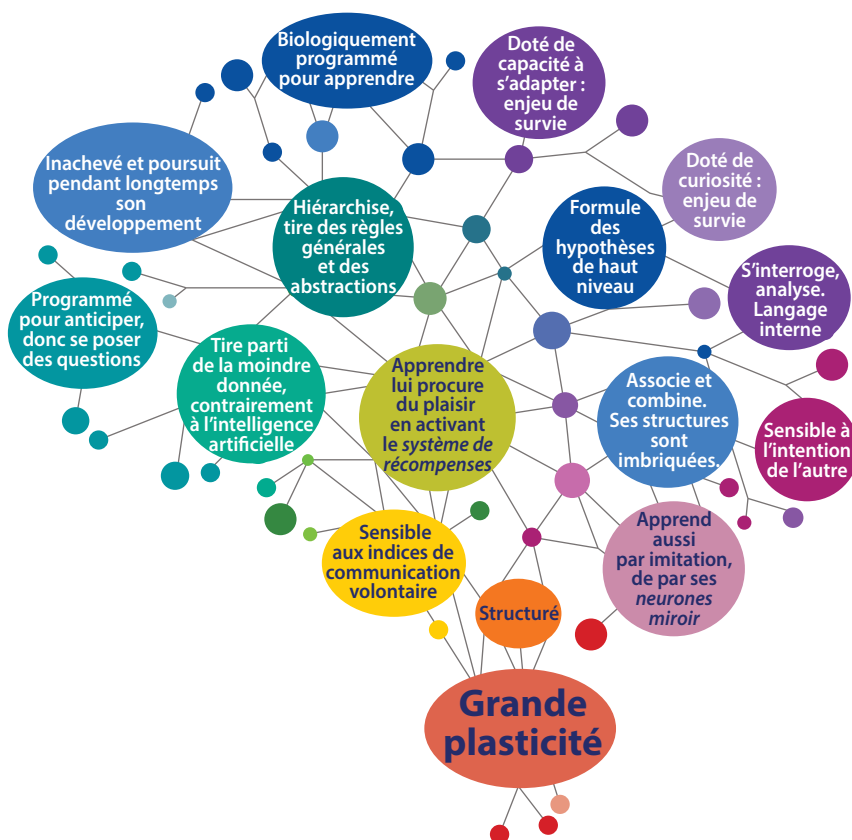
4- Quelles sont les implications de la motivation intrinsèque sur le cerveau ?

Un cerveau motivé est mis en éveil. Il fonctionne et apprend mieux. La motivation intrinsèque active :

- son immense **plasticité**, levier de la capacité à apprendre;
- sa capacité à **associer**. Faire des liens est au fondement des actes d'apprendre, de réfléchir et d'innover;
- les organes de **sens**. Ceux-ci sont essentiels pour l'attention, pilier de l'apprentissage;
- des **substances** qui le mettent en éveil. Un cerveau démotivé sécrète ce qui l'endort;
- le **rythme** de transmission des informations;
- Plusieurs **régions cérébrales**, ce qui favorise et renforce l'apprentissage.

5- Quelles sont les spécificités du cerveau humain en lien avec la motivation intrinsèque ?

Les sciences cognitives et les recherches sur l'évolution nous informent sur les spécificités du cerveau humain évoquées ci-dessous. Ces informations sont précieuses pour déduire les conditions qui favorisent l'apprentissage.

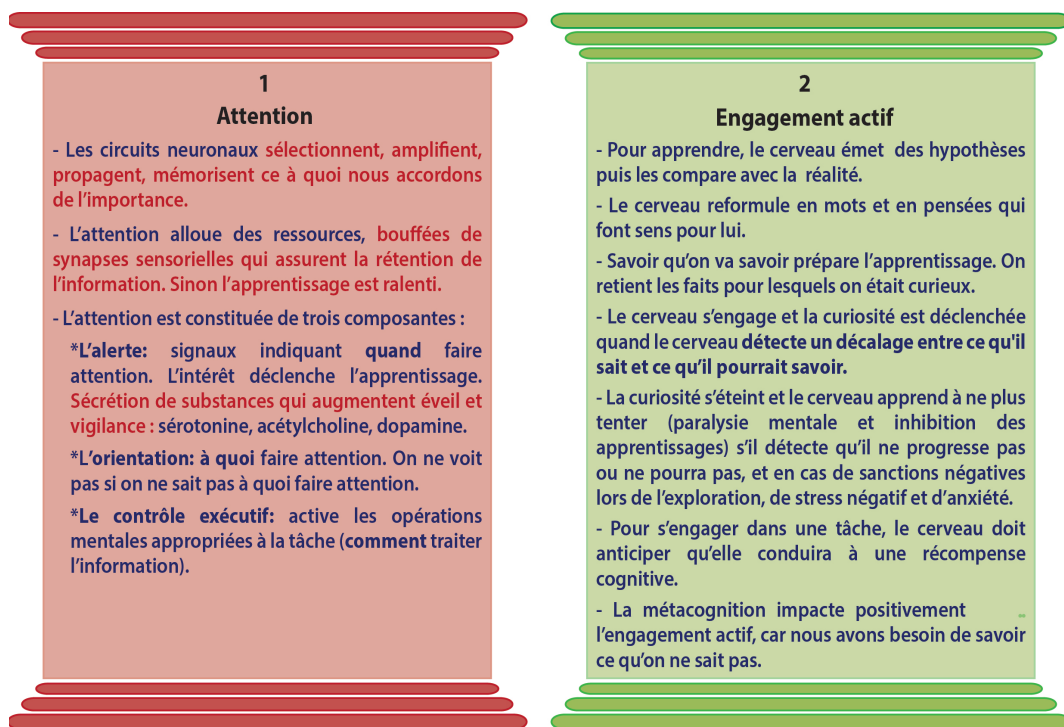
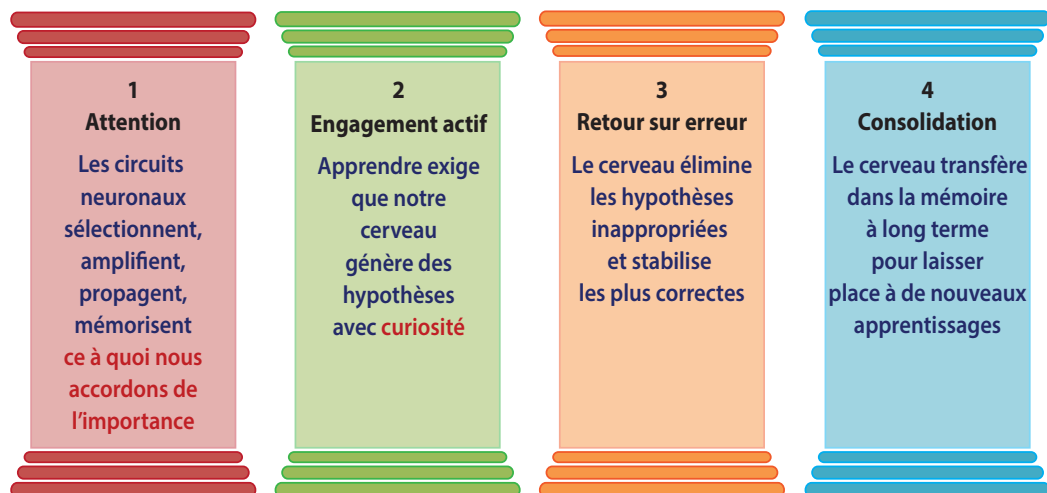


La plasticité du cerveau, au cœur de la capacité à apprendre, est fortement impactée par la motivation intrinsèque

- La plasticité cérébrale est un enjeu de survie pour l'être humain, car elle assure la capacité à s'adapter.
- Le lien est très fort entre la motivation et la plasticité synaptique, responsable de l'apprentissage.
- Le cerveau se modifie et s'enrichit avec l'expérience, donc sans cesse.
- L'intelligence se développe. Elle n'est pas un capital statique.
- Les microcircuits cérébraux, neurones et synapses, supports de la plasticité du cerveau, s'ajustent quand nous apprenons.
- Les circuits de la récompense, modulateurs de la plasticité cérébrale, sont activés dans une situation de motivation intrinsèque.
- Les aires corticales de haut niveau conservent ce potentiel d'apprentissage pendant toute la vie, surtout si le cerveau est toujours sollicité par : la rencontre avec la différence, les interactions sociales et affectives, les projets et les apprentissages.
- Le stress négatif, l'anxiété, l'hostilité et la peur bloquent la plasticité cérébrale et nuisent à l'apprentissage.
- Un environnement sécurisé favorise la plasticité cérébrale.
- Cette plasticité est immense et limitée :
 - o Immense car elle assure :
 - de nouveaux branchements de synapses;
 - un renforcement des connexions et de la myélinisation des axones;
 - une modification du réseau vasculaire.
 - o Limitée :
 - avec le temps, un filet rigide empêche les synapses de bouger et de grandir (toutefois, la plasticité peut être réactivée aux conditions évoquées ci-dessus);
 - l'isolement affectif et social l'affectent en profondeur.

6- Que nous apprennent les neurosciences sur le processus d'apprentissage en lien avec la motivation intrinsèque ?

Les neurosciences identifient quatre piliers pour l'apprentissage (S. Dehaene, 2018). Nous expliciterons les deux premiers qui concernent directement la motivation intrinsèque.



La motivation intrinsèque favorise l'attention et l'engagement actif, lesquels impactent positivement l'apprentissage et la mémorisation. La mémoire fonctionne en effet en regardant vers l'avenir, vers ce qui nous sera utile. L'hippocampe enregistre ce qui nous intéresse ou nous marque.

7- Quelles sont les variables qui tuent ou favorisent la motivation intrinsèque ?

- L'**image de soi** : celle-ci est intimement liée au regard et aux attentes des autres. Les recherches montrent que l'on s'y conforme inconsciemment (L. Jacobson, et R. Rosenthal, 1969²). Ce mécanisme, appelé *effet d'attente* ou *effet Pygmalion*, est confirmé par les théories de l'*anticipation*, de l'*auto-réalisation* et des *prédictions créatives*. Favoriser chez l'apprenant une **image positive de lui-même** est une condition déterminante pour la motivation.
- L'**image de la matière ou de la tâche**. Accorder **du sens** à la tâche est une autre condition incontournable pour la motivation intrinsèque.
- Le **sentiment de contrôlabilité**. Il est fortement articulé à la représentation que l'on a des causes d'une réussite ou d'un échec, c'est-à-dire aux « attributions » (A. Bandura, 2007³). Celles-ci prennent plusieurs formes : globales ou spécifiques, externes ou internes, stables ou temporaires. Le sentiment de contrôlabilité est favorisé par des **attributions spécifiques, internes et temporaires**. Les échecs répétés, le sentiment d'impuissance ou le sentiment que ce qui nous est demandé excède notre capacité à faire face, favorisent une résignation que l'on nomme « résignation apprise » (M. Seligman, 1996⁴) elle tue la motivation intrinsèque et empêche l'apprentissage. Le cerveau sécrète alors des substances activées lors d'un état dépressif.

Mais si un excès de stress dû à un sentiment d'incontrôlabilité est nocif, l'absence de stress l'est tout autant, car elle engourdit et atrophie le cerveau. Une **tâche ou un défi maîtrisables**, à portée de l'apprenant, induisent un stress moteur et bénéfique. En effet, le cerveau recherche des épreuves pour en triompher, car il sécrète alors des substances considérées comme des "récompenses biologiques". Celles-ci sont euphorisantes et activent le cerveau.

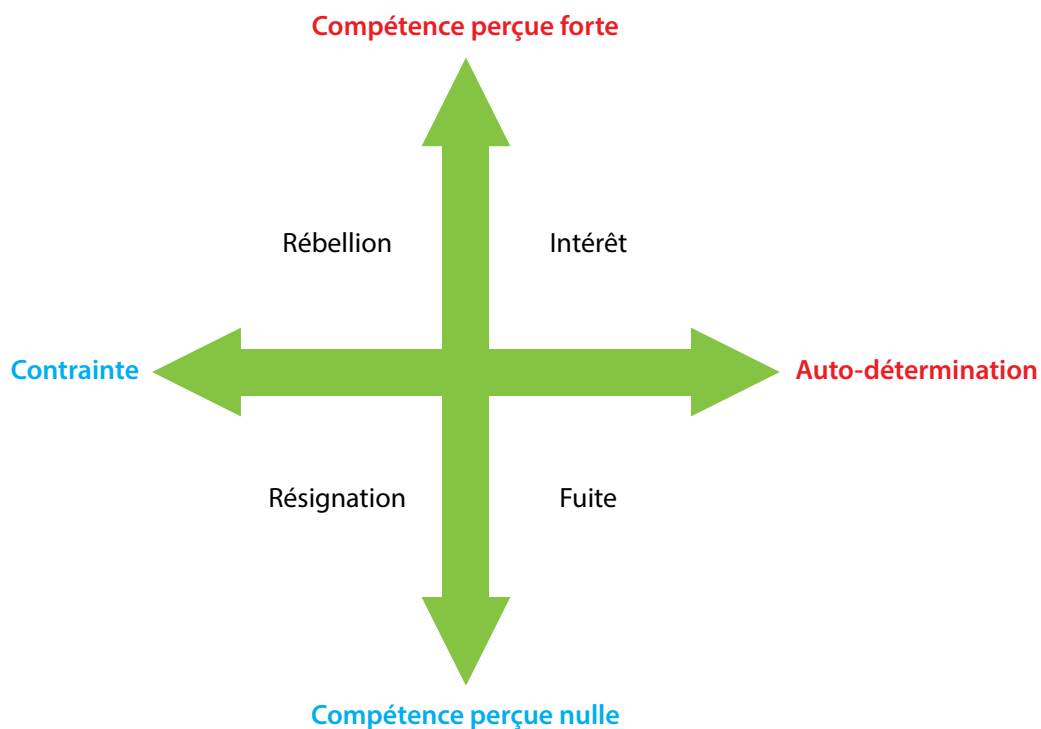
- Les **renforcements positifs et réalistes** favorisent la motivation intrinsèque. L'indifférence la tue. Les renforcements négatifs, comme les réprimandes, ainsi que certains renforcements positifs externes, ont un effet à court terme. La motivation disparaît en leur absence.
- La **collaboration** est plus efficace que la compétition qui ne fonctionne qu'à court terme.

2. R. Rosenthal et L. Jacobson (1968), *Pygmalion à l'école*. Casterman

3. Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck Université-Bruxelles

4. Seligman, M. (1996). L'impuissance acquise (learned helplessness) chez l'être humain, *L'Année psychologique*, 96-4

- Le **sentiment d'autodétermination ou d'autonomie** est un facteur de motivation. La surveillance et le sentiment de contrainte agissent négativement. Alain Lieury articule le sentiment d'autonomie à la compétence perçue de soi pour décrire les attitudes et la motivation des étudiants (A. Lieury⁵, 1996) :



5. A. Lieury et F. Fenouillet (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod

8- Quelles sont les conditions favorables à la motivation que nous pouvons déduire des recherches en neurosciences ?

Certaines conditions sont inspirées de Rolland Viau (2008)

Climat	- Sécurisant, sans risque - Respect - Bienveillance - Reconnaissance plutôt que contrôle - Fermeté bienveillante - Justice - Discipline - Écoute - Sentiment d'appartenance - Collaboration plutôt que compétition
Perception de la valeur de l'activité	- Sens - Saveur - <i>Présentation de l'objet : Bon objet</i> - Préparation de la prise de l'information (TI-) - Activité projetée vers l'avenir - Attractive - Signifiante pour l'étudiant : Correspond à ses intérêts - Intégrée aux autres activités, s'inscrit dans un projet - Authentique : Mène à une réalisation proche de la vie professionnelle
Perception de sa propre compétence	- Effet d'attente positive - Compétence perçue positive et estime de soi - Sentiment d'auto-détermination, d'autonomie : possibilité de choix, adhésion, non contraint, non surveillé - Prévention de la résignation apprise due aux échecs répétés
Sentiment de contrôlabilité	- Attributions internes, modifiables, spécifiques - Défi maîtrisable - o Situé dans la <i>Zone proximale de développement</i> (ou de <i>développement prochain</i>), c'est-à-dire en lien avec le seuil de maîtrise de l'étudiant - o Stress moteur : ni sécurité totale qui engourdit, ni excès qui paralyse - o Politique des petits pas - o Décomposition de la tâche et maîtrise guidée

Approches pédagogiques	- Résultats attendus annoncés, clairs, précis, évaluables - Liens avec les représentations et les connaissances antérieures - Méthodes actives : projet, étude de cas, etc. - Expérimentation - Contextualisation : simulation, apprentissage par problème, étude de cas, etc. - Diversifiées - Coopératives - Responsabilisantes (contrat) - Métacognitives - Questionnement - Loi des <i>réponses multiples</i> : accueillir dans un premier temps les <i>réponses plurielles</i>, autoriser la pensée divergente puis mener vers une pensée convergente et une structuration - Choix laissé à l'étudiant quant au : thème d'un travail, aux membres du groupe, au mode de présentation, etc. - Réactivation : répétition, synthèse avant et après un cours, retour sur ce qui a été appris, questionnements - Consolidation : répétition, exercices, sommeil - Entraînement - Accompagnement - Tutorat par les pairs - Travail en individuel puis en groupe - Interdisciplinarité (message que c'est profitable pour la formation) - Temps suffisant
Évaluation	- Formatrice - Intégratrice - Portant sur un sujet contextualisé et comportant un seuil de complexité - Critères explicités - Outils d'autoévaluation fournis - Occasions de reprendre et de réajuster
Renforcements	- Renforcements positifs - Encouragements réalistes en lien avec la performance - Erreurs considérées comme conditions et étapes de l'apprentissage - Feed-back signalant les points forts, les points à renforcer, les progrès - Modelage social (donner l'exemple d'une personne ayant le même profil)

Enseignant Effet maître On enseigne avec ce que l'on est (Neruda)	- Motivé - Favorise une identification par trait unique - Favorise une identification projective : « Attendre une bonne réponse et la souhaiter de tout son cœur, c'est la vraie manière d'aider » Alain - A des attentes positives envers les étudiants - Chaleureux - Empathique - Mûr affectivement - A de l'humour - Bienveillant et ferme à la fois (fermeté bienveillante) - Apprenant lui-même
Conditions physiques	- Oxygénation - Sommeil - Alimentation - Rythme : - o Pauses structurantes - o Rythme binaire : alternance entre temps forts et temps faibles - o Réactivation - o Respect du « bon moment »

9- Pour en savoir plus

- **Bandura, A. (2007).** *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université-Bruxelles.
- **Dehaene, S. (2018).** *Apprendre*. Paris : Odile Jacob.
- **Favre, D. (2010).** *Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod
- **Harari, Y. (2015).** *Sapiens*. Paris, Albin Michel.
- **Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998).** L'Environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 27(2), 285–306.
- **Lieury, A. et Fenouillet, F. (1996).** *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod
- **Pink, D. (2016).** *La Vérité sur ce qui nous motive*. Paris : Falmarion
- **Viau, R. (2009).** *La Motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.
- **Viau, R. (2008).** *La Motivation des étudiants à l'université : mieux comprendre pour mieux agir*, Université de Sherbrooke. <https://cip.univ-littoral.fr/wp-content/uploads/2016/03/La-motivation-des-%C3%A9tudiants-%C3%A0-l%E2%80%99universit%C3%A9-mieux-comprendre-pour-mieux-agir.pdf>
- **Vincent, J.D. (2012).** *Le Cerveau sur mesure*. Paris : Odile Jacob

Nada MOGHAIZEL-NASR
2020

B18 - COMMENT INTÉGRER LES JEUX SÉRIEUX (SERIOUS GAMES) DANS SON ENSEIGNEMENT

1- Qu'est-ce que les jeux sérieux (serious games) ?

Intégrer le jeu dans son enseignement, c'est effacer l'antagonisme entre jeu et éducation et emprunter l'approche des philosophes grecs, de Rabelais et de Rousseau entre autres, pour lesquels le jeu est à la base de l'apprentissage. C'est aussi poser, à l'instar de Huizinga (1938, 1988), que *Homo Ludens* est indissociable d'*Homo Sapiens* comme deux facettes nécessaires et complémentaires du développement de la culture.

Le jeu sérieux fait partie des simulations que Dubey (2001) définit comme étant toutes les activités dites « comme si ». Ces activités consistent à se déporter imaginativement (au besoin à l'aide d'artifices techniques) hors du réel (comme l'ensemble des activités ludiques, le jeu des enfants lorsqu'ils font comme s'ils étaient quelqu'un d'autre, ou du comédien qui se met littéralement dans la peau d'un personnage).

Le jeu sérieux est basé sur les outils numériques. Il est caractérisé par deux points principaux : En premier, il combine jeu vidéo et une ou plusieurs fonctions utilitaires telles que diffuser un message, dispenser un entraînement, favoriser l'échange de données, et en second lieu, il vise un marché autre que celui du seul divertissement : la défense, la formation, l'éducation, la santé, le commerce, la communication (Alvarez 2002).

Les jeux sérieux à fonction pédagogique connaissent actuellement un engouement qui se manifeste, d'une part, par un boom dans le développement d'applications dans divers domaines tels que l'apprentissage de l'orthographe ([Mon coach Bescherelle](#)), la kinésithérapie (Kinect de Ubique) ou le développement informatique ([CodinGame](#)) ... et, d'autre part, par la création et l'essor d'un nouveau champ de recherche, celui des video games studies caractérisé par la pluridisciplinarité auquel des chercheurs se consacrent.

Les simulations placent les apprenants dans des situations proches de la réalité, situations dans lesquelles ils peuvent s'exercer à appliquer des concepts et/ou en découvrir de nouveaux pour atteindre des résultats probants. Les jeux sérieux fournissent aux étudiants des environnements d'apprentissage synthétiques basés sur Internet. Les décisions y sont prises dans un cadre complexe et dynamique, où les étudiants bénéficient d'informations et de commentaires en temps réel. Pour tirer plein bénéfice de cet apprentissage, il faut préalablement évaluer quand utiliser un jeu sérieux et lequel choisir.

2- Quand et pourquoi utiliser un jeu sérieux ?

La première étape avant même de décider l'intégration d'une simulation dans un programme de classe ou de cours, consiste à déterminer si un jeu sérieux est susceptible d'ajouter de la valeur au cours (Rogmans 2019). La simulation devrait illustrer des concepts qui sont au cœur du cours plutôt que servir d'élément séparé ou supplémentaire au programme. Les résultats attendus de la simulation devraient répondre et renforcer les objectifs d'apprentissage du cours en question.

Les simulations, en particulier les jeux sérieux visent à renforcer l'engagement des étudiants ainsi que leur motivation à apprendre, à approfondir leur compréhension des objectifs d'apprentissage et à développer la confiance dans leurs capacités de prise de décision et de pensée critique.

3- Comment choisir un jeu adéquat ?

Une fois convaincu que le cours pourrait bénéficier de l'utilisation d'une simulation, il faut s'assurer que les simulations potentiellement appropriées sont disponibles. Cette étape peut être itérative avec la précédente, car la disponibilité d'une simulation peut aider à redéfinir les objectifs d'apprentissage du cours.

Une simple recherche sur Internet, avec des termes de recherche appropriés, permet d'identifier les simulations les plus couramment utilisées dans une discipline particulière. Parmi les autres sources, on retrouve les éditeurs de manuels universitaires, les entreprises spécialisées dans le développement des jeux sérieux, les centres de recherche universitaires et certainement des collègues ayant de l'expérience dans le domaine.

Rogmans (2019) catégorise les simulations en fonction de quatre paramètres détaillés ci-dessous : leur niveau de personnalisation, leur configuration du jeu, la durée de la simulation et sa complexité. Suite aux expériences acquises par l'utilisation de jeux sérieux dans les classes virtuelles durant la période de confinement de la pandémie COVID19, Rogmans (2020) ajoute un cinquième critère de sélection : la disponibilité d'un moyen de communication.

1. La personnalisation :

Les simulations peuvent certes être créées à des fins spécifiques. Cependant, ce n'est généralement pas rentable en termes d'économie et de temps, car le développement et la mise à jour d'un jeu sérieux demande les efforts joints de spécialistes de domaines divers dont ceux de la discipline enseignée, du développement de jeux vidéo et de l'informatique. Fort heureusement, il existe de nombreuses simulations standard sur le marché pour une variété de disciplines et dont certaines parties peuvent être personnalisées sans que l'éditeur ait à intervenir. Pour le moins, les enseignants peuvent décider de la durée et de la complexité de la simulation afin de répondre aux besoins spécifiques de leurs étudiants.

2. La configuration du jeu :

L'enseignant peut choisir de faire jouer les étudiants individuellement ou en équipe, selon les spécificités du cours. Cependant, le jeu individuel est préférable lorsqu'il est utilisé pour évaluer les compétences individuelles telles que les connaissances, la créativité, et l'adaptabilité. Par contre, lorsque l'objectif est de développer des compétences comportementales comme la collaboration ou les capacités de communication, l'option du travail en équipe est préférable.

3. La durée de la simulation :

Les simulations dont l'exécution est de courte durée, de 30 à 90 minutes, peuvent être réalisées en une séance de cours. De telles simulations portent en général sur un seul des objectifs d'apprentissage, comme stimuler la créativité, découvrir un nouveau concept par un raisonnement inductif, améliorer l'adaptabilité au changement.

Les simulations plus longues, de quatre heures et plus, nécessitent plusieurs séances. Elles visent une synthèse des connaissances acquises (*capstone*) lors d'un cours ou d'un cursus complet. Ces simulations sont également plus complexes et nécessitent plus de préparation de la part de l'enseignant.

4. La complexité de la simulation :

La complexité d'une simulation est mesurée en fonction du nombre de décisions et de variables dans le modèle. Des simulations complexes peuvent souvent sembler plus réalistes mais ne sont pas nécessairement plus utiles. La complexité peut être rébarbative pour les étudiants qui ne retrouvent plus l'aspect ludique du jeu (Lavigne 2013). Il est donc important de déterminer le bon niveau de complexité pour atteindre les objectifs d'apprentissage. Il est d'ailleurs conseillé de tester la simulation sur un petit groupe d'étudiants pour obtenir des commentaires sur l'opportunité et la manière de l'utiliser en classe.

5. La disponibilité d'un moyen de communication :

Afin de faciliter la communication entre les participants dans une classe virtuelle, la simulation doit nécessairement avoir un mécanisme de communication intégré à la plateforme de simulation, en particulier pour les simulations en équipe. Il est bon aussi de s'assurer que la simulation offre des supports d'information en ligne. Plusieurs éditeurs de jeux ont, dès le début de la crise du Covid19, trouvé des solutions pour les adapter à une classe virtuelle et ce, par le biais de courriels, de *webinars* et de la mise à disposition de plateformes de consultation.

Bien que ces différents paramètres soient importants à prendre en compte lors de la sélection d'une simulation, ils ne doivent pas empêcher leur utilisation. Les enseignants peuvent avoir un impact considérable dans la configuration du processus d'apprentissage en mettant en relief des facteurs spécifiques tels que le travail d'équipe, la compétition ou la maîtrise individuelle.

4- Quelles sont les pistes pour dépasser l'appréhension à intégrer un jeu sérieux dans un enseignement ?

La littérature a identifié une multitude de raisons pour expliquer la réticence des enseignants à utiliser des simulations : obstacles financiers et administratifs, temps de travail de préparation supplémentaire, crainte de ne pas être en mesure d'expliquer la simulation aux étudiants, manque de temps dans les cours.

Ces raisons ne devraient cependant pas décourager l'intégration d'une simulation dans un cours, car des éditeurs reconnus offrent actuellement des simulations de qualité avec les

supports requis pour faciliter la tâche de l'enseignant tels que : démo en ligne gratuite, manuel de l'instructeur, manuel de l'étudiant, présentations en *Power Point* ou en vidéos, *webinars* de formation et quiz pour l'évaluation des étudiants.

Depuis son introduction dans l'enseignement, dans les années 70, le jeu sérieux a suivi le développement des technologies de l'information et de la communication, allant de la disquette (*floppy disk*) comme support d'information et de traitement des résultats à une relation en temps réel avec le système de jeu via un ordinateur ou un téléphone mobile. C'est ainsi que, dans la salle de classe, qu'elle soit virtuelle ou en présentiel, l'apprenant interagit avec le jeu sérieux qui sollicite ses connaissances, éveille sa curiosité, répond à ses questions et évalue ses réponses. Dans un tel contexte, le rôle de l'enseignant s'est élargi : l'enseignant est aussi un facilitateur qui aide l'apprenant à surmonter les difficultés techniques du jeu (elles peuvent être de taille même pour la génération Z) ainsi qu'un mentor qui oriente le raisonnement de l'apprenant par des questionnements.

Intégrer un jeu sérieux dans son enseignement demande d'adopter une attitude ludique à l'instar de Jacques Henriot :

L'attitude que j'adopte participe, je l'avoue, de ce qu'on nomme couramment le jeu. Comment parler de jeu sans jouer ? Peut-on rester grave et compassé devant un sujet dont le moins qu'on puisse dire est qu'il prête à jouer, non seulement avec les mots que l'on emploie mais aussi et plus profondément avec le sens même d'une réalité fuyante, rebelle, ne se dévoilant et ne se laissant entrevoir que pour se dérober aussitôt ? Qui parlerait de jeu sans jouer plus ou moins ne jouerait pas le jeu (Henriot, 1989a, p. 10 cité par Perron 2013).

5- Pour en savoir plus

- **Alvarez J. et al. (2012).** Introduction au Serious Game - Serious Game an Introduction (French and English). Editor : Questions Théoriques / CCI Grand Hainaut.
- **Dubey G. (2001).** La Simulation à l'épreuve du lien social. *Le Travail humain*, vol. 64, no. 1, 2001, pp. 3-28.
- **Huizinga J. (1988).** *Homo ludens*, essai sur la fonction sociale du jeu, Gallimard; première publication en 1938 : *Homo ludens, proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*.
- **Lavigne M. (2013).** Pertinence et efficacité des serious games. Enquête de réception sur neuf serious games. *Revue des Interactions Humaines Médiatisées (RIHM) = Journal of Human Mediated Interactions*, Europia, 2013.
- **Perron B. (2013).** L'Attitude de Jacques Henriot, *Sciences du jeu* [En ligne], 1 | 2013, mis en ligne le 01 octobre 2013, consulté le 23 avril 2019. URL : <https://journals.openedition.org/sdj/216> ; DOI : 10.4000/sdj.216.
- **Rogmans T. (2019).** <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/when-and-when-not-to-choose-a-business-simulation-for-your-course>
- **Rogmans T. (2020).** <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/yes-business-simulations-can-and-should-be-taught-online>

Daisy BADDOURA
2020

BI9 - CONCEVOIR DES SÉANCES D'ENSEIGNEMENT BASÉES SUR L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES

1- Qu'est-ce que l'apprentissage par problèmes (APP) ou problem based learning (PBL) ?

L'apprentissage par problèmes est une approche pédagogique basée sur le processus de résolution d'un problème complexe construit autour d'une situation concrète.

Cette approche socioconstructiviste favorise une réflexion en profondeur où les participants travaillent ensemble à fixer des objectifs, planifier, chercher des informations afin de résoudre un problème réel ou réaliste. L'interaction active et l'intelligence collective de différents acteurs (étudiants, enseignants, personnes ressources, etc.) favorisent le développement des compétences de résolution de problèmes ainsi que l'acquisition de contenus.

2- Pourquoi l'apprentissage par problèmes ?

Dans l'environnement pédagogique « traditionnel » (figure 1), le professeur enseigne un savoir en le transmettant à un apprenant généralement passif. L'approche est souvent disciplinaire et l'accent est mis sur la bonne réponse qui est fournie (Houssaye, 1979).

Dans les situations d'apprentissage basées sur la résolution des problèmes complexes (figure 2), les étudiants doivent problématiser, chercher et synthétiser des informations puis les intégrer afin de résoudre le problème.

Ces situations fournissent une occasion de développement des compétences du XXI^e siècle comme la pensée critique, la créativité, la coopération, la communication (les compétences cognitives ou learning skills), la recherche, le traitement de l'information, l'évaluation des sources (les compétences littéraires ou Litteracy skills), ainsi que les attitudes et les compétences de vie (Life skills) telles que la flexibilité, l'initiative, la sociabilité, la productivité, etc.

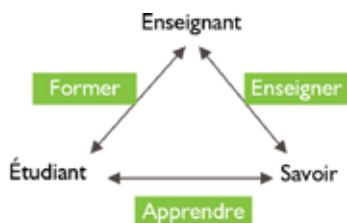


Figure 1. Triangle didactique dans un environnement « traditionnel » (Houssaye, 1979)

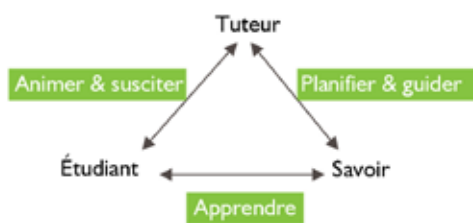


Figure 2. Triangle didactique dans un environnement de pédagogie de projet

Le statut de l'enseignant est transformé, c'est un « designer » qui conçoit des situations posant un défi adapté au niveau des apprenants. Il n'est plus la source ultime du savoir, mais plutôt un tuteur qui guide les étudiants dans la construction de connaissances nouvelles. L'accent est mis sur la capacité de générer des questions et d'apprendre de ses erreurs dans une approche multidisciplinaire. L'enseignant coach les étudiants et facilite le processus d'apprentissage, c'est un tuteur qui apprend également.

3- Quels sont les principes de base de l'apprentissage par problèmes ? (APP)

L'apprentissage par problèmes repose sur quatre principes pédagogiques résumés par l'acronyme TROC (Barrows & Tamblyn, 1980).

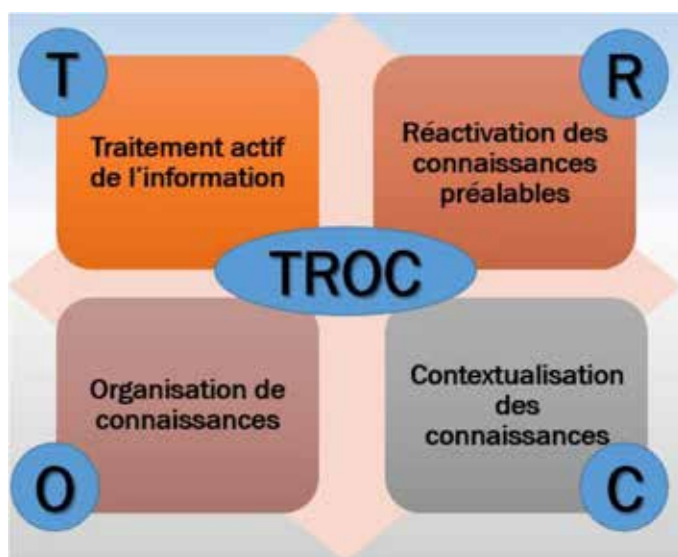


Figure 3 – Les quatre principes pédagogiques à la base de l'apprentissage par problèmes (Barrows & Tamblyn, 1980)

T : pour traitement actif de l'information

L'étudiant participe activement au processus d'apprentissage. Il se base sur ses connaissances antérieures, les organise et les analyse afin de définir des objectifs de recherche et d'apprentissage. Les informations nouvellement acquises sont ainsi mieux greffées et mémorisées.

R : pour réactivation des connaissances antérieures

Le processus part de la compréhension et de l'analyse du problème qui nécessite un investissement des pré-acquis et des connaissances antérieures afin de greffer les nouvelles informations et de trouver une solution au problème. Cette méthode demande donc de l'étudiant de réactiver ce qu'il connaît déjà sur le sujet.

O : pour organisation des connaissances

Le processus d'apprentissage par problèmes exige de l'étudiant une structuration des connaissances acquises dans un cadre qui permet un accès facile aux informations.

Le mécanisme de « sauvegarde » doit être bien organisé afin de permettre une récupération aisée des connaissances et d'éviter le gaspillage de temps dans des informations qui n'ont pas de sens.

Dans ce cadre, la construction des cartes conceptuelles, des diagrammes ou et des « mind maps » facilite énormément la structuration des connaissances.

C : pour contextualisation des connaissances

L'APP part d'un problème concret et contextualisé qui peut être rencontré dans la vie personnelle ou professionnelle. Cette contextualisation donne du sens aux informations acquises. Quand on donne plus de sens à l'apprentissage, les connaissances sont mieux ancrées et transférées plus facilement dans des situations semblables.

4- Comment rédiger l'énoncé d'un problème complexe ?

Par opposition à un « exercice » qui vise un objectif particulier où l'étudiant applique des règles et des principes, ou à la « présentation de cas » qui fournit les informations à l'étudiant qui n'a pas besoin de les chercher lui-même, le problème complexe soumet à l'étudiant une situation complexe et réelle qui nécessite l'investissement de plusieurs concepts (savoirs), savoirs faire et savoir être pour être résolue.

Un problème n'est pas complexe en soi, mais par rapport à la personne qui l'affronte. Il est donc indispensable de partir des conceptions et du niveau des étudiants afin d'imaginer une situation qui peut être identifiée comme telle. Le traitement et l'analyse du problème nécessiteront d'appréhender ses différents aspects (scientifique, psychologique, éthique, social, etc.) et d'investir plusieurs démarches pour le résoudre.

De nombreux auteurs ont travaillé sur les caractéristiques d'un problème complexe. Nous en exposons certaines dans le tableau ci-dessous (Jonnaert & Vander Borgh, 1999) ainsi que les critères de construction d'énoncés de problèmes en apprentissage par problèmes (APP) (Morissette, 2002).

Tableau I – Guide de construction d'énoncés de problèmes APP

Caractéristiques d'un problème complexe		Critère de construction d'énoncés de problème complexe en APP
Sens	La situation proposée doit avoir du sens pour l'apprenant. Elle doit être pertinente sur les plans personnel, social ou professionnel. Les connaissances préalables constituent un point d'ancrage afin de problématiser et de définir des objectifs de recherche et d'apprentissage. Cela responsabilise l'étudiant en lui permettant de faire des choix.	- Décrire un contexte réel ou réaliste - Décrire la situation qui rend le problème plausible
But	Suite à l'analyse du problème, l'étudiant sera capable de définir les critères qui lui permettent de savoir si le problème est résolu ou non. Les consignes doivent être claires et précises pour permettre à l'étudiant de concevoir la démarche à suivre.	- Décrire la production attendue : plusieurs solutions possibles - Formuler les contraintes - Énoncer les consignes
Situation riche	Une situation riche sur le plan cognitif qui présente un défi et se base sur un obstacle identifié à partir des conceptions des étudiants. L'apprenant ne peut résoudre la situation que s'il franchit l'obstacle.	- Décrire les conceptions des apprenants et les obstacles à franchir - Identifier des apprentissages spécifiques visés
Situation ouverte - Situation complexe	Une situation ouverte dont la solution n'est pas directement disponible. La solution nécessite diverses stratégies qu'il faudra comparer pour en dégager la plus pertinente.	- Formuler le problème
Traitement	La résolution du problème se base sur des tâches d'une relative complexité nécessitant la mise en œuvre de plusieurs compétences. À ce niveau, la résolution des problèmes peut se réaliser dans une approche interdisciplinaire.	- Identifier les apports des différentes disciplines - Préciser les compétences à mettre en œuvre.
Transfert	Des cadres différents favorisant le transfert : la situation doit permettre à l'étudiant de réinvestir ses connaissances, de tisser des liens avec d'autres situations dans lesquelles il pourra utiliser ses connaissances. Ce transfert est facilité par les approches métacognitives.	- Identifier des transferts possibles

5- Comment mettre en œuvre un enseignement basé sur l'apprentissage par problèmes ?

La mise en œuvre d'un enseignement basé sur l'apprentissage par problèmes nécessite la mise en place des séances d'aller-retour, intercalées par des moments de travail et de recherche personnels qui mènent à la résolution du problème.

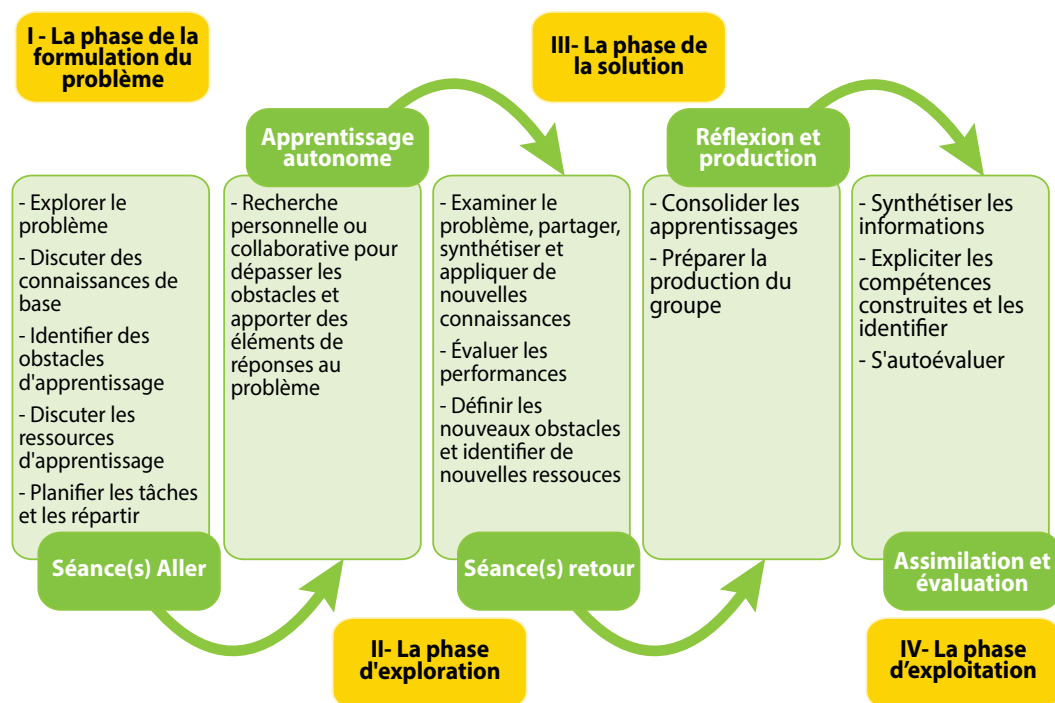


Figure 4- Cycle de l'apprentissage par problèmes

Le cycle des séances d'enseignement en APP peut être organisé en quatre phases.

La première phase est une phase de formulation du problème, d'identification des obstacles et de planification du travail. Elle est suivie par une phase d'exploration qui alterne des moments de recherche personnelle suivis de moments de travail en équipe pour confronter les apports en vue d'aboutir progressivement à la résolution du problème, qui constitue la troisième phase, avec la production finale et la solution du problème. La quatrième phase est un travail personnel d'assimilation, de structuration et d'exploitation des connaissances, favorisant leur transfert dans de nouvelles situations.

Le tableau suivant détaille les étapes de la mise en œuvre de l'APP et les tâches des étudiants et des enseignants :

La phase de la formulation du problème : Séances « aller »

Étape 1	Exploration du problème	Travail en équipes	Identifier les termes et les concepts Rechercher les consensus Mener une brève recherche bibliographique
Étape 2	Définition précise du « problème »		Déterminer et définir le problème à résoudre
Étape 3	Analyse du problème et établissement de la liste des explications possibles		Identifier les informations significatives, les composantes, les axes (ex : causes, conséquences, liens, etc.) Formuler des hypothèses Proposer des solutions logiques
Étape 4	Planification de la recherche		Formuler les objectifs de la recherche et de l'apprentissage Identifier les ressources Répartir les tâches

Rôle de l'enseignant :

- S'assurer que toutes les équipes ont identifié le problème de manière claire et concise.
- Vérifier que les étudiants ont compris le problème posé.
- Organiser la participation des étudiants.

La phase d'exploration : travail personnel alterné avec des séances retour – aller – retour...

Étape 5	Recherche et collecte des informations	Individuel (peut être réalisé en binôme)	Réaliser des recherches documentaires, des entretiens avec des experts, des observations, etc. Chaque étudiant apporte sa part selon les tâches établies dans l'étape précédente tout en portant un journal de bord montrant la progression de sa réflexion, etc. Réaliser des fiches synthèses, des cartes conceptuelles, des illustrations, etc. afin de communiquer les informations collectées.
---------	--	--	--

Étape 6	Analyse et croisement des informations recherchées	En équipes	Évaluer les informations recueillies, les mettre en commun, les comparer et les synthétiser afin de répondre au problème. Les étudiants se lancent dans de nouvelles recherches, si nécessaire, et redéfinissent les objectifs et les tâches.
---------	--	------------	---

Rôle de l'enseignant :

- Suivre les solutions proposées par les étudiants.
- Faire des retours sur les solutions/démarches proposées.
- Encourager et rappeler au besoin les limites du problème.
- Aider les étudiants à se poser des questions pour approfondir la recherche ou l'orienter.

La phase de la solution : séance retour

Étape 7	Analyse finale des apports des étudiants et production finale	En équipes	Confronter les apports et les informations récoltées, les structurer, se mettre d'accord sur une solution ou une action. Les étudiants déterminent les critères de choix et retiennent la solution la plus plausible. Ils réalisent une production finale permettant de formaliser les principes ou concepts transférables dans de nouvelles situations.
Étape 8	Mise en commun globale et exposition des solutions des équipes	En grand groupe	Mettre en commun les solutions des différents groupes. Favoriser une réflexion métacognitive et faire ressortir les démarches entreprises afin d'assurer une transférabilité des connaissances et des compétences méthodologiques dans d'autres situations.

Rôle de l'enseignant :

- Grouper les solutions trouvées et gérer la mise en commun et les discussions dans le grand groupe.
- Questionner les étudiants sur la pertinence des solutions présentées et les amener à une réflexion métacognitive sur les démarches entreprises.

La phase d'exploitation : travail personnel / évaluation

Étape 9	Assimilation personnelle des connaissances construites	Travail individuel	Travail individuel d'assimilation et de synthèse des informations recueillies, d'explicitation et d'identification des compétences développées.
Rôle de l'enseignant : - Évaluer les acquis des étudiants. - Proposer de nouvelles situations de transfert des informations acquises.			

6- Comment évaluer en apprentissage par problèmes ?

L'évaluation peut prendre différentes formes dans l'apprentissage par problèmes (APP), allant des questions directes mesurant le degré d'acquisition des informations à l'évaluation des performances des étudiants lors des différentes étapes du processus, jusqu'à l'évaluation du produit final.

L'évaluation peut se dérouler également à différents moments du processus.

Une évaluation diagnostique peut avoir lieu avant la formulation du problème afin d'identifier les conceptions des étudiants et d'adapter la conception de la complexité du problème à leur niveau.

Des évaluations formatives peuvent avoir lieu pendant le processus afin de favoriser un regard réflexif sur la démarche adoptée.

Une ou plusieurs évaluations sommatives permettent de mesurer le degré d'assimilation et la capacité de transférer des informations acquises dans de nouvelles situations.

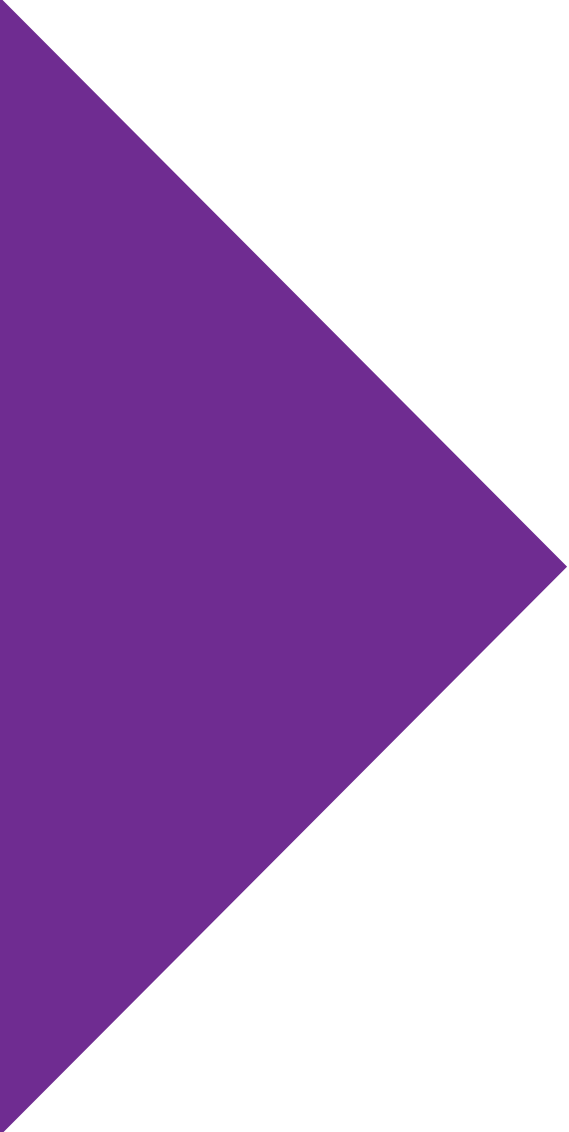
Comme dans toute évaluation, celle de l'APP doit suivre les étapes suivantes :

- Préciser les objectifs de l'évaluation et les sujets / compétences à évaluer.
- Sélectionner des indicateurs des apprentissages et déterminer les critères d'évaluation.
- Préciser le contexte de réalisation des tâches servant à l'évaluation des apprentissages : avant, pendant ou à la fin du processus d'apprentissage.
- Construire le ou les instruments de collecte des données observables : des grilles d'évaluation avec des indicateurs précis, des tests, etc.
- Choisir les modalités de notation et les communiquer clairement.
- Évaluer, communiquer les résultats et fournir une rétroaction aux étudiants.

7- Pour en savoir plus

- **Astolfi, J.P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997).** *Pratiques de formation en didactique des sciences*, De Boek Université, Collection Pratiques Pédagogiques, Paris-Bruxelles.
- **Barrows, H. & Tamblyn, R. (1980).** *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company.
- **Baudrit, A. (2007).** *Le Tutorat : Richesses d'une méthode pédagogique*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- **Baudrit, A. (2007).** *Relations d'aide entre élèves à l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- **Bronckart, J. & Gather Thurler, M. (2004).** *Transformer l'école*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- **Duch, B., Groh S. & Deborah A. (2001).** *The power of problem-based learning: A practical « how to » for teaching undergraduate courses in any discipline*. Stylus Pub.
- **Filipenko, M. et Naslund, JO. (2016).** *Problem based learning in teacher education*. Springer, New York.
- **Houssaye, J. (1988).** *Le Triangle pédagogique*. Paris: Peter Lang.
- **Jonnaert P., Vander Borgh C. (1999).** *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence pour la formation didactique des enseignants*. Bruxelles, De Boeck.
- **Minder, M. (2007).** *Didactique fonctionnelle : Objectifs, stratégies, évaluation - Le cognitivisme opérant*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- **Morisette, R. (2002).** *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Éditions Chenelière McGraw-Hi
- **Rey, B. (1998).** *Les Compétences transversales*. Paris, ESF éditeur.
- **Pourtois, J., Desmet, H. (2012).** *L'Éducation postmoderne*. Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- **Peeters, L. (2005).** *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles, De Boek Université.
- **Schmidt, H.G., J.I. Rotgans, and E.H.J. Yew, The process of problem-based learning: what works and why.** *Medical Education*, 2011. 45(8): p. 792-806.

Taghrid DIAB SAAD
2020



C - Dispositifs d'accompagnement

- CI – Introduction à l'accompagnement des étudiants**
- C2 – Tutorat**
- C2' – Tutorat d'accueil**
- C3 – Accompagnement des mémoires et des thèses**
- C3' – Posture d'accompagnement de l'étudiant chercheur**
- C4 – Accompagnement des stages**
- C5 – Accompagner les enseignants suite à l'évaluation des enseignements**

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.

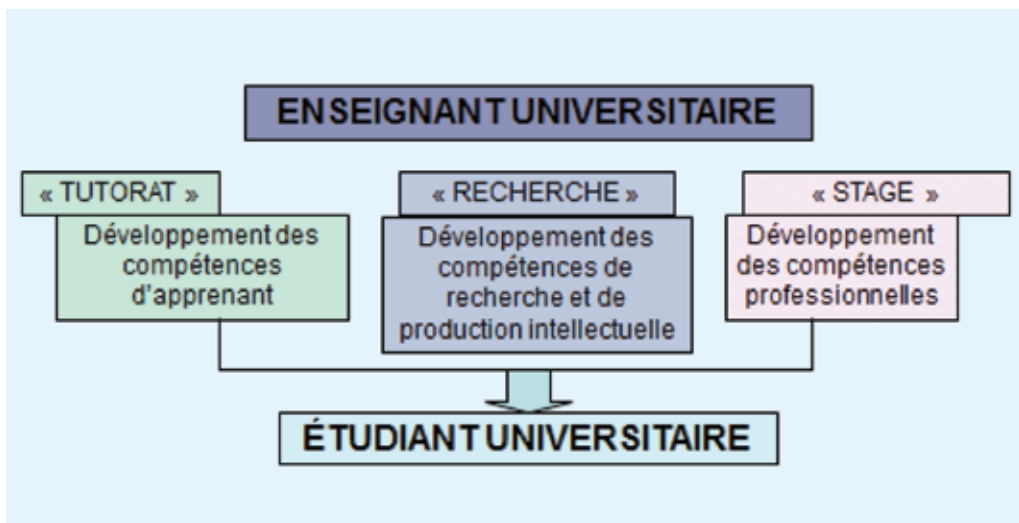
2- Pourquoi l'accompagnement des étudiants ?

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.

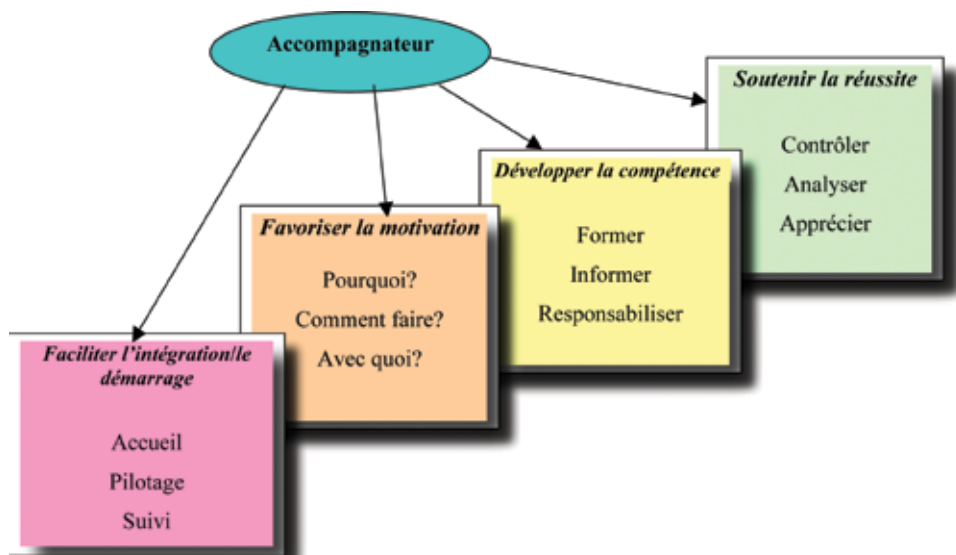


Schéma adapté de SABON (1995). page 29

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

C2'- TUTORAT D'ACCUEIL

1- Qu'est-ce que le tutorat d'accueil?

C'est un dispositif permettant aux nouveaux étudiants de s'intégrer dans la vie universitaire et de répondre aux exigences du travail académique.

Le tutorat d'accueil peut se faire sous une forme personnalisée, par le soutien assuré à chacun, ou sous la forme d'un accompagnement collectif, assuré à un groupe d'étudiants.

2- Pourquoi le tutorat d'accueil?

Le tutorat d'accueil est mis en place pour lancer ou consolider le projet de formation de l'étudiant et réduire les risques de découragement. Il s'adresse à tous les étudiants en début de semestre et, principalement, à ceux qui intègrent nouvellement le cursus universitaire.

Pour les nouveaux inscrits, le tutorat d'accueil est un moment clé de leur formation, puisque « les six premières semaines à l'université sont les plus cruciales dans la décision que prendra l'étudiant de quitter ou de rester ». C'est à ce moment-là aussi que l'étudiant décide « de la place que les études vont occuper dans sa vie » (Kramer et White, 1982, p. 47). Comme le passage du secondaire au supérieur s'effectue généralement dans une « rupture de contexte » (Wouters et De Ketele, 1993), cela risque de décourager l'étudiant qui fait face à des stratégies pédagogiques différentes de celles qu'il avait connues dans l'enseignement secondaire. Le tutorat d'accueil veille donc à favoriser son immersion dans le milieu universitaire, en l'aidant à construire le « soi étudiant » qui est relatif à la dimension académique et le « soi réel » qui a trait au développement personnel et social de l'étudiant, vu l'impact du bien-être personnel et de l'affiliation sociale sur l'apprentissage (Basco et Cote, 2008).

Concernant les étudiants qui sont en cours de formation, le tutorat d'accueil soutient leur motivation et favorise la réussite de leur parcours académique, en renforçant leur engagement à l'université et en donnant du sens aux études. Il contribue ainsi au développement de deux habiletés essentielles à l'accomplissement du projet de formation, qui sont la responsabilité et l'autonomie (Wouters et De Ketele, 1993), notamment l'autonomie intellectuelle qui les implique dans l'acte pédagogique et les rend acteurs de leur formation (Crookston, 1972).

3- Comment assurer un tutorat d'accueil ?

Lors de la phase d'accueil, le tuteur lance le démarrage d'un cheminement qui se prolonge dans le cadre d'un tutorat de suivi. Il vise trois fonctions principales qui se situent au niveau personnel, social et pédagogique, contribuant au développement intégral de l'étudiant¹.

Niveau personnel

Le tuteur favorise le développement personnel de l'étudiant à travers les actions suivantes :

- Consolider sa confiance en soi, en transformant ses limites en forces
- L'initier à la gestion du stress et à la gestion des émotions
- Renforcer son sentiment d'autonomie et encourager sa prise d'initiatives

Niveau social

Le tuteur renforce l'affiliation de l'étudiant au milieu universitaire à travers les actions suivantes :

- Donner du sens à l'engagement universitaire de l'étudiant et aux valeurs prônées par l'institution
- L'aider à se familiariser avec les locaux, les ressources, les services mis en place et les programmes de formation
- Favoriser le développement de ses relations interpersonnelles en encourageant son implication dans la vie étudiante (amicales, clubs, etc.)
- Contribuer à l'instauration de relations saines entre les divers acteurs et, au besoin, gérer les conflits

Niveau pédagogique

Le tuteur initie l'étudiant à devenir un apprenant performant à travers les actions suivantes :

- Lancer et confirmer son projet de formation ou, le cas échéant, faciliter sa réorientation
- Contribuer au développement des compétences transversales nécessaires pour le démarrage d'une formation et l'initier à la métacognition
- L'aider à fixer les objectifs et à planifier le suivi dans le cadre d'un contrat pédagogique

¹ - Se référer au chapitre « Le tutorat dans l'enseignement supérieur » (2013, C-2, p.1, §2) dans le *Manuel de pédagogie universitaire de l'USJ*.

Exemples de modalités pratiques de tutorat d'accueil

Journées d'accueil

Les journées d'accueil pourraient suivre les étapes suivantes :

- Présentation de l'Université : son historique, son fonctionnement et ses différents services
- Présentation de l'institution : les cursus, les différents responsables et les accompagnateurs²
- Organisation d'une activité de consolidation du groupe, favorisant la connaissance mutuelle des étudiants
- Visite guidée des lieux
- Possibilité de prévoir un atelier d'orientation géré par des responsables pédagogiques afin de répondre aux questions académiques des étudiants, ce qui pourrait les confirmer dans leur choix ou les aider éventuellement à changer de cursus

Séminaires d'initiation au travail universitaire

Les séminaires d'initiation pourraient être dispensés en intensif, la première quinzaine, avant le démarrage des cours. Les objectifs seraient principalement orientés vers le développement de :

- Compétences transversales de savoir-faire : planification du projet de formation, gestion du temps, utilisation de Moodle, etc.
- Compétences transversales de savoir-être : habiletés de communication et développement personnel

4- Quel est le profil du tuteur?

Pour développer un « savoir accueillir professionnellement » par analogie à ce que De Ketele appelle un « savoir accompagner professionnellement » (2007, p.6), le tuteur est appelé à développer des compétences relationnelles et pédagogiques :

- Les compétences relationnelles rendent le tuteur proche des étudiants et lui permettent de communiquer avec aisance. Une grande importance est ainsi accordée aux caractéristiques personnelles comme l'écoute, l'empathie, la maturité, la disponibilité et la bienveillance³
- Les compétences pédagogiques dotent le tuteur de savoir-faire méthodologiques aptes à initier l'étudiant aux méthodes de travail propres à l'enseignement supérieur, en adoptant une logique d'appui et de soutien, loin de tout jugement

Il va de soi que le tuteur est censé connaître l'Université, son fonctionnement, ses institutions ainsi que son règlement intérieur pour pouvoir y initier les étudiants.

2- Il est conseillé de limiter la durée des interventions et de prévoir un documentaire sur la Faculté, pour éviter d'alourdir la journée par des discours qui risquent d'ennuyer les étudiants.

3- Se référer au chapitre « le tutorat dans l'enseignement supérieur » (2013, c-2, p.2, §3.3.) dans le *Manuel de pédagogie universitaire de l'USJ*.

5- Précautions à prendre

- **Adopter une juste distance** : Comme le tutorat touche au domaine affectif et humain, la juste distance est un incontournable de la relation instaurée entre le tuteur et l'étudiant. Le tuteur est appelé à la prudence pour éviter le surinvestissement affectif ainsi que la familiarité avec l'étudiant. Il devrait également éviter l'arrogance intellectuelle puisque le tutorat se base sur un cheminement de partenaires, reconnaissant la capacité de l'étudiant à apprendre
- **Respecter la discrétion** : Le tuteur est tenu de faire preuve d'éthique vis-à-vis de l'institution, des collègues et des étudiants. Il s'interdit de tenir des propos contre l'institution, de discréditer un enseignant et de se montrer indiscret vis-à-vis des étudiants accompagnés
- **Inscrire l'accueil dans une démarche de suivi** : Les actions lancées lors de l'accueil devraient s'inscrire dans le cadre d'un accompagnement de suivi, entrepris dans la durée pour aider l'étudiant à réaliser son projet de formation. Sinon, ces actions ne seraient que ponctuelles, sans suite garantie, ne faisant pas partie d'un processus tutorial qui implique nécessairement « une dimension relationnelle forte et l'idée d'un cheminement » (Paul, 2006, p. 14)

Finalement, pour assurer un accueil de qualité aux étudiants, le processus tutorial gagne à être institutionnalisé et inséré dans une « culture professionnelle de l'accompagnement » (Jorro, 2012, p. 7). La structure institutionnelle peut s'avérer contraignante, mais elle reste indispensable pour cadrer et professionnaliser la relation tutorale (Beauvais, 2006). Elle mobilise les acteurs, chargés de la formation de l'étudiant, et les incite à conjuguer leurs efforts dans le cadre d'une responsabilité collective, nécessaire à la réussite du processus.



6- Pour en savoir plus

- **Basco, L. et Cote, F. (2008).** *La construction de la personne étudiante pour une optimisation de ses conditions de réussite.* Communication présentée au colloque international sur le thème « Efficacité et équité en éducation ». Rennes, Université Haute Bretagne.
- **Beauvais, M. (2006).** *Accompagnement et formation à l'accompagnement.* Communication présentée au colloque à l'I.R.T.S. Aquitaine en partenariat avec l'I.U.F.M. d'Aquitaine et A.I.F.R.I.S.S.S., sur le thème Tutorat et accompagnement.
- **Crookston, B.B. (1972).** A development view of Academic Advising as Teaching. *Journal of College Student Personnel*, 13, 12.
- **De Ketele, J.M. (2007).** Préface. Dans Michel Vial et Nicole Caparros-Mencacci. *L'accompagnement professionnel ? Méthodes à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles : De Boeck.
- **Jorro, A. (2012).** Préface. L'accompagnement comme processus singulier et comme paradigme. Dans S. Biémar et E. Charlier (dir.), *Accompagner. Un agir professionnel* (p.5-7). Bruxelles : De Boeck.
- **Kramer, G.L. & White, M.T. (1982).** Developing a Faculty mentoring Program : An Experiment. *NACADA Journal*, 2(2), 47.
- **Paul, M. (2006).** *L'accompagnement : quels enjeux pour le tutorat ?* Communication présentée au colloque à l'I.R.T.S. Aquitaine en partenariat avec l'I.U.F.M. d'Aquitaine et A.I.F.R.I.S.S.S., sur le thème Tutorat et accompagnement.
- **Wouters, P. et De Ketele, J.M. (1993).** Les dispositifs de préparation des étudiants à l'enseignement supérieur et universitaire. *ResAcademica*, 11(1), 48.

Patricia RACHED
2017

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.

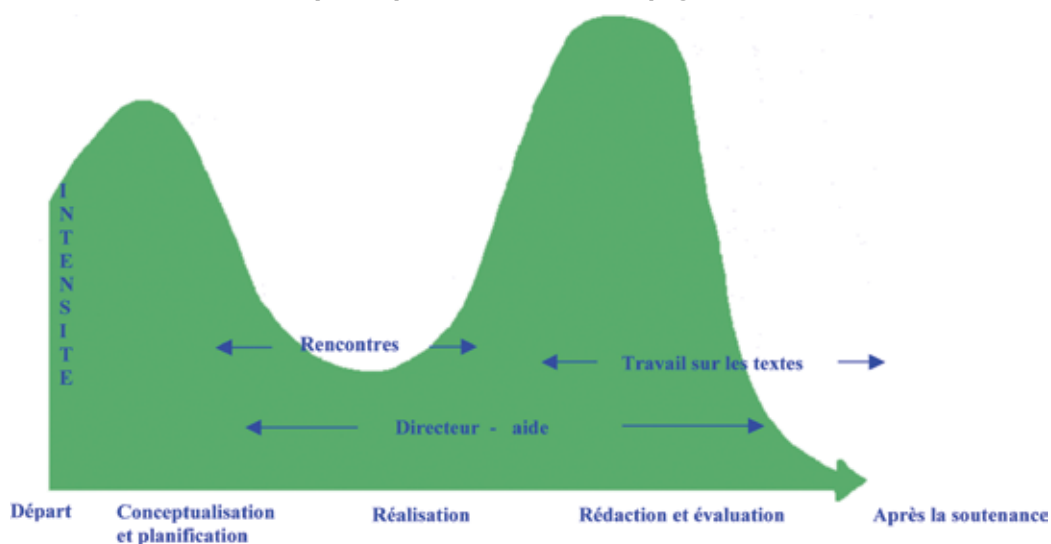
Dès lors, l'accompagnement du travail de recherche aide l'étudiant à s'approprier les divers savoirs et savoir-faire en jeu dans son projet de recherche, en lui prodiguant le soutien technique et l'appui psychologique nécessaires tout au long de la période dédiée à la recherche. Il est donc principalement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

C3'- POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTUDIANT CHERCHEUR

I- Qu'est-ce que l'accompagnement pédagogique de l'étudiant-chercheur?

C'est une posture de cheminement et de reconnaissance favorisant l'émergence, chez l'étudiant, du profil de chercheur.

Passer d'une posture de contrôle ...	À une posture d'accompagnement
Position haute et de contrôle imposant son savoir suivant un référentiel fermé	Posture porteuse de reconnaissance des particularités / spécificités de l'étudiant chercheur
Posture de jugement normatif sur les compétences de l'étudiant	Posture de confiance et d'autorisation qui, au-delà des limites et des difficultés de l'étudiant, favorise l'émergence des compétences latentes et permet une évolution et un changement créatifs et surprenants
Approche verticale, directive qui impose son savoir et refuse d'être contestée	Approche collaborative horizontale dans laquelle l'étudiant est autorisé à : • Explorer et à avancer sans prendre des risques démesurés • Initier ses propres processus de résolution de problème sans se perdre dans des incohérences • Trouver ses orientations en ayant la possibilité de faire des choix qu'il est capable de justifier
Autorité centrée sur l'exercice du pouvoir statuaire	Autorité bienveillante, créatrice qui : • N'abuse jamais de sa position • Ne se sent pas menacée par les progrès ni par les difficultés de l'autre • Reconnaît ses erreurs dans un souci de protection, de sécurité, d'intérêt et de justice

« S'aventurer ensemble dans de nouveaux chemins » (De Ketele)

Cette posture de reconnaissance se nourrit de certains principes de base (Minier, 2009; Cifali, 2010; RESEAU, 2011; De Ketele, 2013, 2016) :

- Concevoir la réalisation d'une recherche comme un partenariat entre un chercheur confirmé et un chercheur débutant
- Se fixer une mission d'aller au-delà de l'objet de recherche en tant que tel pour se centrer sur la construction d'une pensée et sur la formation d'une personne
- Reconnaître que la démarche de recherche est une construction mettant en jeu la subjectivité de l'étudiant
- Permettre à l'étudiant-chercheur d'aboutir en l'accompagnant vers là où il se dirige (progression et direction) en même temps *que lui* (synchronisation)
- Croire foncièrement qu'il est capable de construire tout en acceptant qu'il passe par des séries de déstabilisations et de reconstructions
- Reconnaître qu'on est soi-même en mesure de construire une autre connaissance en accompagnant

2- Pourquoi cette posture d'accompagnement ?

- Susciter le goût et l'intérêt pour la recherche chez l'étudiant universitaire
- Lui permettre de développer posture et compétences de chercheur au-delà de la réalisation d'un mémoire ou d'une thèse (Bourhis, 2014):
 - o Construire des connaissances approfondies dans un domaine précis
 - o Adopter un comportement socialement responsable en regard des préoccupations et des enjeux éthiques propres à ce domaine
 - o Mener de façon autonome un travail de recherche pertinent
 - o Faire preuve de rigueur scientifique conforme avec la démarche de recherche choisie
- Favoriser l'avancement de l'étudiant dans son travail de recherche en contournant des difficultés majeures telles que : (RESEAU, 2011; Dupont et al, 2013) :
 - o Le manque de clarification à propos des attentes et des « règles du jeu »
 - o Le sentiment de l'étudiant d'être laissé à lui-même : une autonomie exigée précocement peut être perçue comme une forme de négligence et d'absence de soutien académique
 - o L'absence de feed-back précis et de commentaires clairement formulés. Exemples : la revue de littérature est trop scolaire ou pas assez personnelle et elle manque d'esprit critique ou il faut y adopter un style plus sobre
 - o L'absence de soutien motivant en complément du conseil scientifique
 - o Les malentendus tels que des divergences de vue entre l'étudiant et le directeur concernant plusieurs aspects : style et logique de l'écrit, stratégies méthodologiques, etc.

3- Comment procéder ? Quelles pratiques privilégier ?¹

Avant de s'engager : **Prendre une décision d'accompagner réfléchie et éclairée tenant compte de**

- L'intérêt pour la thématique de recherche de l'étudiant
- La compatibilité avec sa propre expertise
- La disponibilité effective pour consacrer le temps requis à l'encadrement de l'étudiant
- L'aptitude à accepter d'affronter les difficultés qui risquent d'émerger en cours de route dans un processus partenarial avec l'étudiant
- La compatibilité avec l'étudiant sur le plan des objectifs, des méthodes de travail, des motivations et des attentes

Au démarrage : **Favoriser un engagement réfléchi et éclairé de la part de l'étudiant**

- *Énoncer son approche et style d'accompagnement à l'étudiant* : Clarifier l'approche privilégiée par l'enseignant et expliciter tout changement éventuel afin de favoriser un engagement averti et éclairé
- *Laisser la place à l'autonomie de l'étudiant* : Permettre à l'étudiant de cibler son projet dans des délais raisonnables. Lui accorder la liberté de prendre des décisions relatives au thème et aux méthodes de recherche
- *Communiquer autour des attentes réciproques et expliciter les critères d'évaluation* : Ceci permet à l'étudiant de s'engager dans un climat de congruence et de transparence
- *Décider avec l'étudiant des modalités pratiques de l'encadrement et s'entendre avec lui sur les mesures nécessaires pour les respecter*. Cette entente peut être verbale ou écrite et doit faire l'objet d'une révision périodique

Au fil du travail : **Fournir un accompagnement pédagogique averti**

- *Être disponible et optimiser les rencontres dans des délais raisonnables*
- *Évaluer la progression du travail régulièrement et conjointement avec l'étudiant*
- *Veiller au bien-être intellectuel et personnel de l'étudiant dans un climat de confiance*
- *Accompagner et faciliter la rédaction*: Clarifier les attentes de l'étudiant et établir des ententes sur le document écrit. Assurer une guidance sur la structuration du texte . Corriger avec une approche constructive et bienveillante

¹- Consulter en Annexe I les pratiques détaillées

4- Pour en savoir plus

- **Bourhis, A. (2014).** *La relation d'encadrement à la M. Sc., Guide pratique à l'usage des professeurs et des étudiants*, HEC Montréal, Direction du programme de M. Sc.
- **Cifali M., Mariette, T. et Bourassa M. (2010).** *Cliniques actuelles de l'accompagnement*, Paris : L'Harmattan, 208 p.
- **De Ketele, J.M. (2016).** *L'accompagnement des pratiques enseignantes : une tentative de modélisation des situations*, Conférence, Bruxelles, 17 mai 2016
- **De Ketele, J.M. (2016).** *L'accompagnement des travaux de recherche*, Séance FSEDU-USJ, 26 octobre 2013.
- **Dupont, S., Meert, G., Galand, B., et Nils, F. (2013).** « Dépôt différé du mémoire de fin d'étude : comment expliquer le dépôt différé du mémoire de fin d'étude », *L'accompagnement des mémoires et des thèses*, ss. dir. Mariane Frenay et Marc Romainville, presses universitaires de Louvain (UCL), pp. 17-35.
- **Minier, P. (2009).** « Accompagnement de doctorants en éducation supporté par l'informatique et soutien à la cohérence textuelle », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, vol. 6, n° 2-3, 2009, p. 13-17.
- **RESEAU - Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'université. (2011).** *L'accompagnement de mémoire et de thèse, numéro 77.*

Houwayda MATTA BOU RAMIA
2017

Annexe I

Pratiques à privilégier

Avant le démarrage : *Prendre une décision réfléchie et éclairée d'encadrer* à la lumière de plusieurs considérations (Annexe2) : (Cifali et al. 2010; RÉSEAU, 2011; Bourhis, 2014)

- L'intérêt pour la thématique de recherche de l'étudiant
- La compatibilité avec sa propre expertise
- La disponibilité effective pour consacrer le temps requis à l'encadrement de l'étudiant
- Des considérations d'ordre éthique : examiner étroitement la faisabilité de la recherche en considérant le profil les caractéristiques, les circonstances de l'étudiant et la manière dont il veut s'y prendre
- L'aptitude à accepter d'affronter les difficultés qui risquent d'émerger en cours de route dans un processus partenarial avec l'étudiant
- La compatibilité avec l'étudiant sur le plan des objectifs, des méthodes de travail, des motivations et des attentes

Au démarrage : *Favoriser un engagement réfléchi et éclairé de la part de l'étudiant* (Annexe 3) (RESEAU, 2011, Bourhis, 2014).

- *Énoncer son approche et style de direction à l'étudiant* : Clarifier l'approche privilégiée par l'accompagnateur et expliciter tout éventuel changement afin de favoriser un engagement averti et éclairé
- *Laisser la place à l'autonomie de l'étudiant* : Permettre à l'étudiant de cibler son projet dans des délais raisonnables. Cependant, il est de la responsabilité de l'enseignant de s'abstenir d'être omniprésent et d'accorder à l'étudiant une très grande liberté dans la prise des décisions relatives au thème et aux méthodes de recherche
- *Communiquer autour des attentes réciproques et expliciter les critères d'évaluation* : Cette explicitation permet à l'étudiant de s'engager dans un climat de congruence et de transparence
- *Décider avec l'étudiant des modalités pratiques de l'encadrement et s'entendre sur les mesures nécessaires pour les respecter* : établir cette entente à la base de la clarification des attentes réciproques afin de renforcer la cohérence entre les deux acteurs et de réduire toute ambiguïté sur les responsabilités mutuelles. Cette entente peut être verbale ou écrite et doit faire l'objet d'une révision périodique

Au fil du travail : *Fournir un encadrement pédagogique averti*

- *Être disponible et optimiser les rencontres* (RESEAU, 2011, Bourhis, 2014)
 - S'entendre avec l'étudiant sur un calendrier de rencontres régulières pour faire le point sur l'avancement du travail, et laisser à l'étudiant la responsabilité d'assumer ses engagements
 - Veiller à instaurer une communication efficace en alternant les correspondances à distances et les rencontres en personne
 - Se rendre disponible pour des rencontres ponctuelles et répondre aux demandes et aux courriels dans des délais raisonnables

- Proposer à l'étudiant de se préparer en avance en mettant par écrit les questions et les points à aborder
 - Éviter que l'autonomie que l'on cherche à développer ne devienne synonyme d'abandon
 - *Évaluer régulièrement les progrès de l'étudiant dans l'avancement du travail* (Bourhis, 2014)
 - S'assurer d'une progression continue de l'étudiant
 - Identifier précocement toute difficulté pouvant entraver l'évolution du travail et se concerter avec l'étudiant sur les moyens de remédiation
 - Faire référence aux attentes réciproques
 - Ajuster le projet initial, le cas échéant
 - Relancer régulièrement l'étudiant en demandant des nouvelles de l'avancement de son travail
 - *Veiller au bien-être intellectuel et personnel de l'étudiant dans un climat de confiance* (Bourhis, 2014)
 - Explorer avec l'étudiant, et d'une façon constructive, les facteurs, sources de blocage / panne / démotivation... afin de pouvoir y remédier et d'optimiser son rendement
 - Se concerter, au besoin, avec le responsable de programme pour orienter l'étudiant concerné vers les services spécialisés disponibles à l'université
 - *Accompagner et faciliter la rédaction*
- I. Clarifier ses attentes et établir des ententes sur le document écrit (Bourhis, 2014)
- Le type de document attendu de l'étudiant aux différentes étapes de la réalisation du travail: esquisses d'un plan global, plans des différentes sections, portions de chapitres ou chapitres entiers, ébauches de textes commentées, versions relativement avancées, textes jugés définitifs avant le dépôt, etc.
 - La mise en forme requise : versions en mode brouillon, versions soumises à une correction orthographique, versions avec une mise en page finale,...
 - Le niveau de précision de la rétroaction à l'étudiant: révision rapide d'un texte ayant été présenté à plusieurs reprises, correction en profondeur incluant le fond et la forme, vérification précise à propos de certains éléments précis du texte, ...
 - La rapidité de la rétroaction: le temps requis pour la lecture et la correction en fonction du niveau de rétroaction attendu
2. Assurer une guidance sur la structuration du texte (Minier, 2009)
- Favoriser l'instauration d'une continuité référentielle : proposer à l'étudiant des chemins concrets pour assurer la continuité entre les différentes parties de la démarche de recherche (cadre théorique/méthodologie; partie théorique/analyse des données, etc.) en l'incitant à faire des essais justifiés par écrit
 - Habilitier l'étudiant à gérer la progression thématique : engager l'étudiant dans une dynamique d'appropriation et de réinvestissement favorisant la production finale du texte scientifique requis en annotant les différentes versions de l'écrit par des ajouts (explications, citations, références), des modifications (plans, déplacements de paragraphes), des ajustements (raisonnement, prise de position, interprétation) ainsi que des suppressions nécessaires (paragraphes non pertinents pour l'objet d'étude)

- Tenir compte des expressions de réflexivité de l'étudiant : répondre aux difficultés exprimées par l'étudiant à structurer ses idées et à articuler son texte par des suggestions de régulation qui précisent les aspects à consolider en explicitant la logique d'un texte mieux structuré et en rassurant l'étudiant sur les points forts de son texte

3. Aborder le texte à corriger avec une approche constructive et bienveillante (Cifali et al., 2010)

- Prendre conscience (ou se rappeler) qu'indépendamment de leur « justesse » ou pertinence, les critiques énoncés sur le travail peuvent traduire un manque de reconnaissance vis-à-vis de la personne ayant produit ce dernier et risquent ainsi de briser la confiance entre les acteurs
- Émettre des critiques constructives suggérant à l'étudiant des voies de dépassement des difficultés, dans un cadre sécurisant favorisant une relation de non jugement de sa personne
- Aider l'étudiant à acquérir des apprentissages pratiques en matière d'écriture et à mieux comprendre les règles de rédaction en fournissant des exemples types des textes attendus
- Commenter abondamment les premières pages produites par l'étudiant, en justifiant ses commentaires et en proposant des pistes de solution plutôt que de simples jugements
- Faire un travail conjoint à l'ordinateur pour faire profiter l'étudiant de corrections sur place sur la cohérence du texte et d'explications plus développées des points de vue mutuels
- Développer l'esprit critique de l'étudiant en l'invitant à traiter en profondeur et de manière personnelle des écrits recensés
- Refléter à l'étudiant, même celui confrontant des limites et faiblesses, sa confiance dans ses capacités à réaliser ce qu'il se propose de réaliser

Annexe 2

Proposition d'éléments à aborder lors d'une première rencontre étudiant – accompagnateur (Bourhis, 2014 avec adaptation)

Présentation de l'étudiant

- ☐ Bref CV
- ☐ Liste des cours déjà suivis et des cours en prévision
- ☐ Attentes quant à l'échéancier de rédaction du mémoire ou du projet supervisé
- ☐ Contraintes particulières susceptibles d'affecter la réalisation du travail ou du projet (ex., travail, responsabilités familiales)

Présentation de l'accompagnateur

- ☐ Domaines d'expertise (cours enseignés, publications, mémoires ou projets supervisés)
- ☐ Projets de recherche en cours (subventionnés ou non)
- ☐ Autres encadrements de mémoires ou de projets supervisés en cours
- ☐ Disponibilité pour l'encadrement

Discussion sur le projet de recherche

- ☐ Motivation de l'étudiant pour le thème
- ☐ Compétence de l'étudiant (cours suivis en lien avec le thème)
- ☐ Adéquation du thème avec le domaine d'expertise ou l'intérêt du professeur
- ☐ Faisabilité du projet (compte tenu de la nature du projet et des contraintes de chacun)
- ☐ Flexibilité de l'étudiant quant au thème ou au plan de travail

Discussion sur le plan de travail

- ☐ Énumération des étapes du travail à accomplir
- ☐ Discussion sur les responsabilités de chacun à chaque étape
- ☐ Discussion sur les exigences du directeur à chaque étape
- ☐ Proposition d'un plan de travail préliminaire

Discussion sur les modalités d'encadrement

- ☐ Clarification des tâches et responsabilités de chacun
- ☐ Discussion sur le format et la fréquence des échanges et des rencontres
- ☐ Clarification de la disponibilité attendue de la part du professeur, de la disponibilité et de l'autonomie attendues de la part de l'étudiant
- ☐ Discussion de la possibilité d'absence prolongée de part et d'autre
- ☐ Discussion sur les dispositions à prévoir en cas de non-respect des engagements

Annexe 3

Proposition d'éléments à inclure dans une entente de collaboration (Référence initiale Bourhis, 2014, enrichie de RESEAU, 2011 et de Minier, 2009)

Présentations

- ☐ Présentation de l'étudiant (CV, relevé de notes, liste des cours à suivre)
- ☐ Présentation du professeur (domaine d'expertise)

Contenu et planification du projet

- ☐ Objectifs et nature du projet
- ☐ Étapes de réalisation et échéancier
- ☐ Réalisations attendues (ou livrables attendus) de la part de l'étudiant
- ☐ Relations avec l'organisation ou le terrain où se déroule le mémoire ou le projet
- ☐ Dispositions relatives à l'éthique de la recherche sur les êtres humains

Modalités d'encadrement

- ☐ Clarification des attentes mutuelles
- ☐ Clarification des tâches et des responsabilités de chacun
- ☐ Entente sur le format et la fréquence des échanges et des rencontres
- ☐ Clarification de la disponibilité attendue de la part du professeur
- ☐ Précision d'un délai raisonnable à prendre par l'enseignant pour répondre aux communications de l'étudiant ou pour lire et corriger les différentes versions du produit écrit
- ☐ Clarification de la disponibilité, de l'autonomie et de l'effort attendus de la part de l'étudiant
- ☐ Accord sur un échéancier de travail
- ☐ Dispositions en cas d'absence prolongée de part et d'autre et des modalités d'encadrement pendant cette période
- ☐ Dispositions en cas de non-respect des engagements et de difficultés dans l'avancement du travail
- ☐ Dispositions en cas de mésentente ou de litige

Ressources à la disposition de l'étudiant

- ☐ Ressources pédagogiques (identification des principaux écrits sur le sujet, journal de bord, Grille d'évaluation des mémoires et projets supervisés, *Guides de rédaction* des mémoires et des thèses, etc.).
- ☐ Ressources matérielles et informationnelles (accès à un bureau, bibliothèques, logiciels, etc.)
- ☐ Ressources financières (bourses, salaire, etc.)
- ☐ Politiques et règlements universitaires

Autres informations à discuter

- ☐ Intégration de l'étudiant dans une équipe ou un projet de recherche
- ☐ Dispositions particulières dans le cadre d'une recherche subventionnée ou contractuelle
- ☐ Dispositions particulières quant à la propriété intellectuelle
- ☐ Participation à des séminaires de recherche, des colloques ou des congrès
- ☐ Participation à des publications ...

Houwayda MATTA BOU RAMIA
2017

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'approprier 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

C-5 - ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS SUITE À L'ÉVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

1- Qu'est-ce que l'accompagnement des enseignants suite à l'EEE ?

L'accompagnement de l'enseignant suite à l'évaluation de son enseignement par les étudiants (EEE) consiste à cheminer à ses côtés, dans une logique d'aide s'opposant à toute tentative de contrôle (Jorro, De Ketele & Merhan, 2017). L'accompagnateur l'incite à questionner son savoir-agir qui le rend « compétent » et « capable de gérer des situations complexes et instables » (Le Boterf, 2010, p.53), au niveau des trois dimensions suivantes :

- Pertinence du contenu et atteinte des résultats attendus (savoir)
- Adéquation de l'approche et des méthodes d'enseignement (savoir-faire)
- Posture de l'enseignant et impact sur le groupe-classe (savoir-être).

L'accompagnement assuré à l'enseignant est non linéaire puisqu'il se construit au fur et à mesure d'un cheminement authentique, avec ses aléas et ses incertitudes. Il s'agit d'une relation de confiance entre deux « libertés » qui cheminent de plein gré vers la réalisation du projet de l'enseignant accompagné, suite à l'EEE.

L'EEE est un processus exigé dans toute démarche qualité afin d'améliorer le rendement pédagogique et organisationnel des enseignements. Grâce au feedback des étudiants sur chaque unité d'enseignement, l'équipe éducative réfléchit sur les difficultés soulevées et prévoit des actions de remédiation, concrètes et contextualisées.

2- Pourquoi l'accompagnement des enseignants suite à l'EEE ?

L'intérêt de l'accompagnement assuré aux enseignants suite à l'EEE est de favoriser les conditions nécessaires pour un cheminement professionnel performant. Convaincu que tout enseignant est capable d'évoluer vers un meilleur devenir, principe soutenu scientifiquement par la plasticité cérébrale (Dehaene, 2018), l'accompagnateur se base sur l'*a priori* positif et porte un regard inconditionnellement constructif sur chaque enseignant accompagné. Il lui donne le temps ainsi que les moyens nécessaires pour l'aider à optimiser son enseignement, d'une manière réflexive et rationnelle, dans des conditions affectives favorables.

3- Quelle approche d'accompagnement privilégier ?

L'accompagnateur adopte une approche intégrative qui s'intéresse à l'état émotionnel de l'enseignant, puisque les émotions guident le comportement et la prise de décision (Damasio, 1995). Face aux résultats de l'EEE, l'enseignant pourrait ressentir une contradiction entre ce qu'il sait déjà (préjugés installés) et ce qu'il reçoit comme nouvelle information (feedback des étudiants). Il se sent déstabilisé et vit un conflit cognitif (Houdé, 2016) qui le perturbe au niveau émotionnel, provoquant des ressentis négatifs.

Comme ces ressentis émotionnels à valence négative le désengagent de son travail (Barras, 2017), l'enseignant pourrait refuser la remise en question et manifester une résistance au changement. Par son approche bienveillante, l'accompagnateur veille ainsi à assurer à l'enseignant accompagné une sécurité affective qui va activer ses émotions positives (Scherer, 2001) et le mettre en confiance. Il l'encourage à adhérer, de plein gré, au Processus de Régulation des Enseignements (PRE), acceptant de questionner ses pratiques et « d'inhiber » (freiner) ses préjugés (Houdé, 2016) pour acquérir de nouvelles manières de penser et d'agir.

4- Quelles étapes suivre ?

L'accompagnateur s'aligne sur les dimensions de l'évaluation cognitive adoptée par toute personne face à une situation professionnelle (Scherer, 2001). Ces dimensions, explicitées ci-dessous, permettent d'expliquer la différence des états émotionnels des enseignants lors du Processus de Régulation des Enseignements (PRE) :

- Pertinence : bien-fondé et sens accordé au PRE.
- Implication : adhésion de plein gré au PRE.
- Potentiel de maîtrise : sentiment de compétence éprouvé vis-à-vis du PRE.
- Signifiante normative : cohérence entre normes institutionnelles et valeurs professionnelles de l'enseignant lors du PRE.

Inspirées de ces dimensions, des étapes d'accompagnement sont opérationnalisées dans le tableau suivant.

	ACCOMPAGNEMENT PROPOSÉ			
Moment	Étapes	Objectifs	Activités	Outils
Début du cheminement	Sensibilisation au PRE	Donner du sens au processus	Analyse des besoins Entretiens individuels et instauration de la relation de confiance	Fiches d'identification des besoins Grille d'entretien à titre indicatif

Suivi et cheminement	Engagement dans le PRE	Motiver les enseignants à se lancer de plein gré dans le processus	Analyse de pratiques Entretiens individuels et engagement réciproque	Lancement du Portfolio Boîte à outils et documentation (articles scientifiques, vidéothèque...)
	Contrôle du PRE	Doter les enseignants de moyens pour les rendre capables de s'approprier et de gérer le processus	Carrefours d'échange et mutualisation des pratiques Entretiens individuels et feedbacks constructifs	Plan d'amélioration Grille d'entretien à titre indicatif
Fin du cheminement	Valorisation du PRE	Promouvoir l'adéquation entre l'intérêt personnel de l'enseignant et l'intérêt institutionnel collectif du processus	Carrefours d'échange et mutualisation des pratiques Entretiens individuels et mise au point sous forme d'évaluation formatrice	Fiches d'autoévaluation Finalisation du portfolio Grille d'entretien à titre indicatif

L'accompagnement se fait dans la durée. Il est principalement réactif puisqu'il se fait à la demande de l'enseignant mais il peut être proactif, sur initiative de l'accompagnateur, dans de rares cas, une fois la confiance installée.

5- Quelle posture pour l'accompagnateur ?

L'accompagnateur est un collègue/pair ayant fait ses preuves en matière d'enseignement universitaire. Il est nommé en début d'année académique et se rend disponible pour accompagner les enseignants qui le désirent. Sa posture est incontournable dans la démarche d'accompagnement suite aux influences «émotionnelles» et «rationnelles» (Damasio, 1995) qu'elle peut exercer sur l'enseignant accompagné, sous-tendant le processus de communication. Elle se concrétise par des signes verbaux comme la chaleur de la voix, le contenu et la connotation des mots (dimension explicite du message) ainsi que par des signes non verbaux comme les mimiques, le regard et les gestes (dimension implicite et affective du message). Lors d'une confusion entre le message verbal et non verbal, la posture peut induire en erreur et devenir source de conflit. L'accompagnateur devrait ainsi la gérer en étant vigilant quant aux points suivants :

- Faire preuve d'écoute empathique, empreinte de bienveillance et d'authenticité.
- Recourir constamment au feedback pour s'assurer de la perception correcte du message.
- Gérer la communication non verbale qui est riche de significations et d'émotions.
- Témoigner d'une attitude flexible pour s'adapter à la singularité de l'enseignant accompagné.
- Tenir compte du contexte (moment, lieu et cadre) dans lequel s'effectue la communication.

Par ailleurs, dans le contexte précis de l'accompagnement des enseignants suite à l'EEE, quatre principes s'imposent à la posture éthique de l'accompagnateur (Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer & Rochat, 2012) :

- La confidentialité : l'enseignant décide s'il souhaite ou non partager les résultats de l'EEE.
- La responsabilité : il est le seul acteur de son développement, mettant à profit les résultats de l'EEE.
- L'adaptabilité : il lui revient de s'approprier et de contextualiser les résultats de l'EEE.
- La réflexivité : il questionne ses pratiques en lien avec ses aspirations personnelles et professionnelles.

Finalement, l'accompagnateur devrait se libérer de sa posture d'enseignant pour adopter celle d'un accompagnateur, évitant les « automatismes » de jugement et de décision. Il est ainsi appelé à cultiver ses valeurs professionnelles, dans une posture humaniste et éthique, au service de l'enseignant et de son devenir.

6- Quelles précautions prendre ?

- Préserver la dimension formative de l'EEE, évitant le contrôle qui est inhérent au processus d'évaluation (Berthiaume et al, 2012).
- Sensibiliser les étudiants à l'esprit critique et l'objectivité, afin que leur évaluation porte sur l'enseignement et non sur l'enseignant.
- Aider les enseignants à percevoir positivement la démarche de l'évaluation et à y adhérer, sans se sentir visés dans leur personne.
- Former les accompagnateurs au discernement pour distinguer les feedbacks objectifs des étudiants de ceux qui sont subjectifs.
- Promouvoir une culture de l'accompagnement pour favoriser la réflexivité entre pairs, ce qui transformera l'institution en organisation apprenante, enrichie par le retour direct du terrain.

En conclusion, un accompagnement de qualité assuré aux enseignants suite à l'EEE dépend, à la fois, du choix de personnes empathiques et qualifiées pour accomplir la mission d'accompagnateurs, du degré de réceptivité des enseignants accompagnés et des modalités d'accompagnement mises en œuvre. Cette dynamique est optimisée au sein d'un environnement constructif et bienveillant, basé sur des attitudes positives et des dispositions

affectives pour éviter de compromettre la relation entre l'administration, les enseignants et les étudiants par rapport à l'EEE. Dans ce sens, l'humilité intellectuelle et relationnelle de l'accompagnateur reste la condition sine qua non de la réussite du cheminement. Il devrait accepter, lui aussi, la remise en question et la régulation de sa mission, conscient qu'il apprend également de l'enseignant accompagné et qu'il ne se réalise pleinement, in fine, que « pour et avec l'autre » (Mayen, 2007).

7- Pour en savoir plus

- **Barras, H. (2017).** Impact émotionnel de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants (EEE) chez les enseignants d'une haute école en Suisse. *Education & Formation*, 307, 74.
- **Berthiaume, D., Lanarès, J., Jacqmot, C., Winer, L. & Rochat, J.-M. (2012).** L'Évaluation des enseignements par les étudiants (EEE). *Recherche et formation*, 67, 53-72.
- **Damasio, A. (1995).** *L'Erreur de Descartes, la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- **Dehaene, S. (2018).** *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.
- **Houdé, O. (2016).** Apprendre à résister aux automatismes. *Les Cahiers pédagogiques*, 527, 20-21.
- **Jorro, A., De Ketele, J.-M. & Merhan, F. (2017).** *Les Apprentissages professionnels accompagnés*. Bruxelles : De Boeck.
- **Le Boterf, G. (2010).** *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Editions d'Organisation.
- **Mayen, P. (2007).** Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherches en éducation*, 4.
- **Scherer, K.-R. (2001).** *Appraisal considered as a process of multi-level sequential checking*. New York and Oxford: Oxford University Press.

Patricia RACHED
2020

D - Dispositifs d'évaluation des acquis

- D1 – Évaluation des acquis des étudiants**
- D2 – Portfolio**
- D2' – Portfolio numérique ou EPortfolio**
- D3 – Lutte contre le plagiat**
- D4 – Travail personnel intégrateur**
- D5 – Examen clinique objectif structuré - E.C.O.S.***
- D6 – Test de concordance de script - TCS**
- D7 – Évaluation des acquis à partir d'une grille critériée**
- D8 – Élaboration d'une carte conceptuelle**
- D9 – Mise en place des « tâches complexes » et Évaluation des compétences**
- D10 – Techniques de rétroaction pour l'évaluation et la régulation de l'enseignement**

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

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. (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. »

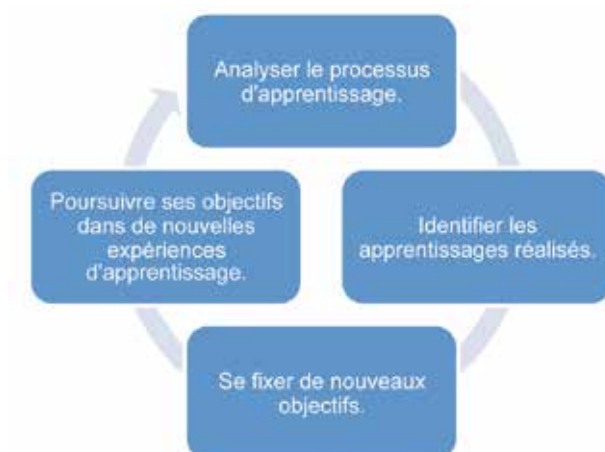
Le portfolio qui relève principalement de la responsabilité de l'étudiant permet à ce dernier de **participer activement au processus d'apprentissage et d'évaluation**. Cette façon de concevoir l'apprentissage et l'évaluation répond parfaitement aux objectifs des réformes éducatives voulant assurer plus 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'URAFF 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 :

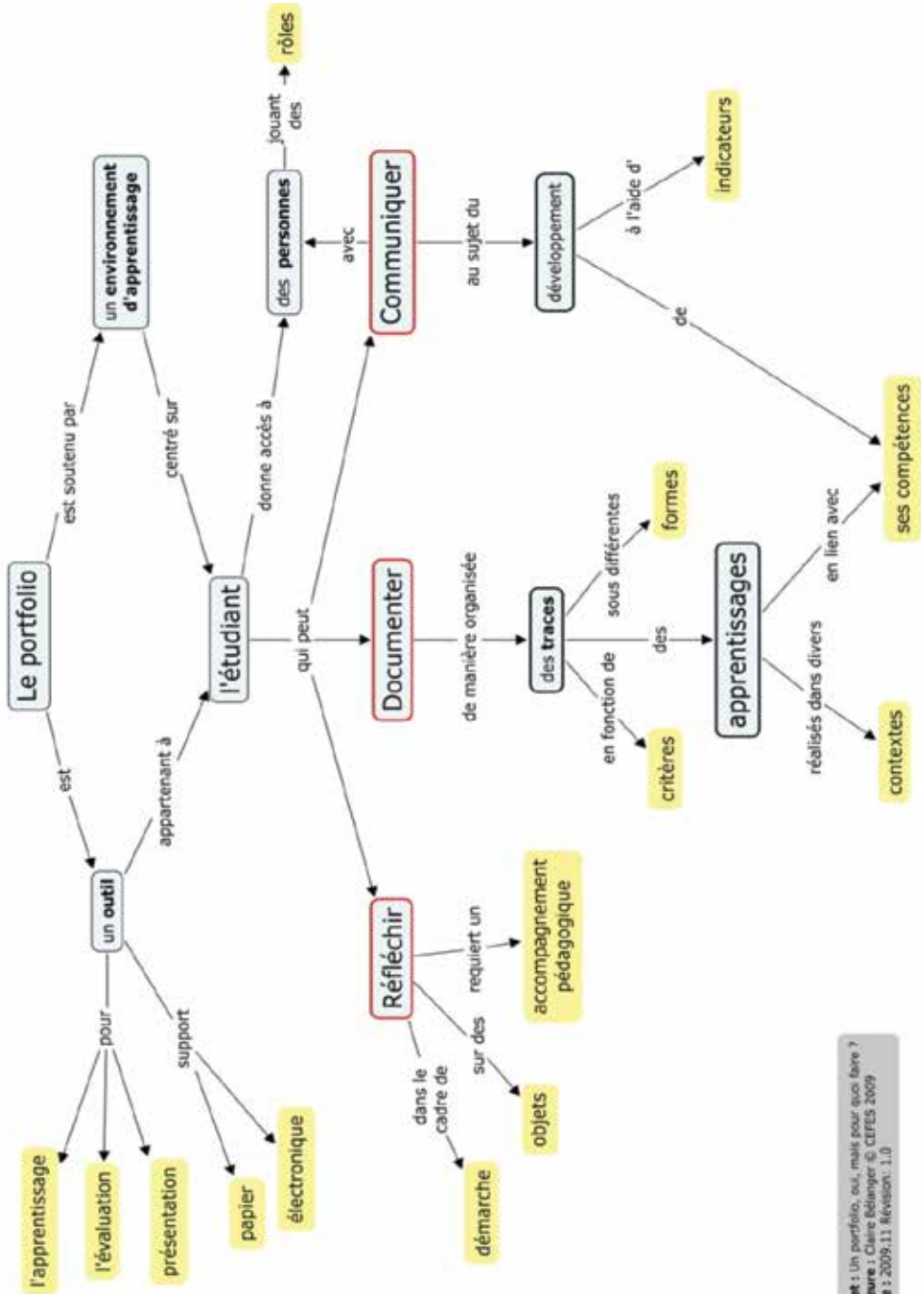
- Le portfolio vise le développement des compétences réflexives de l'étudiant, mais cela ne va pas de soi ! Pour atteindre ce but, l'étudiant doit être soutenu dans sa démarche. Des modèles, des fiches et des bilans réflexifs élaborés par d'autres étudiants et des exemples des portfolios en général sont 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
FOND	Introduction	Introduction complète : contexte, contenus et moyens	Introduction partielle : contexte et contenus	Introduction partielle : contexte	Absence d'introduction	/3
	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 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	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 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 rebondit sur les critiques mais extériorise les causes	L'étudiant n'accepte pas de dialogue et extériorise les causes	/3
CONTENU	Présentation / Posture	L'étudiant est dynamique. Il regarde tous les membres du groupe et s'adresse à eux	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
	Pertinence des informations	Les informations sont pertinentes pour comprendre 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	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 ne témoigne ni de l'évolution ni de la capacité à porter un regard sur soi-même	/3
TOTAL					/60
Note finale					/20

D-2' - PORTFOLIO NUMÉRIQUE OU EPORTFOLIO

I- Qu'est-ce que le ePortfolio ?



C'est un « **dossier personnalisé** et évolutif qui rassemble, de façon organisée, des travaux, des réalisations, des réflexions et des commentaires **sur un support numérique**, généralement en ligne. Cette collection, qui peut être partagée en tout ou en partie, permet à l'apprenant de se documenter et de réfléchir sur sa progression ainsi que de témoigner de ses apprentissages. » (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2013).

Le ePortfolio est un espace en ligne privé, **propriété intellectuelle** de son auteur. Ce dernier peut le personnaliser et décider des données qu'il souhaite partager. Il permet une approche réflexive d'un parcours d'apprentissage tout au long de la vie

Le partage sur internet reflète des aspects précis de l'**identité numérique** que l'apprenant voudrait promouvoir.

2- Quels sont les avantages du « e » dans ePortfolio ?



Il existe de nombreux types de portfolio en fonction de l'usage : apprentissages, évaluations, présentation et développement professionnel. Ils sont décrits dans le chapitre D2 – Portfolio de ce Manuel. Un des avantages du ePortfolio est qu'il permet de gérer et d'afficher, selon les besoins d'usage, les différents rubriques du « **dossier** » (professionnelle, personnelle, académique).

Le portfolio numérique offre de nouvelles fonctionnalités par rapport aux portfolios classiques pour la production, la gestion de documents, l'usage de médias diversifiés, le partage et la collaboration.

Il permet :

- L'intégration de documents numériques de tous types et notamment de séquences audio, vidéo et d'animations
- La possibilité de faire des liens entre les différents éléments qu'il contient ainsi qu'avec de la documentation se trouvant sur le web
- Une classification plus flexible des productions
- La confidentialité des données
- Un accès plus aisé aux informations en tout temps et en tout lieu
- Une visibilité des étapes de construction d'un projet académique, professionnel, ou autre
- Une plus grande souplesse et créativité dans la présentation du contenu du portfolio
- Le partage et la communication avec différents acteurs, qui peuvent y inscrire des commentaires
- La réduction de l'impact environnemental par l'économie du papier

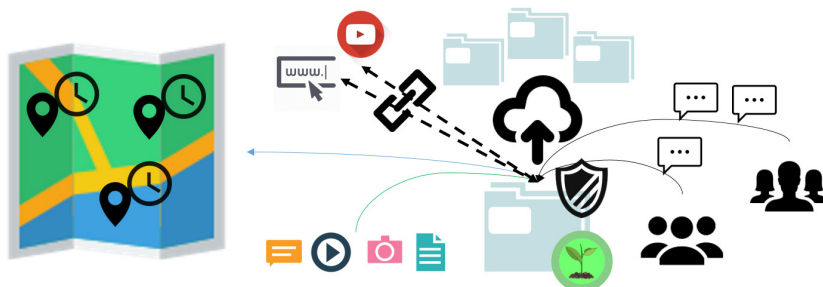


Schéma : Avantages du ePortfolio (UNTE, 2016)

De façon plus spécifique, l'étudiant peut :

- Répertoire et archiver les ressources pédagogiques ayant servi à un apprentissage ainsi que les preuves d'acquisition d'une compétence
- Insérer pour chaque enseignement des pages contenant ses attentes, ses réflexions et les résultats de ses travaux
- Inviter ses enseignants à lire, noter et commenter ses travaux
- Publier les travaux qu'il juge pouvoir témoigner de sa réussite ou de l'acquisition d'une compétence dans un but de cultiver son identité numérique et de se démarquer par la singularité de son projet, de son parcours

3- Quels outils pour créer son ePortfolio ?

Différents outils peuvent être utilisés pour créer un ePortfolio. Nous citons à titre d'exemple :

- Les plateformes de créations de blogs (Wordpress, Blogger...)
- Les plateformes dédiées portfolio (Mahara, eduportfolio, ...)

L'USJ adopte depuis 2016 la plateforme Mahara pour gérer ses ePortfolios. L'accès à la plateforme est sur le lien <http://eportfolio.usj.edu.lb>.

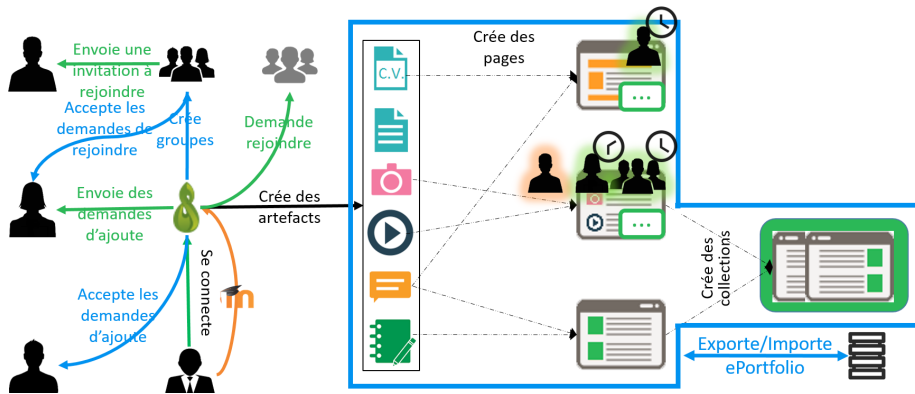
4- À quoi ressemble un ePortfolio ?

La structure d'un portfolio dépend des objectifs de son auteur, mais les éléments de base sont les mêmes :

- Profil de son auteur (photo, introduction, coordonnées, contact ...)
- Banque de documents d'apprentissage et de preuves d'acquisition de compétences
- Évaluations d'enseignants ou de supérieurs
- Commentaires et observations d'enseignants, de collègues ou autres
- Éléments de CV : parcours académique, parcours professionnel, expériences de travail ...
- Éléments réflexifs, mettant en lien des informations ou des expériences

Ce contenu est accessible uniquement à son propriétaire. Ce dernier peut y donner accès à un public cible (enseignant, jury, employeur, collègue, tuteur ...) en sélectionnant des contenus selon l'objectif visé. La même information (produit, preuve) peut être utilisée simultanément dans différents partages.

Sur la plateforme « Mahara », la fonctionnalité de réseau est intégrée : l'apprenant peut créer des groupes de contacts et faire lui-même partie de plusieurs communautés de partage comme le montre le schéma suivant :



Fonctionnalités du ePortfolio Mahara (UNTE, 2016)

5- Pour en savoir plus

- **Barret, H.** Dr. Helen Barrett's Electronic Portfolios. Disponible sur : <http://electronicportfolios.org/>
- **Bibeau, R. (2007).** À chacun son portfolio numérique - Bulletin Clic. Disponible sur : <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=2053>
- **Bibeau, R. (2009).** Cent références pour le portfolio numérique. Disponible sur : <http://www.robertbibeau.ca/portfolio.html>
- **Dubé, J.-S., Dumont, C., Turcotte, D., & Vallières, C. (n.d.).** Face et pile : L'essentiel du portfolio en deux pages. Université de Sherbrooke. Disponible sur : https://www.usherbrooke.ca/ssf/fileadmin/sites/ssf/Face_et_pile/face_pile_portfolio_vf.pdf
- **Karsenti, T., Dumouchel, G., & Collin, S. (2014).** The eportfolio as support for the professional development of preservice teachers: A theoretical and practical overview. *International Journal of Computers & Technology*, 12(5), 3486–3495.
- **Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2013).** *Livre blanc 'la démarche ePortfolio dans l'enseignement supérieur français* - Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. Disponible sur : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24518-71394/livre-blanc-la-demarche-eportfolio-dans-l-enseignement-superieur-francais.html>
- **Ndiaye, B., & Luthi, J. (n.d.).** ePortfolio – Qu'est-ce qu'un portfolio numérique ? Disponible sur : <https://ciel.unige.ch/2012/03/eportfolio-portfolio-numerique/>
- **Ringuet, S., & Parent, S. (2015).** Portfolio numérique. Disponible sur : <http://www.profweb.ca/publications/dossiers/portfolio-numerique>
- **S Ravet. (2009).** Leçon sur le ePortfolio - European Institute for E-Learning (ElfEL). Disponible sur : <http://www.eife-l.org/publications/eportfolio/eportfolio-lessons>

Wadad WAZEN GERGY
2017

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.telug.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

D-4 - TRAVAIL PERSONNEL INTÉGRATEUR

1- Qu'est-ce qu'un Travail Personnel Intégrateur



C'est une démarche qui vise à **articuler des résultats attendus de plusieurs unités d'enseignement complémentaires**, suivies simultanément par l'étudiant. Elle vise à évaluer l'intégration des acquis dans une situation contextualisée et non comme simple juxtaposition des apprentissages.

Pour l'étudiant, il s'agit de produire un travail lui permettant de relier des apprentissages de plusieurs unités d'enseignement et d'avoir une approche globale dans le traitement d'une question.

2- Pourquoi un Travail Personnel Intégrateur ?



Dans une approche centrée sur les résultats d'apprentissage, le travail personnel intégrateur est une plateforme de contrôle, et de vérification des acquis non seulement au niveau élémentaire (réduit à une unité d'enseignement), mais à **un niveau plus complexe** (relevant de *résultats attendus niveau programme*¹ en lien avec des compétences).

Cette démarche favorise la promotion de l'**interdisciplinarité** car plusieurs enseignants conçoivent ensemble le travail à proposer. Elle réduit également le nombre de productions indépendantes et juxtaposées exigées de l'étudiant.

Un Travail personnel intégrateur permet à l'étudiant une **intégration conceptuelle** entre deux ou plusieurs disciplines ou matières, ainsi qu'une **intégration méthodologique** entre deux ou plusieurs productions.

3- Qui sont les acteurs impliqués ?



L'administration ou la cellule pédagogique de l'institution

- Développe son ingénierie des programmes en favorisant l'aspect interdisciplinaire de toute formation
- Veille à la coordination des enseignements à la lumière des résultats d'apprentissage visés et ceci tout au long du processus, depuis la définition des résultats attendus jusqu'à l'évaluation

L'enseignant

- Définit les résultats attendus de sa matière en lien avec les compétences visées
- Inscrit les résultats attendus de sa matière dans une perspective interdisciplinaire en lien avec les objectifs des autres disciplines et avec les compétences attendues en fin de formation

1. Cf. Partie A, chapitre A-I du Manuel

L'étudiant

- Evite de cumuler des connaissances et des outils de manière insulaire et peu opérationnelle
- Articule les résultats partiels de sa formation avec les compétences attendues à la fin de son apprentissage et mesure ainsi la distance restante

4- Comment mettre en œuvre un TPI ?

Assurer les prérequis :

a. La direction responsable du programme:

- Diffuse le référentiel des compétences du programme aux enseignants et aux étudiants
- Détermine les *Résultats attendus niveau unité d'enseignement*² en lien avec ceux du programme
- Identifie les unités d'enseignement pouvant avoir des TPI et les propose aux enseignants concernés

b. Les enseignants :

- Élaborent leur plan de cours selon les exigences de la culture des résultats d'apprentissage³
- Diffusent ce plan auprès des collègues concernés et coordonnent le travail avec eux

Élaborer le descriptif du TPI :

Les enseignants :

- Précisent les résultats d'apprentissage attendus à évaluer dans les unités d'enseignement⁴ concernées
- Définissent ensemble la nature et l'objet du travail : carte conceptuelle, dossier de lecture, projet, enquête, observation de milieu, réalisation d'un projet, etc.
- Décrit les composantes à développer pour chacune des UE
- Explicitent la méthode de travail
- Prévoient les procédures
- Établissent un système d'évaluation : critères et barème d'évaluation, pondération relative à chaque unité d'enseignement, modalités

Accompagner les étudiants

Les enseignants :

- Communiquent aux étudiants, par écrit, le descriptif commun du travail ; chaque enseignant explique les aspects relatifs à son UE
- Assurent des temps de suivi, individuel ou en groupe
- Échangent entre eux pour des mises au point
- Réorientent les étudiants, révisent certaines exigences, si nécessaire

2. Résultats d'apprentissage niveau Unité d'enseignement.

3. Cf. Partie A, chapitre A-3 du Manuel

4. Unité d'enseignement

Évaluer la production

Les enseignants évaluent les apprentissages visés et renvoient un feedback aux étudiants

5- Quelles précautions prendre ?

- Garantir les prérequis institutionnels :
 - Conception du cursus à partir d'un référentiel des compétences.
 - Précision des résultats attendus et des méthodes d'enseignement de chaque unité d'enseignement
- Favoriser la concertation entre enseignants concernés : plages horaires communes, modalités d'organisation, recours aux technologies de la communication et de l'information

6- Pour en savoir plus

1. **BAILLAT Gilles, DE KETELE Jean-Marie, PAQUAY Léopold & THELOT Claude (2008).** *Évaluer pour former: Outils, dispositifs et acteurs.* De Boeck éditeur.
2. **DE KETELE Jean-Marie, CHASTRETTE Maurice, CROS Danièle, METTELIN Pierre, THOMAS Jacques (2007)** *Guide du formateur.* De Boeck Éditeur. 3^{ème} édition.
3. **JOUQUAN Jean & PARENT Florence (sous la direction de) avec Préface de DE KETELE Jean-Marie (2013).** *Penser la formation des professionnels de santé une perspective intégrative.* De Boeck Éditeur.
4. **LE BOTERF Guy (2011)** *Ingénierie et évaluation des compétences.* Éditions d'organisation. 6^{ème} édition.
5. **ROEGLERS Xavier (sous la direction de) (2010).** *Pratiques de classe et pédagogie de l'intégration. L'approche par compétences au quotidien.* De Boeck Éditeur.
6. **PAQUAY Léopold, VAN NIEWENHOVEN Catherine & WOUTERS Pascale. (2010).** *L'Évaluation, levier du développement professionnel. Tensions, dispositifs, perspectives nouvelles.* De Boeck Éditeur.

Edgard EL HAIBY
2014

D-5 - EXAMEN CLINIQUE OBJECTIF STRUCTURÉ - ECOS

1- Qu'est-ce que l'examen clinique objectif structuré - ECOS ?

C'est un dispositif d'évaluation qui consiste à **décomposer les compétences professionnelles en capacités à atteindre, mesurées dans ce qu'on appelle des stations d'évaluation**. L'étudiant est ainsi soumis à des stations d'évaluation successives, censées reproduire les compétences visées. Les tâches sont précises, courtes et ponctuelles. Les données recueillies sont le plus souvent quantitatives et binaires, somme des réussites et échecs.

Ce dispositif richement contextualisé (Laboux et coll. 2011) est utilisé le plus souvent dans les sciences de la santé (médecine, optométrie, physiothérapie, sages-femmes, infirmières, odontologie, pharmacie) pour mesurer des compétences telles que l'examen clinique, la communication avec le patient, les procédures thérapeutiques, les prescriptions, les manipulations techniques. Il est utilisé pour délivrer des permis d'exercice en médecine, en pharmacie, en physiothérapie et dans d'autres disciplines médicales et paramédicales, en Amérique du Nord et dans d'autres pays d'Europe Occidentale.

Il peut **être adapté à d'autres formations nécessitant l'évaluation d'actes professionnels précis**.

2- Pourquoi l'ECOS ?

Comme pour l'apprentissage par problème, ce dispositif d'évaluation permet aux étudiants de :

- **Traiter activement l'information** : l'étudiant est mis en situation d'activité
- **Mobiliser des connaissances** antérieures et ancrer de nouvelles connaissances
- **Classer et organiser conceptuellement** des connaissances dans des ensembles qui ont du sens (Nagels, 2014)

Il permet aux étudiants **de transposer les connaissances (savoirs) en connaissances pratiques** (savoir-faire) et **en comportements** (savoir-être) en lien avec une pratique professionnelle. Il a un impact sur la conception des enseignements.

L'ECOS est un outil d'évaluation formative et normative réputé pertinent pour sa **fiabilité** et sa **validité** lors de l'évaluation clinique (Houziaux et coll., 2010).

3- Comment mettre en place et utiliser l'ECOS ?

Un ECOS est composé de plusieurs stations successives selon un scénario prévu, organisé et testé à l'avance. L'examen est structuré de manière à inclure des parties de tout le programme, ainsi qu'un large éventail de compétences.

Chaque station dure cinq minutes et représente une **tâche spécifique** : un problème précis et nouveau est proposé à l'étudiant permettant d'évaluer diverses capacités d'application de techniques, relationnelles, etc.

Deux types de stations sont généralement utilisés:

Station avec patient standardisé : l'étudiant interagit avec un patient standardisé pour réaliser un examen ou un geste technique.

Il est évalué sur l'exécution de la consigne ou sur des aspects relationnels. *Exemple : Une secrétaire du centre de soins de la Faculté de médecine dentaire joue le rôle d'une patiente. Quand l'étudiant se présente à cette station, elle est déjà installée sur le fauteuil dentaire et tient en main l'agrandissement 2x1 d'une photo en couleurs illustrant une lésion de la muqueuse buccale. Après son interrogatoire, l'étudiant pose le diagnostic de cette lésion, discute du traitement avec la patiente, rédige une ordonnance et instaure la conduite à tenir.*

Station avec matériel : l'étudiant exécute une procédure, décrit ou interprète des éléments cliniques. Pour cela, mannequin, enregistrement audio, vidéo, photos, graphiques, pièces anatomiques ou histologiques, vignettes sur ordinateur... peuvent être utilisés. Un enseignant assure le bon déroulement des stations.

Exemple : Le matériel nécessaire à la prise et au développement d'un cliché radiographique est posé devant l'étudiant. Il lui est demandé de prendre une radio déviée dans le sens distal, de développer le cliché puis d'identifier le canal mésio-lingual. Il est évalué pour chacune des 3 étapes effectuées (prise du cliché, développement correct, indication du canal mésio-lingual).

L'étudiant enchaîne les stations en respectant les indications de circulation et le temps accordé à chacune. Des pauses sont prévues entre les stations au cours desquelles l'étudiant n'est pas autorisé à communiquer avec ses pairs.

Tous les étudiants réalisent les mêmes stations. Un enseignant observe le déroulement des actes et les évalue à l'aide d'une **grille standardisée**, selon un **barème préétabli**.

L'objectivité de l'ECOS repose sur la standardisation des tâches et les grilles d'évaluation des stations.

Dans le champ médical, les éléments essentiellement appréciés dans ce type d'évaluation sont :

- la relation praticien-patient
- les connaissances médicales

- les aptitudes cliniques
- les habiletés de collecte de données, de raisonnement clinique et de leadership
- l'examen physique
- le comportement éthique et professionnel

4- Quelles précautions prendre?

Ce dispositif évalue essentiellement une juxtaposition d'actes professionnels et n'appréhende pas une compétence dans sa complexité. Il peut donc être combiné à d'autres types d'évaluation.

Les détails de mise en œuvre doivent être préparés et assurés de façon minutieuse.

Il faut également savoir que des étudiants peuvent ressentir une plus grande tension lors de tels examens en comparaison avec d'autres dispositifs d'évaluation.

5- Pour en savoir plus

1. **COX K. NO OSCAR. (1990).** *For OSCE.* Med Educ. n° 24:540-545.
2. **HARDEN RM, GLEESON F. (1979).** *Assessment of clinical competence using an objective structured clinical examination (OSCE).* Med Educ. n° 13: 41-54.
3. **HOUZIAUX O, VEROT C, YAZDANBAKHSH M. ECOS : Analyse de l'expérience de l'école de sages-femmes de St Antoine (Paris VI).** Mémoire présenté et soutenu le 15/10/2010.
4. **LABOUX O, POTTIER P, RENARD E. (2012).** *Petit guide de pédagogie médicale et évaluation clinique.* Document du CNEOC
5. **NAGELS M.** *Connaissez-vous les ECOS ? Une bonne manière d'évaluer les compétences cliniques.* 17 Mars Conseil-Développeur des compétences. Univ-ubs.fr/planete-conferences. 2014.
6. **NEWBLE DI, HOARE J, SHELDRAKE P. (1980).** *The Selection and training of examiners for clinical examinations.* Med Educ. n° 14: 345-349.
7. **NEWBLE DI. (1992).** *Assessing clinical competence at the undergraduate level.* Med Educ. n° 26: 504-511.
8. **NORMAN GR, MUZZIN IG, WILLIAMS RG, SWANSON DB. (1985).** *Simulation in health sciences education.* Journal of instructional development. 11-17.
9. **SCHOONHEIM-KLEIN M. (2008).** *The Use of the objective structured clinical examination (OSCE) in dental education.* Thesis. Centre for Dentistry Amsterdam (ACTA)
10. **STILLMAN P, SWANSON D, SMEE S, STILLMAN A, EBERT T, EMMEL V et coll. (1986).** *Assessing clinical skills of residents with standardized patients.* Ann Intern. Med n° 105 :762-771.
11. **SWANSON DB.** *A Measurement framework for performance based tests.* In **HART IR, HARDEN RM, WALTON HJ editors. (1987).** *Further developments in assessing clinical competence.* Montreal Canadian Health Publications: 13-45.

Alfred NAAMAN
2014

D-6 - TEST DE CONCORDANCE DE SCRIPT

I- Qu'est-ce que le test de concordance de script - TCS?



Outil qui sert à évaluer un « raisonnement clinique » face à des problèmes complexes, mal définis et n'ayant pas une seule réponse possible. Les « cliniciens » sont très souvent confrontés à *des problèmes mal définis*. Le TCS permet de mesurer la capacité à résoudre *ces problèmes*.

En situation clinique, les professionnels mobilisent des réseaux de connaissances, appelés « scripts¹ » pour agir: diagnostic, investigation, traitement. Les scripts nécessaires pour résoudre *des problèmes mal définis* sont différents de ceux utilisés pour résoudre des problèmes types. Ils constituent, au-delà des connaissances techniques, l'essence des professions. (Schön in Charlin &al. (2002))

Le TCS ne se réduit pas aux seules sciences de la santé, mais peut être utilisé dans toute **formation qui prépare à la gestion de l'incertitude, de l'urgence, de l'imprévu.**

Le TCS s'articule sur trois éléments : (CHARLIN &al. (2005))

I. Le stimulus ou situation susceptible d'être rencontrée par l'étudiant dans sa future pratique professionnelle. Cette situation doit être *problématique*, même pour un expert. La description ne contient pas toutes les données nécessaires pour résoudre le problème. Plusieurs options de solutions sont possibles.

VIGNETTE

Vous êtes à l'urgence. Une patiente de 65 ans est référée pour suspicion d'embolie pulmonaire. Elle a des antécédents de diabète, d'insuffisance cardiaque et de bronchopneumopathie chronique obstructive

¹. Voir Glossaire

2. Le recueil des réponses : questionnaire qui propose des choix entre des propositions brèves.

Si vous pensiez à demander ...	Et que vous trouvez, suite à un complément d'information, que	Demander ce test serait ...
Option 1- Un angioscanner thoracique	Un traitement par metformine (Glucophage retard®)	<i>Choisir une des réponses proposées dans le libellé</i>
Option 2- Un dosage des D dimères	Un cancer de l'ovaire en cours de traitement	
Option 3- Un écho-Doppler veineux	Un signe de Homans	

Les réponses sont proposées sur une échelle de Likert²

LIBELLÉ

-2: absolument contre-indiqué
 -1 : peu utile ou plutôt néfaste
 0 : non pertinent dans cette situation
 +1 : utile et souhaitable
 +2 : indispensable

3. L'établissement des scores construit à partir d'opinions convergentes et divergentes, recueillies auprès d'un panel de professionnels, sachant qu'il n'y a pas de réponses type.

2- Pourquoi le test de concordance de script ?

Ce test permet de:

- Constituer une **banque de données** autour des pratiques professionnelles (problèmes professionnels et différentes possibilités de les aborder et de les résoudre), utilisable **tant dans la formation que dans les évaluations**
- Assurer une **interaction entre professionnels et formateurs** lors de l'élaboration des données
- Placer les étudiants dans des **situations similaires à la démarche** professionnelle réelle
- Évaluer la capacité à **raisonner face à des problèmes complexes** qui ne peuvent se résoudre par une simple application de connaissances
- Garantir une **évaluation objective** par un examen standardisé

2. C'est une échelle par laquelle la personne exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation. Elle contient en général cinq ou sept choix qui permettent de nuancer le degré d'accord. Les énoncés sont :

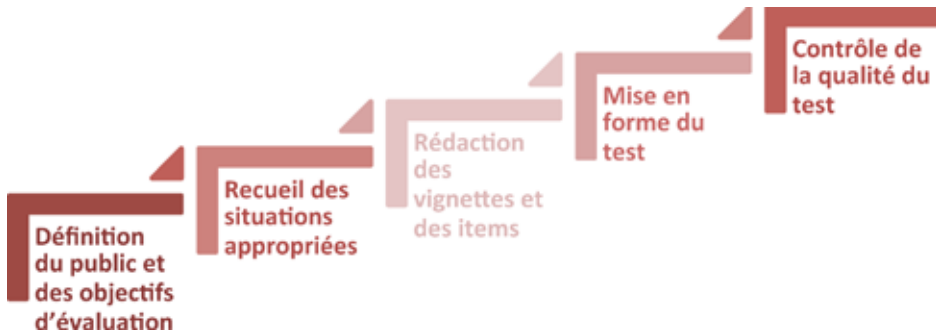
1. Pas du tout d'accord
2. Pas d'accord
3. Ni en désaccord ni d'accord
4. D'accord
5. Tout à fait d'accord

Le TCS offre aux étudiants l'opportunité de :

- S'exposer à une variété de situations complexes et courantes dans un temps court
- Mesurer la pertinence de leur raisonnement

3- Comment construire un test de concordance de script ?

La construction d'un TCS se déroule en cinq étapes :



I. Définition du public et des objectifs d'évaluation

- Evaluer qui? Quels étudiants ? De quel cursus ? Quel niveau de formation ?
- Évaluer quoi ? Dans quelle(s) discipline(s)? Cours théorique ou stage pratique ? Quel(s) domaine(s) de connaissances, d'habiletés ..., visés? Quel seuil de maîtrise ?
- Évaluer quand ? À quel moment ?
- Évaluer, pourquoi?
 - Formative : Pour repérer les lacunes et guider les apprentissages
 - Sommative : Pour déterminer la progression des étudiants
 - Certificative : Pour contribuer à une certification des compétences

II. Recueil des situations professionnelles appropriées

- Un ou deux enseignants développent ou sélectionnent des situations professionnelles en lien avec les résultats attendus des étudiants de la discipline
- Pour chaque situation, des informations et du matériel sont fournis.

III. Rédaction des vignettes et des items

- Les situations sont présentées en vignettes
- La vignette contient suffisamment d'informations mais pas assez pour que le problème puisse être résolu tel quel, même par un expert du domaine
- Des items sont proposés portant sur des éléments indépendants les uns des autres

Il est difficile pour les étudiants de répondre à un test constitué d'un seul item par vignette. Trois items par vignette semblent être un nombre satisfaisant.

IV. Mise en forme du test

- Pas de format unique
- Intégrer: vignettes, items, échelle de Likert et libellé des valeurs de l'échelle

V. Contrôle de la qualité du test

- Valider les vignettes par des experts
- Fixer le nombre d'items et de temps de réflexion par vignette

Les exemples qui suivent montrent des tests avec leurs composantes et selon des formats variés

Un item : correspond à la façon dont le clinicien mobilise ses connaissances pour traiter et résoudre le problème.

Une vignette : une situation clinique problématique même pour un expert, mais du niveau d'étudiants à évaluer

La nouvelle donnée : permet de tester la force qui l'unit à l'option, dans le contexte précis de la vignette

Une option : c'est l'option pertinente à la situation clinique présentée (avis d'experts)

Scénario clinique :
Une jeune femme de 22 ans, accompagnée de son mari, consulte pour des métrorragies abondantes faites de sang rouge et douleurs abdominales importantes. Elle ne prend aucune contraception depuis 6 mois car elle désire un enfant. Elle déclare avoir eu ses règles il y a 6 semaines.

Item #1

Si vous pensez à :
Une grossesse extra-utérine

... et que vous trouvez à l'échographie :
Une image évoquant un caillot intra-utérin

L'effet de cette nouvelle donnée sur votre hypothèse diagnostique sera (cocher votre réponse) :

☐ -2	Elle rend l'hypothèse beaucoup moins probable
☐ -1	Elle rend l'hypothèse moins probable
☐ 0	La nouvelle donnée n'aura aucun effet sur l'hypothèse diagnostique.
☒ +1	Elle rend l'hypothèse plus probable
☐ +2	Elle rend l'hypothèse beaucoup plus probable

La méthode de correction permet de mesurer et de comparer chacun des jugements fait par le candidat avec celui d'un panel de cliniciens expérimentés

Les ancrages de l'échelle de Likert correspondent à la réalité du raisonnement clinique : une seule donnée permet rarement d'affirmer qu'il ne peut s'agir que de ce diagnostic, mais mis dans une vignette, une donnée peut rendre pratiquement certain ce diagnostic

*Test informatisé
Formation de Sages-femmes*

Exemple extrait d'un test, de format manuel, destiné à des résidents de radio-oncologie**INSTRUCTIONS**

Ce test contient 30 vignettes cliniques de 3 items chacune. 10 vignettes portent sur le traitement de patients atteints de cancer du poumon, 10 sur celui de cancers urologiques et 10 du cancer du sein.

1. Chacune des vignettes contient des informations générales et incomplètes sur un patient.
2. Dans la première partie de chaque item, nous vous suggérons une alternative de traitement ou une hypothèse diagnostique plausible : par exemple, à la vignette 1, sous la première colonne, Si vous pensiez à :

VIGNETTE CLINIQUE:

Homme de 56 ans avec néoplasie pulmonaire non à petites cellules T3 N2 au lobe inférieur du poumon droit

Si vous pensiez à...	et que le patient rapporte, ou que vous trouvez à l'examen clinique ou au bilan d'extension,	ce traitement devient...
		<i>Cochez la réponse adéquate</i>
A. Un traitement de chimio et de radiothérapie à dose radicale	Un ganglion sus-claviculaire droit de 2.5 cm	-2 -1 0 1 +2
B. Un traitement de chimio et de radiothérapie à dose radicale	Un épanchement pleural malin à droite	-2 -1 0 1 +2
C. Un traitement de chimio et de radiothérapie à dose radicale	Un syndrome de la veine cave supérieure	-2 -1 0 1 +2
-2 contre-indiqué, -1 moins indiqué, 0 ça ne change rien, +1 un peu plus indiqué, +2 beaucoup plus indiqué		

- Dans la 2^{ème} colonne, une information additionnelle sur le patient vous est fournie. Ce que l'on cherche à savoir, c'est de quelle façon cette nouvelle information influencera l'alternative de traitement ou l'hypothèse initialement considérée (dans la première colonne). *Par exemple, si vous pensiez délivrer à cet homme un traitement combiné de chimio et de radiothérapie et que vous trouvez une adénopathie sus-claviculaire droite à l'examen clinique, il se peut que votre opinion soit modifiée.*
- Une échelle de Likert est fournie au bas de chaque vignette. Vous encerclez la réponse qui correspond le plus à votre opinion.
- Chaque item est traité en fonction de la vignette. Il est indépendant du contenu des autres. *Par exemple, dans la vignette ci-dessus, l'homme correspondant à l'item B n'a pas le ganglion sus-claviculaire de celui de l'item précédent.*

4- Pour en savoir plus

- **CHARLIN B., GAGNON, R., KAZI-TANI, D., THIVIERGE, R. (2005).** *Le Test de concordance comme outil d'évaluation en ligne du raisonnement des professionnels en situation d'incertitude.* Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2(1), 22-27. HAL Id: edutice-00138082.
<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00138082>
- **CHARLIN B., GAGNON R., SIBERT L., VAN DER VLEUTEN C. (2002).** *Le Test de concordance de script, un instrument d'évaluation du raisonnement clinique.* Pédagogie Médicale, 3, 135-144
<http://www.pedagogie-medicale.org> ou <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2002022>
- **DEMEESTER A. (2004).** *Évaluation du raisonnement clinique des étudiants sages-femmes par le test de concordance de script.* Mémoire de maîtrise inédit, Université de Bobigny, Paris, France.
- **DIONNE E. & SIMÔES FORTE L.A. (2012).** *Le Test de jugement professionnel en évaluation des apprentissages (tjpea) : un outil visant à mesurer des compétences avec des télévotants.* <http://2012.ticeducation.org/files/actes/64.pdf>
- **GIET D., MASSART, V. GAGNON, R., & CHARLIN, B. (2013).** *Le Test de concordance de script en 20 questions.* Pédagogie Médicale, 14 (1), 39-48
- **LAMIA, B. & SITBON, O. (2006).** *Évaluation du raisonnement et de la compétence clinique par le test de concordance de script.* Mémoire de DIU de pédagogie médicale inédit, Université de Paris V, VI, XI, XII, France.
- **PELACCIA, T., TARDIF, J., TRIBY, E., AMMIRATI, C., BERTRAND, C., DORY, V., & CHARLIN B. (2014).** *How and When Do Expert Emergency Physicians Generate and Evaluate Diagnostic Hypotheses?* American College of Emergency Physicians. Ann Emerg Med, 64,575-585
- **PIETREMENT, C. (2013).** *États des lieux de l'utilisation des Tests de Concordance de Script pour l'évaluation des étudiants en deuxième cycle des études médicales en France,* Mémoire de DIU de pédagogie médicale inédit, Université de Paris V, VI, XI, XII, France.

Nayla DOUGHANE
2014

D-7 - ÉVALUATION DES ACQUIS À PARTIR D'UNE GRILLE CRITÉRIÉE

1- Qu'est-ce qu'une évaluation critériée ?



C'est une évaluation à visée formative, centrée sur l'apprenant. Elle est d'autant plus utile pour évaluer un apprentissage complexe, intégrant différents types de connaissances ou une tâche complexe.

L'évaluation critériée s'appuie sur :

- Un référentiel de compétences ou des résultats attendus d'apprentissage
- Des critères connus et partagés par l'évaluateur (enseignant, responsable) et par l'étudiant. (Un critère est un point de vue à partir duquel une œuvre, un produit ou une performance sont évalués) (*Scallon, 1988b*)

Les critères sont de deux types :

- Critères de réalisation : pour évaluer la méthodologie
- Critères de réussite : pour évaluer la qualité du résultat / produit

Ces critères sont déclinés en indices de la qualité des réponses observables, des productions, des stratégies, des actions, des prestations, etc.

2- Pourquoi recourir à l'évaluation critériée ?



Pour objectiver l'évaluation des acquis des étudiants (*Rege-Colet, 2015*). L'évaluation critériée permet à l'étudiant de :

- S'approprier les critères de sa formation : développer une vision globale de ce qui est attendu de lui à partir d'un cadre de référence explicite
- Développer des outils d'anticipation et de planification de ses apprentissages : assumer sa responsabilité d'acteur de son apprentissage
- Autogérer ses erreurs : réguler son apprentissage
- Apprendre à s'autoévaluer : réfléchir, à partir d'un ensemble d'indices, à son développement et prendre les décisions

3- Comment développer une grille d'évaluation critériée ?

L'élaboration d'une grille critériée comporte plusieurs étapes :

Étape 1 : Décliner le résultat d'apprentissage attendu d'un programme (RAP)

- Préciser le contexte d'utilisation :

- Quels seront les apprentissages évalués ? Dans quel but ?
- Quelle tâche les étudiants devront-ils accomplir afin de démontrer ce qu'ils ont appris ou ce qu'ils savent faire ?
- La grille d'évaluation sera-t-elle utilisée comme outil de contrôle par la personne qui évalue? (Porter un jugement)
- Sera-t-elle utilisée comme outil d'autoévaluation? De co-évaluation? (Aider à l'apprentissage)

- Préciser les éléments observables :

- Dresser une liste d'éléments observables qui expriment la qualité du produit, le processus ou l'attitude que l'on veut observer en utilisant la grille. Les éléments retenus doivent décrire ce que l'on veut observer
- Présenter les critères dans l'ordre d'apparition des éléments à observer (évaluation d'un processus ou d'une démarche)

Exemple : Dans le contexte de stage, évaluer la capacité de l'étudiant à « agir avec autonomie ».

Que fait une personne qui agit avec autonomie ?

Éléments observables

- Elle analyse des situations multidimensionnelles
- Elle prend des décisions pour agir
- Elle agit selon la décision prise

Étape 2 : Choisir les critères d'évaluation et l'échelle d'appréciation

- Choisir les critères d'évaluation en fonction du contexte d'utilisation :

- Les critères doivent être pertinents par rapport à ce que l'on souhaite évaluer. Si l'évaluation a comme objectif de porter un jugement final, le choix des critères ne devrait pas reposer sur une seule personne
- Dans le contexte quotidien de son enseignement, un enseignant est en mesure de définir lui-même ces critères, seul ou en les validant auprès de collègues

Exemple : « agir avec autonomie ».

- Analyse des situations multidimensionnelles

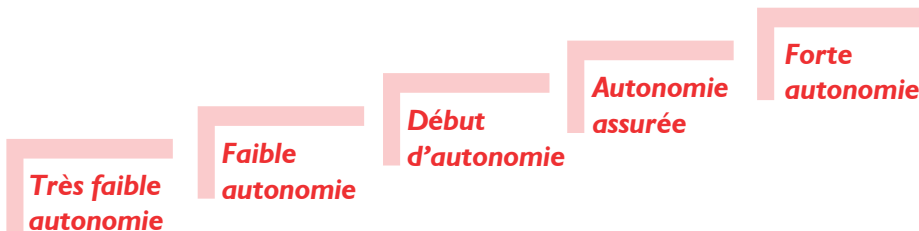
Critères d'évaluation

Critères d'évaluation

La **pertinence** de l'analyse des situations complexes et variées en **mobilisant** plusieurs ressources et en les **articulant** avec la tâche

- Choisir l'échelle selon le but de l'évaluation et de façon à tracer un continuum allant d'un niveau inférieur (novice) à un niveau supérieur (expert)
- Le nombre d'échelons ou de seuils de performance est fixé en fonction de la complexité de l'objet à évaluer :
 - Le choix de quatre seuils est très approprié pour un apprentissage complexe
 - Le choix de cinq seuils est une échelle sûre qui permet l'utilisation d'une cote moyenne (Tendance à choisir le troisième échelon)
 - Le choix de six seuils propose une plus grande gamme de nuances mais devient plus difficile à utiliser

Échelle d'appréciation ou de performance



Étape 3 : Décider de la modalité d'appréciation

- Déterminer si l'on veut exprimer le jugement par une note ou un score. Le résultat total devrait se calculer en nombres entiers
- Planifier comment procéder (différents scénarios)
- Tenir compte :
 - Des exigences liées au moment de l'évaluation (début ou fin de programme)
 - De l'importance de certains critères d'évaluation
 - De la possibilité de graduer les exigences en partant du niveau de performance actuel des étudiants jusqu'au seuil de réussite visé

4- Pour en savoir plus

- **Grégoire, J. (2008).** *Évaluer les apprentissages*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- **Bernard, H. (2011).** *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? Guide pratique à l'usage des professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- **Scallon, G. (1988).** *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Presses Université Laval.
- **Rege-Colet, N & Berthiaume, D. (Eds) (2015).** *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques. Tome 2: Se développer au titre d'enseignant*. Berne : Peter Lang.

Exemple

Résultat d'apprentissage : J'agis avec autonomie				
1- Pratique attendue non réalisée	2- Pratique attendue presque réalisée	3- Pratique en voie d'acquisition	4- Pratique attendue confirmée	5- Pratique dépassant les attentes, au-delà du champ d'application
(Seuil d'échec)	(Seuil de Novice)			(Seuil d'Expertise)
Très faible autonomie	Faible autonomie	Début d'autonomie	Autonomie assurée	Forte autonomie
J'agis avec autonomie : J'analyse des situations multidimensionnelles				
J'analyse de manière non pertinente les situations simples sans faire de liens entre les ressources et la tâche	J'analyse de manière peu pertinente des situations simples et j'attends que mon superviseur me communique les liens à établir entre les ressources et la tâche	J'analyse avec pertinence des situations complexes en concertation avec mon superviseur et je me trouve incapable d'établir les liens entre les ressources et la tâche	J'analyse de manière très pertinente des situations complexes et variées en mobilisant certaines de mes ressources	J'analyse de manière pertinente des situations complexes et variées en mobilisant plusieurs ressources et en les articulant avec la tâche
J'agis avec autonomie : Je prends des décisions pour agir				
Je ne prends pas d'initiative et j'attends les consignes de mon superviseur	Je prends des décisions simples en concertation avec mon superviseur	Je prends des décisions simples et/ou complexes en concertation avec mon superviseur	Je prends des décisions complexes en concertation avec mon superviseur	Je prends tout seul des décisions complexes et j'assume mes choix
J'agis avec autonomie : Je mets en œuvre				
J'agis avec hésitation même en la présence de mon superviseur et avec son soutien	J'agis avec peu d'assurance même en la présence de mon superviseur et avec son soutien	J'agis avec assurance mais je demande l'assistance de mon superviseur	J'agis avec beaucoup d'assurance mais je dois être soutenu par mon superviseur	J'agis avec beaucoup d'assurance

Sonia CONSTANTIN & Nabil WHAIBE
2017

D-8 - ÉLABORATION D'UNE CARTE CONCEPTUELLE

I- Qu'est-ce qu'une carte conceptuelle?

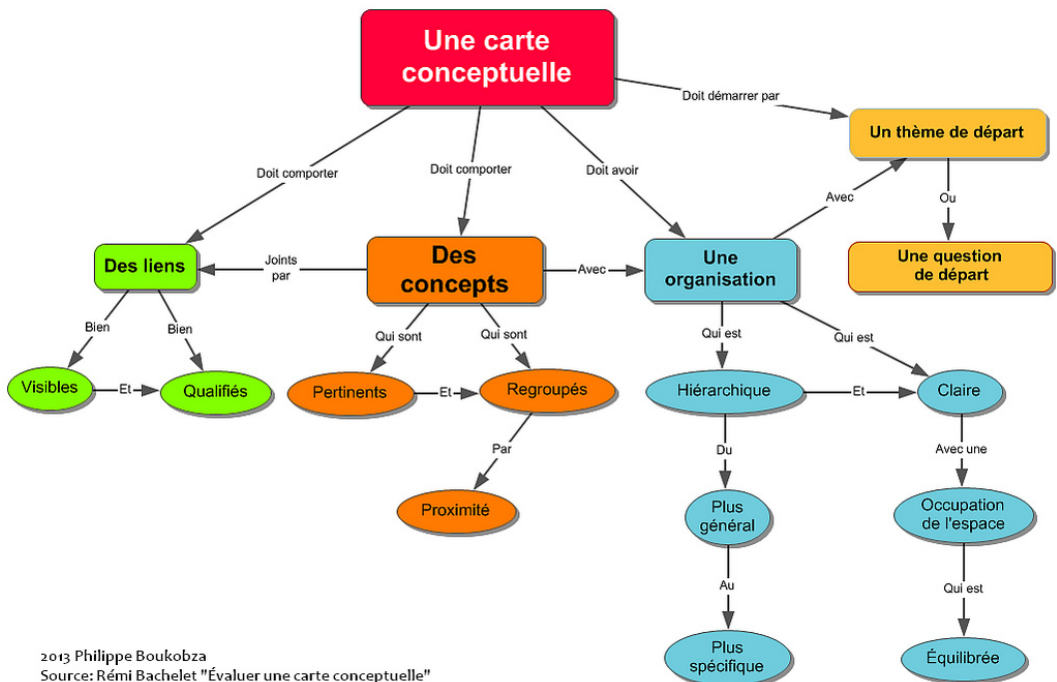
C'est :

- **Une représentation graphique**, type cartographie, facilitant l'organisation et la représentation de connaissances dans un domaine (NOVAK, DJ, 1972)
- **Une organisation hiérarchique** d'éléments évolutifs établissant des liens entre des concepts

Sa structure comprend:

- 1- Une **question de départ** qui sert de fil conducteur
- 2- Des **concepts présentés dans des formes géométriques** :   
- 3- Des **relations entre les concepts** illustrés par des flèches avec des mots précisant la nature de la relation

NB: Un concept génère souvent plus d'un lien, comme le montre l'exemple ci-après



2- Pourquoi réaliser une carte conceptuelle?

L'élaboration d'une carte conceptuelle permet de :

1. Faciliter **l'appropriation de concepts inter-reliés**
2. Gérer **la complexité des sujets**
3. Systématiser **des éléments ou données de recherche**
4. Analyser de manière réflexive les liens entre les composantes du sujet traité
5. Passer d'un apprentissage en surface vers **un apprentissage en profondeur** en créant des liens entre une nouvelle information et les connaissances antérieures
6. Évaluer - identifier **les idées des apprenants, valides et invalides**, concernant les connaissances acquises avant et après la formation

A. Lorsqu'elle est produite par l'enseignant, la carte conceptuelle permet:

À l'enseignant de

- Déterminer précisément la structure des connaissances telles qu'il souhaite les aborder avec les étudiants
- Élaborer un plan de progression

Aux étudiants de

- Se rendre compte de la structure du domaine qu'ils vont étudier
- Prendre conscience du fait que le savoir n'est pas un ensemble de faits isolés, mais un tout cohérent dont les éléments sont reliés (*aide à la mémorisation/ intégration*)

B. Lorsqu'elle est produite par l'étudiant, la carte conceptuelle permet:

À l'étudiant de

- Verbaliser ses connaissances dans un domaine particulier
- Découvrir ce qu'il a appris / pour quel usage
- Identifier ses lacunes (pensée réflexive)

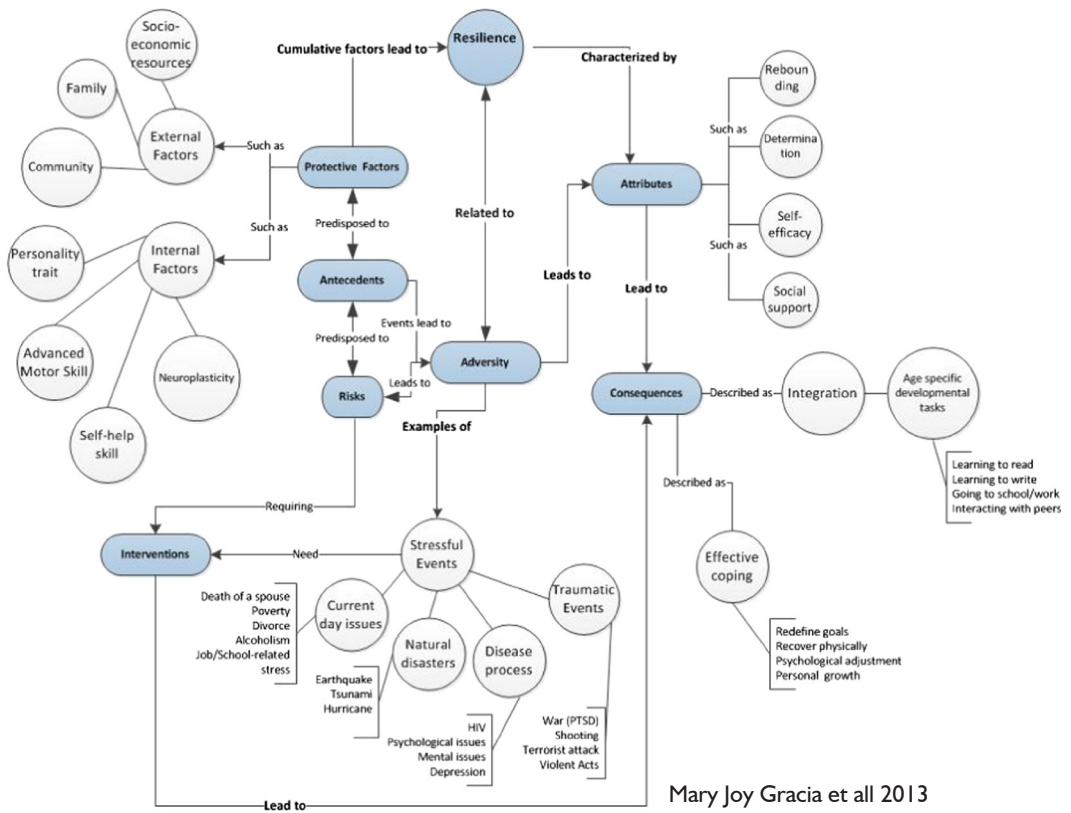
À l'enseignant de

- Évaluer les connaissances des apprenants et leur articulation, (de manière formative ou sommative)

3- Comment construire une carte ?

1. Définir **le contexte** / construire une **question cible (concept central)**
2. Recenser **les concepts clés** associés à la question cible/ dresser la liste de ces concepts
3. Établir la liste de **concepts plus spécifiques** (en profondeur), les ordonner par niveau de généralité : des plus inclusifs au plus spécifiques (15 à 20 concepts ou mots clés)
4. **Placer** les concepts dans les cases y relatives selon une **logique de regroupement** et de hiérarchisation. Utiliser forme, couleur et taille communes pour les concepts de même nature
5. **Relier les concepts** entre eux en précisant la nature des liens

Concept Mapping



4- Comment évaluer une carte conceptuelle ?



L'évaluation porte sur :

- Les idées /concepts
- Les liens/ relations et l'organisation hiérarchique/ la progression. Elle tient compte des relations absentes et les conceptions erronées

Quatre « C » peuvent servir de critères pour évaluer une carte conceptuelle :

- **Coherence** (cohérence)
- **Completeness** (exhaustivité)
- **Correctness** (exactitude)
- **Conciseness** (concision)

(Educational Technologies at Missouri, Spurlin 2004)

5- Pour en savoir plus



- **Coffey J. W, M. J. Carnot, P. J. Feltovich, J. Feltovich, R. R. Hoffman, A. J. Cañas, J. D. Novak. (2003).** Technical Report submitted to the Chief of Naval Education and Training, Pensacola, FL. *A Summary of Literature Pertaining to the Use of Concept Mapping Techniques and Technologies for Education and Performance Support.*
- **Basque, J., Pudelko, B. (2005).** Logiciels de construction de cartes de connaissances : des outils pour apprendre (en ligne : <http://www.profetic.org/dossiers/>) (2005-11-08)
- **Joseph D. Novak & Alberto J. Cañas.** Florida Institute for Human and Machine Cognition Pensacola FL, 32502. Traduction en français Serge Racine, Ph.D. Institut de développement de l'entrepreneur et l'entreprise synergiques (IDEES). Disponible sur : <http://www.ihmc.us/>
- **Garcia-Dia, Mary Joy ; Dinapoli, Jean Marie ; Garcia-Ona, Leila ; Jakubowski, Rita ; O'Flaherty, Deirdre. (2013).** *Concept Analysis: Resilience*, Archives of Psychiatric Nursing 27 264–270
- **Laflamme André – BENA Université de Montréal. (2008).** *Cartes conceptuelles : un outil pour soutenir l'acquisition des connaissances*, Disponible en ligne <http://creativecommons.org/>
- **Laflamme, A. (2010).** *Comprendre et utiliser les cartes conceptuelles*. Récupéré sur : [http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1LHM0JZLM-1LS812V-L5/Doc-Cartes conceptuelles informatisées CESAR.pdf](http://reseauconceptuel.umontreal.ca/rid=1LHM0JZLM-1LS812V-L5/Doc-Cartes%20conceptuelles%20informatisees%20CESAR.pdf)
- **Lamy, D. (2008).** *Introduction de la carte conceptuelle comme outil d'enseignement*. Récupéré sur : http://sympa-tic.qc.ca/francosy/IMG/pdf/Cartes_Conceptuelles-Presentation.pdf
- **Tardif, J. (2006).** *L'Évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Éditions Chenelière Éducation. Canada
- **Tribollet, B., Langlois, F. & Jacquet L. (n.d.).** *Protocoles d'emploi des cartes conceptuelles au lycée et en formation des maîtres*. Récupéré sur : <http://bernard.tribollet.pagesperso-orange.fr/SiteRegionR-A/Rubriques/CartesConcept/PublicCC.html>

Jamilé KHOURY
2017

D-9 - MISE EN PLACE DES « TÂCHES COMPLEXES » ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

I- Qu'est-ce qu'une tâche complexe ?



La tâche « complexe » est une activité qui nécessite l'intégration d'un ensemble de tâches simples pour résoudre un problème (souvent puisé de la vie réelle), dans un contexte donné. Elle implique une intra-disciplinarité (mobilisation de liens entre les différents concepts d'une même discipline) et parfois une interdisciplinarité (mobilisation des liens entre les concepts appartenant à des disciplines différentes). Elle ne s'inscrit pas dans une logique juxtapositive et linéaire, d'où le lien entre le concept de « compétence » et celui de « tâche complexe ». C'est le lieu où s'expriment les compétences mobilisées en termes de savoir, de savoir-faire, de savoir être, de savoir-participer et de savoir créer. Selon le socle des compétences défini par le ministère de l'Éducation nationale¹ et de la Jeunesse, en France : « La tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, attitudes, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires ou autres...) ». « Complexe » n'est pas synonyme de « compliqué ». Une pensée « complexe » est fondée sur la liaison, sur l'implication mutuelle et l'inséparabilité des éléments d'un système. Morin (1999) se réfère au sens latin élémentaire du mot «complexus», «ce qui est tissé ensemble», pour résoudre une problématique. Le vrai problème affirme-t-il, serait de passer de l'habitude de séparer, de morceler et de sur-spécialiser, de mobiliser des liens directs de causes à effets, à la capacité de relier, de connecter et de concevoir des émergences plus significatives que la somme des parties prises isolément, de manière additive et linéaire. Il s'agit de proposer, dans une situation nouvelle et concrète :

- Une consigne à la fois globale et précise (ce qu'il y a à produire sans indiquer comment s'y prendre)
- Des ressources externes (internet, documents, observations microscopiques, données du « terrain », etc...)
- Des aides évolutives et progressives (étayages) pour ceux qui n'y parviennent pas « du premier coup » (aides cognitives, procédurales, méthodologiques, paliers, etc.)

L'enseignement par « tâches complexes » s'inscrit dans une perspective constructiviste de l'apprentissage: le développement des compétences à travers la résolution des tâches complexes, en tant que processus, est conçu comme un cheminement individuel. Cette approche substitue la notion de « ressources » à celle de « connaissances », trop restreinte. Ces ressources peuvent être internes et concerner divers domaines (cognitif, affectif, attitudes, sensorimoteur, habiletés), différents types (connaissances déclaratives et connaissances d'action) et différentes origines (savoirs codifiés et savoirs d'expérience). Mais il peut s'agir également de ressources externes (collègues dont on sollicite l'avis ou l'expertise, bases de données scientifiques et livres de référence, nouvelles technologies de l'information et logiciels, etc.).

1. <https://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html>

2- Pourquoi enseigner par tâches complexes ?

Dans la vie réelle, en dehors des limites des classes et des campus universitaires, la vie est faite de « situations complexes ». Leur résolution ne se réduit pas à les découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans liens apparents. La résolution des tâches complexes nécessite la mobilisation d'un ensemble de compétences que la formation universitaire est supposée développer chez les étudiants. L'enseignement ou la formation par « tâches complexes » permet de développer les compétences du XXI^{ème} siècle ciblant les dimensions cognitives (Culture digitale, Créativité/Innovation, Curiosité, Esprit critique, Problem solving et Meta-cognition), les dimensions instrumentales (Coopération, Négociation et Prise de décision), les dimensions individuelles (Auto-Protection, Gestion de soi, Résilience, Communication, Flexibilité, Adaptabilité et Développement personnel) et les dimensions sociales (Inter-culturalité, Citoyenneté, Respect de la diversité, Empathie, Engagement social, Équité, Droits humain, Valeurs et Justice sociale).

Dans la formation par « tâches complexes », chaque étudiant déploie sa propre méthodologie et invente sa propre démarche de résolution de problèmes, ce qui laisse une marge de créativité et d'innovation ouverte. Il s'agit de former les étudiants à gérer des situations nouvelles en mobilisant des *connaissances*, des *capacités* et des *attitudes*, c'est-à-dire à exprimer de véritables compétences dans des situations complexes, en tenant compte des différences entre individus.

Selon Gérard, F. (2010), Si l'approche par les compétences vise à rendre les étudiants capables de mobiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre des situations-problèmes (Le Boterf, 1994 ; Rey, 1996 ; Perrenoud, 1997 ; De Ketele, 2000 ; Roegiers, 2000 ; Legendre, 2001 ; Jonnaert, 2002), les outils d'évaluation des acquis des étudiants ne peuvent plus se limiter à prélever un échantillon de contenus et/ou d'objectifs opérationnels, mais ils se basent sur des situations complexes, appartenant à la famille de situations définie par la compétence, qui nécessiteront de la part de l'étudiant une production elle-même complexe pour résoudre la situation (Beckers, 2002 ; Roegiers, 2004 ; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003 ; Scallon, 2004 ; De Ketele & Gerard, 2005 ; Gerard – BIEF, 2008 ; Tardif, 2006).

3- Comment mettre en place une tâche complexe ?

En classe :

Étape 1 : Identifier la situation et le problème à résoudre

L'enseignant propose la situation complexe à résoudre. Il identifie les « résultats d'apprentissage attendus » et les compétences visées. Il précise les ressources (internes et externes) permettant d'accéder à des éléments de réponse, répartit les étudiants en équipes de travail, à raison de 5 ou 6 étudiants par groupe. Les étudiants identifient le problème à résoudre et se répartissent les tâches. Chaque équipe précise ses objectifs opérationnels et sa démarche, en fonction de ses centres d'intérêt. L'enseignant valide.

En dehors de la classe :

Étape 2 : Analyser les ressources

Les membres de l'équipe, chez eux, exploitent les ressources proposées par l'enseignant et en cherchent d'autres. Ils essaient de construire des liens disciplinaires ou interdisciplinaires pour trouver des éléments de résolution de problèmes (possibilité de procéder à des entretiens avec des spécialistes, de réaliser des expériences, de faire une recherche en ligne ou à la bibliothèque). Ils proposent de nouvelles questions.

Retour en classe :

Étape 3 : Mise en commun et synthèse

Les étudiants reviennent en classe, mettent en commun les résultats de leur recherche et élaborent une présentation montrant les éléments de résolution du problème : poster, présentation Power Point, etc. L'enseignant fait une synthèse globale et répond aux nouvelles questions posées.

4- Comment évaluer une tâche complexe ?

L'évaluation de « tâches complexes » interroge la problématique de l'évaluation des compétences en général.

Ce que l'évaluation des compétences n'est pas :

C'est le contraire de l'évaluation par objectifs qui s'inscrit dans une perspective docimologique, c'est-à-dire celle qui privilégie la mesure, dans des conditions standardisées, comme méthode pour recueillir avec rigueur des informations sur les apprentissages développés par les étudiants – évaluation pointilliste (Salganik, L.&al. 1998). **Cette démarche privilégie le produit au détriment du processus.** Le postulat de la « décomposabilité » correspond à l'idée que toute compétence est décomposable en composantes élémentaires et que la somme des évaluations isolées de chacune de ces composantes fournit un indicateur pertinent de la compétence, indépendamment des interactions entre chacune des composantes (le tout est assumé comme étant strictement égal à la somme des parties). Le postulat de l'évaluation décontextualisée admet la fixité de chaque composante d'une compétence, en admettant qu'elle peut se manifester indépendamment du contexte dans lequel elle prend place. C'est à l'étudiant qu'incombe la responsabilité de faire l'intégration et le transfert des savoirs acquis dans les différents contextes où ces derniers seront sollicités.

Ce que l'évaluation des compétences est :

Évaluer les tâches complexes revient à évaluer les trois familles de compétences :

1. Compétences cognitives (traiter l'information, raisonner, nommer ce que l'on fait, apprendre, analyser, développer une pensée créative/critique)
2. Compétences techniques/procédures (procéder, opérer, réaliser, appliquer une méthode)

3. Compétences relationnelles (savoir résoudre des problèmes, savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles, savoir gérer ses émotions)

Le caractère contextuel d'une compétence rend largement incohérent le fait de créer des tâches artificielles à des fins purement évaluatives et conforte au contraire l'idée que le contenu des situations d'évaluation doit correspondre à des thématiques et des problématiques de la « vraie vie ». L'une des synthèses les plus fécondes de ces différents principes est représentée par le courant de l'**évaluation authentique**. Cette approche proposée par (Wiggins & Tighe, 2006) consiste à évaluer l'étudiant en simulant des situations réelles de la vie professionnelle. Les compétences mobilisées par l'étudiant dans ces situations dites « authentiques » feront l'objet d'une **évaluation critériée et globale en même temps** : quantitative par critère et indicateur et qualitative pour un regard plus global. On ne pourra plus se contenter d'évaluer les connaissances à mobiliser (savoirs et savoir-faire de base). L'évaluation des résultats d'apprentissage implique de proposer à l'étudiant des « tâches complexes » ou des « situations-problèmes à résoudre » dans lesquelles les ressources seront mobilisées.

Les connaissances et les compétences feront ainsi l'objet de deux types d'évaluation distincts et complémentaires :

- **L'évaluation des connaissances acquises à partir des ressources** s'effectuera à travers des épreuves d'évaluation relativement classiques, portant sur des objectifs particuliers, tout au long des apprentissages ponctuels. La manière de corriger ces épreuves consistera à déterminer si l'étudiant maîtrise les connaissances : **Évaluation ponctuelle et pointilliste du savoir**.
- **L'évaluation des compétences** se réalisera en proposant aux étudiants des situations complexes à résoudre seuls. Ces situations permettront de mobiliser les ressources apprises pour résoudre le problème contextualisé. L'étudiant devra identifier, dans tout ce qu'il a appris, les ressources dont il a besoin, les organiser entre elles pour résoudre la situation. Evidemment, dans ce type d'évaluation, les connaissances sont également évaluées mais de manière indirecte et contextualisée, puisque que la compétence ne tourne pas le dos aux connaissances. Une compétence n'est jamais indépendante des connaissances sous-jacentes à sa mobilisation (De Ketele, 2001). En évaluant les compétences, on sera également en train de mobiliser les connaissances investies dans la résolution du problème. **Nous évaluons ainsi le processus, la production, les savoirs et les compétences investies**. Il s'agit d'une **Évaluation holiste de l'intégration des liens construits et mobilisés**.

Exemple d'une grille d'évaluation d'une tâche complexe :

Évaluation globale de l'équipe

- Production finale (maquette, séquence filmique, etc.)
- Power Point final de présentation
- Rapport ou dossier scientifique

Évaluation individuelle (Implication de chacun des membres de l'équipe)

- Portfolio individuel
- Carnet individuel du parcours personnel dans le cadre du projet
- Implication personnelle dans le travail de groupe
- Fiche d'auto-évaluation

Exemple d'une grille d'évaluation d'une compétence :

Compétence	Critères d'évaluation
Avoir un esprit critique	- S'interroger avec exigence et rationalité sur la réalité ou la probabilité de faits - Analyser et interpréter un événement - Établir une relation de causalité fondée - Établir des liens pour conclure - Remettre en question et douter de manière méthodique - Discerner et évaluer un fait - Classer par ordre de priorité

5. Quelles précautions prendre ?

Le risque dans l'évaluation des compétences est double :

- Penser que le découpage de la compétence en mini-tâches pour identifier les critères et les indicateurs mesurables et leur addition permet d'évaluer la compétence dans sa globalité et dans sa complexité.
- Penser que l'évaluation de la compétence ne permet pas d'évaluer les connaissances acquises

6. Conclusion

Pour dépasser les deux dérives décrites dans les « précautions à prendre », l'évaluation des compétences devraient tenir compte des connaissances acquises et de leur mobilisation dans la résolution d'un problème complexe, de préférence interdisciplinaire, et puisé de la vie réelle. Dans ce type d'évaluation où l'on expose l'étudiant à une évaluation « authentique », **la transparence dans les modalités d'évaluation et le feed-back** (analyse des erreurs, du parcours, du dispositif de résolution de problème et du processus) sont deux conditions fondamentales à la réussite de cette approche. Un retour analytique sur les résultats (en cours d'exécution et à la fin de la tâche) est nécessaire. D'où l'importance de **l'implication des étudiants dans la mise en place du système d'évaluation** : idée innovante qui responsabilise l'étudiant et l'implique dans le processus d'évaluation. L'étudiant devient acteur actif dans sa propre évaluation (auteur de son auto-évaluation).

7. Pour en savoir plus

- **Astolfi, J. P. (1997).** L'Erreur, un outil pour enseigner. Paris: ESF éditeur.
- **De Ketele, J.-M. (2001).** Place de la notion de compétence dans l'évaluation des apprentissages, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (Éds). L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 39-43.
- **Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Morin, M.-P., Lebrun, J., & Lenoir, Y. (2007).** *Pratiques évaluatives et aide à l'apprentissage des étudiants: l'importance des processus de régulation.* Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke.
- **El Hage, F. (2010).** *Évaluation formative & Analyse de l'erreur, Pour un enseignement actif et différencié.* Liban
- **El Hage, F., & Favre, D. (2010).** «Intégration du paradigme de la complexité et de l'apprentissage par résolution de problèmes dans la construction des liens entre les connaissances en physiologie : nouvelle perspective dans la formation des enseignants», Actes du Colloque international francophone « Complexité 2010 », Lille.
- **Favre, D. (2004).** Pour décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages, *Psychologie de la motivation*, Cercle d'études Paul Diel, 36 :100-125.
- **Gérard, F. (2010).** Chapitre 15. L'Évaluation des compétences à travers des situations complexes. Dans : Gilles Baillat éd., *La Formation des enseignants en Europe: Approche comparative* (pp. 231-241). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- **Morin, E. (1999).** *La Tête bien faite*, Éditions du Seuil, Collection « L'histoire immédiate ».
- **Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. & Konstant, J. W. (1998).** *Projects on Competencies in the OECD Context : Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations.* Berne : OECD/OCDE, DeSeCo.
- **Scallon, G.(2004).** *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Canada. De Boeck.
- **Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2006).** *Examining the teaching life.* Educational Leadership, 63, 26-29.

Fadi EL HAGE
2020

D-10 - TECHNIQUES DE RÉTROACTION POUR L'ÉVALUATION ET LA RÉGULATION DE L'ENSEIGNEMENT

1- Qu'est-ce que les techniques de rétroaction en classe¹ (TRC) ?



Moi j'enseigne, mais eux apprennent-ils ?, est le titre de l'ouvrage de Michel Saint-Onge publié en 1993, dans lequel l'auteur remet en question deux postulats :

- Il suffit à l'apprenant d'être présent en classe et d'**écouter** l'explication pour comprendre ;
- Il suffit à l'enseignant de **parler** pour transmettre le savoir aux apprenants.

De moins en moins d'enseignants adhèrent à ce postulat. La rétroaction, connue sous le nom de *feedback*, est devenue un élément fondamental du processus d'apprentissage.

Les TRC se positionnent entre les méthodes actives d'enseignement et l'évaluation formative. Il s'agit d'une série de méthodes simples, implémentées au milieu ou à la fin d'une séance de cours, qui informent sur l'atteinte des résultats d'apprentissage des étudiants permettant ainsi les réajustements nécessaires.

Les principales caractéristiques des TRC se résument comme suit :

- Centrées sur l'étudiant.
- Menées par l'enseignant.
- Simples, rapides et spécifiques au contexte.
- De nature formative.

2- Pourquoi les techniques de rétroaction en classe (TRC) ?



Les enseignants ont tendance à poser des questions telles que : « Qui n'a pas compris ? » ou « Y a-t-il des questions ? » en vue de s'assurer de la compréhension des étudiants. La réponse habituelle à ces questions est le silence.

Les TRC ont un double objectif :

- **Du côté de l'enseignant** : recueillir des feedbacks fréquents et immédiats sur ce que les étudiants ont appris pendant la séance et réguler l'enseignement en conséquence.
- **Du côté des étudiants** : créer une dynamique en classe attirant l'attention des étudiants. Ces derniers ayant la possibilité de s'autoévaluer, deviennent actifs et engagés dans leur apprentissage.

1. En anglais *Classroom Assessment Techniques* ou CAT.

3- À quels types de questions répondent les TRC ?

Les TRC répondent à des questions comme :

- Les étudiants apprennent-ils ce que je pense être en train d'enseigner ?
- Qui apprend et qui n'apprend pas ?
- Les étudiants adoptent-ils les bonnes stratégies d'apprentissage ?
- Quelle partie-méthode de mon enseignement leur est utile ?
- Quelle partie-méthode de mon enseignement dois-je revisiter ?

4- Quels domaines les TRC évaluent-ils ?

Les TRC assurent un *feedback* au niveau de trois domaines comme l'indique la figure 1.

Leur facilité d'application pour chacun des domaines est mesurée selon une échelle allant de 1 à 5, allant du plus simple et rapide jusqu'au plus complexe et qui nécessite plus de temps et d'effort.

Les TRC peuvent être classées en trois catégories selon le domaine à évaluer - Voir dans l'Annexe I de ce chapitre les exemples les plus utilisés en milieu universitaire.

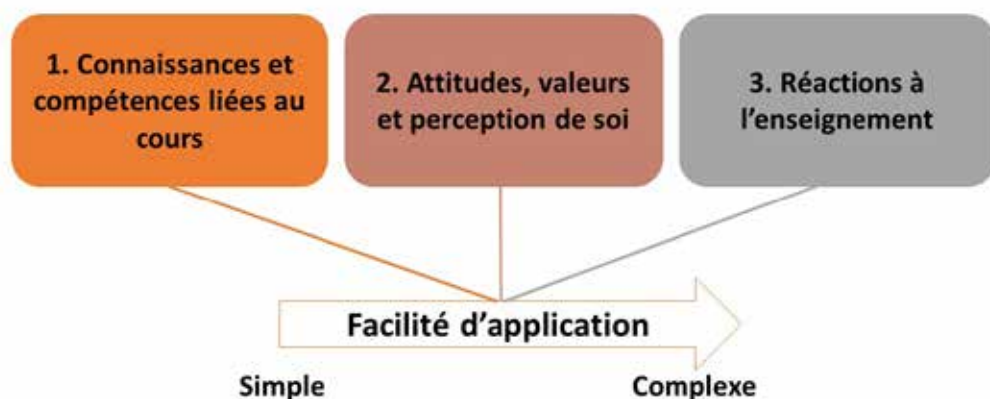


Figure 1. Les trois domaines à évaluer par les Techniques de rétroaction en classe.

4.1 TRC relatives aux connaissances et compétences liées au cours (domaine 1)

Les TRC relatives à l'évaluation des connaissances et à l'atteinte des résultats d'apprentissage du cours se répartissent en plusieurs catégories. Chacune, associée à un des niveaux cognitifs de Bloom, permet de répondre à des questions précises (Figure 2).

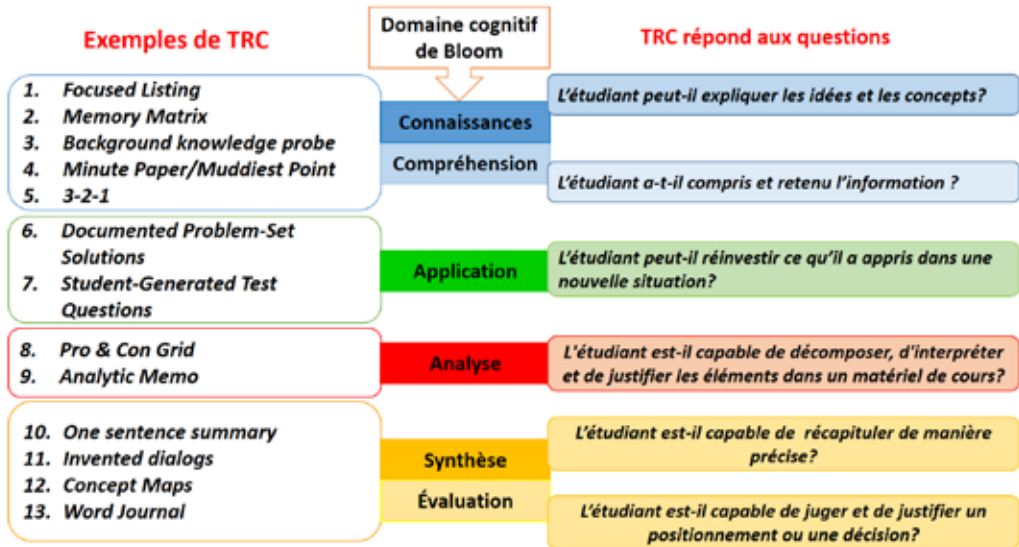


Figure 2. Principales catégories des TRC du domaine 1 « Connaissances et compétences relatives au cours ».

Exemple : Technique du 3-2-1

- Cette TRC, facile à mettre en place (niveau I de facilité) est l'une des plus utilisées en milieu universitaire.
- Elle est rapide (5 minutes), flexible et peut être appliquée à de nombreuses disciplines.
- Elle permet aux étudiants de réfléchir sur leur apprentissage.
- À la fin de la séance ou d'un chapitre, l'enseignant demande aux étudiants de noter sur une feuille :
 - o 3 notions qu'ils ont apprises pendant la séance
 - o 2 exemples ou cas d'application
 - o 1 question relative à un point non compris

4.2 TRC relatives aux attitudes, valeurs et perception de soi (domaine 2)

Les TRC du domaine 2, permettent d'obtenir un feedback autour des attitudes, valeurs personnelles et compétences métacognitives des étudiants. L'objectif principal est d'amener les étudiants à être conscients de leurs perceptions et comportements en tant qu'apprenants.

La figure 3 présente les trois TRC les plus utilisées de ce domaine ainsi que les questions auxquelles elles permettent de répondre.

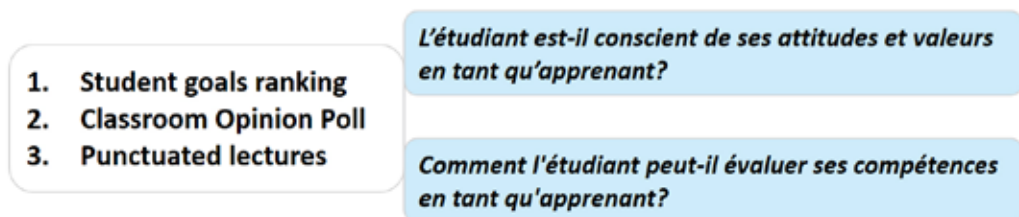


Figure 3. Principales TRC du domaine 2 « Attitudes, valeurs et perceptions de soi ».

Exemple : Technique des « Punctuated lectures »

- Cette TRC a une facilité d'application de niveau 3.
- Elle dure entre 5 et 10 minutes.
- **En milieu ou à la fin d'une séance, l'enseignant demande aux étudiants de réfléchir sur ce qu'ils étaient en train de faire pendant qu'il expliquait le cours.**
- **Ensuite, les étudiants rédigent en quoi leur comportement a affecté leur apprentissage.**
- L'objectif de cette TRC est de fournir une rétroaction immédiate sur les stratégies d'apprentissage et de favoriser l'écoute et le traitement de l'information.



4.3 TRC relatives aux réactions à l'enseignement (domaine 3)

Ce dernier type se rapporte aux méthodes d'enseignement. La figure 4 récapitule les éléments y relatifs ainsi que la question à laquelle il répond.

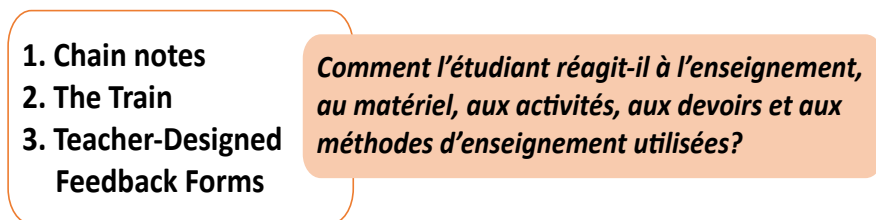


Figure 4- Principales TRC du domaine 3 « Réactions à l'enseignement ».

Exemple : Technique des « Chain notes »

- Cette TRC a une facilité d'application de niveau 2.
- À implémenter dans des petits groupes (10 à 15).
- **L'enseignant rédige une question relative à son enseignement sur un papier et l'insère dans une enveloppe qu'il fait circuler en classe.**
- **Chaque étudiant rédige une réponse anonymement sur une feuille qu'il insère dans l'enveloppe. Chaque étudiant a 1 à 2 minutes pour le faire.**
- Des questions types :
 - o *Qu'est-ce qui vous fait perdre votre attention en classe ?*
 - o *Qu'est-ce que vous souhaiteriez changer dans le déroulement du cours ?*

5- Conclusion : Comment réussir ses TRC ?

En résumé, les TRC permettent d'améliorer l'apprentissage des étudiants en réajustant sur le champ les méthodes d'enseignement. Néanmoins, leur réussite est conditionnée par une bonne planification.

En effet, avant de se lancer dans une technique de rétroaction, l'enseignant doit préciser son objectif : *Qu'est-ce que je veux savoir ? Pourquoi ? En combien de temps ? Comment vais-je investir les résultats ?*

Ainsi, le choix de la technique ne doit pas être aléatoire, mais étroitement lié à l'objectif visé ou au résultat d'apprentissage. De même, il ne s'agit pas d'intensifier l'usage des TRC pendant le semestre, mais plutôt d'aller petit à petit avec une ou deux TRC adéquates. Il est toujours utile de partager et de discuter des résultats recueillis avec les étudiants ainsi que des changements éventuels à apporter à l'enseignement.

Annexe I

Exemples de Techniques de Rétroaction en classe

TRC du Domaine 1: Évaluer les Connaissances et compétences liées au cours**1. Focused Listing (Liste Ciblée)**

Les étudiants sont invités à donner plusieurs idées en relation étroite avec un concept ou un sujet qui a été expliqué pendant la séance. Le but de cette activité est d'aider l'enseignant à déterminer la capacité des étudiants à faire des liens entre les points principaux d'un contenu de cours.

2. Memory Matrix (Mémoire matricielle)

Cette technique consiste à demander aux étudiants de remplir les cellules d'une matrice qui reprend un classement / une catégorisation des éléments de cours avec ou sans exemples. L'activité vise à vérifier la compréhension et la capacité des étudiants à organiser les informations et à identifier les relations dans le contenu.

3. Background knowledge probes (Sondage sur les connaissances antérieures)

Le but de cette technique est de questionner les connaissances et représentations antérieures des étudiants autour d'un sujet précis, avant de commencer un nouveau chapitre ou contenu. Les questionnaires en ligne sont recommandés car ils permettent des résultats immédiats en temps réel.

4. One minute paper (Les petits papiers)

C'est une activité assez populaire qui consiste à poser deux questions précises en accordant aux étudiants une minute pour répondre à chacune : *Quelle est la chose la plus importante que vous avez apprise aujourd'hui ? Et puis Quelle question importante à propos du cours d'aujourd'hui reste sans réponse ?*

5. The muddiest point (Le point le plus confus)

Cette activité est probablement la plus simple des TRC. C'est une technique rapide qui vise à demander aux étudiants de prendre une minute pour noter la partie la plus difficile ou la plus déroutante d'une leçon. Cette TRC permet de vérifier la compréhension en donnant une idée des idées fausses et de la confusion qui persistent dans l'esprit des étudiants.

6. One sentence summary (Résumé en une phrase)

Les étudiants rédigent une seule phrase qui explique un sujet, un concept ou une théorie. Les questions 6WDH les aident à construire cette phrase : *Who/Do What/to What-Whom/How/When/Where/Why.*

TRC Domaine 2: Feedback sur les attitudes, valeurs et perception de soi**7. Student goals ranking (Classement des objectifs des étudiants)**

Les étudiants listent et priorisent 3 à 5 objectifs d'apprentissage qu'ils ont dans le cours puis ils les classent par ordre de difficulté. Cette TRC vise à aider les étudiants à établir des « liens » entre leurs attentes et les résultats d'apprentissage effectifs de l'unité d'enseignement.

8. Classroom Opinion Poll (Sondage d'opinion en classe)

Cette TRC sonde les opinions préconstruites des étudiants autour d'un sujet précis qui fait débat pour ensuite les comparer à l'évidence et à l'analyse scientifique. Les questionnaires en ligne sont recommandés car ils permettent des résultats immédiats en temps réel.

TRC Domaine 3: Feedback sur les réactions à l'enseignement**9. The train (Le train – Où es-tu dans ta classe ?)**

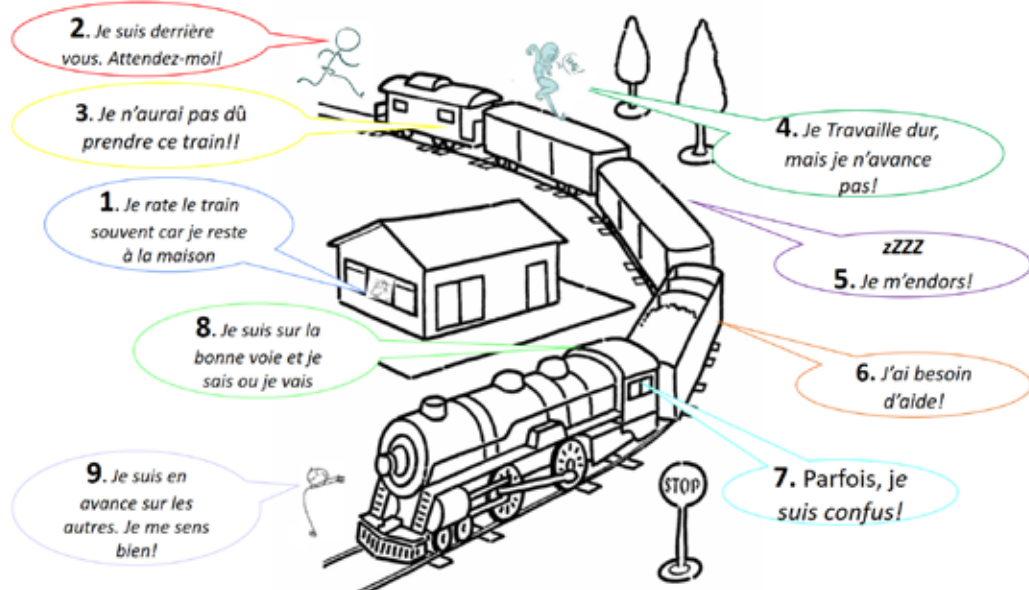
L'enseignant distribue aux étudiants le dessin d'un train avec différents individus et numéros allant de celui qui rate toujours son train (car toujours absent), à celui qui est tout au-devant. (Annexe 2)

10. Group Instructional Feedback Technique (Rétroaction pédagogique de groupe)

Les étudiants répondent à trois questions liées à leur apprentissage quant au cours (en gros, qu'est-ce qui fonctionne, qu'est-ce qui ne fonctionne pas et comment peut-il être amélioré ?). Il est d'usage de recourir à la collaboration d'un collègue pour la collecte du feedback.

Annexe 2

TRC du Train



6- Pour en savoir plus

- **Cross, Patricia K. & Angelo, Thomas A. (1993).** *Classroom Assessment Techniques. A Handbook for Faculty.* Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- **Daele Amaury (2017).** Les TRC ou Techniques de Rétroaction en classe [en ligne]. Pédagogie universitaire – Enseigner et Apprendre en Enseignement Supérieur, 2017. Disponible sur : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2017/10/13/les-trc-ou-techniques-de-retroaction-en-classe/>
- **St-Onge, Michel. (1993).** *Moi, j'enseigne, mais eux, apprennent-ils.* Montréal (Québec): Beauchemin.

Nisrine HAMDAN-SAADE
2020



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.
- **Apprentissage par exploitation de l'erreur** : Méthode active d'enseignement qui consiste à utiliser les erreurs faites par les étudiants comme matériel d'enseignement-apprentissage lors des séances de cours.
- **Apprentissage par projet** : Réalisation, par l'apprenant, d'une production (actions, maquettes, exposés, posters, films, etc.) permettant de générer un apprentissage.

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

- **Carte conceptuelle** : Représentation graphique, type cartographie, facilitant l'organisation et la représentation de connaissances dans un domaine.
- **Charge de travail étudiant** : Temps nécessaire à l'étudiant pour accomplir les activités (cours, séminaires, projets, travaux pratiques, autoformation, examens, etc..) requises pour parvenir aux résultats d'apprentissage escomptés.
- **Classe inversée** : Séquence d'enseignement-apprentissage à partir d'un travail effectué en amont par l'étudiant en utilisant des ressources pédagogiques fournies par l'enseignant. L'étudiant exploite ces ressources à la maison pour participer activement en classe au partage des connaissances.
- **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

- **Échelle de Likert** : Échelle de jugement par laquelle la personne exprime son degré d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'une affirmation. Elle contient en général cinq à sept choix qui permettent de nuancer le degré d'accord.
- **ECOS / Examen clinique objectif structuré** : Dispositif d'évaluation conçu pour tester des compétences telles que l'examen clinique, la communication avec le patient, les procédures thérapeutiques, les prescriptions, les manipulations techniques, etc.
- **EPortfolio** : Espace en ligne privé, propriété intellectuelle de son auteur pour gérer son portfolio d'apprentissage ou pour mettre en valeur ses réalisations et réussites.
- **Étude de cas** : Technique décrivant en détail un problème réel, une situation problématique concrète et réaliste, un incident significatif, une situation critique dont l'étude doit déboucher sur un diagnostic ou sur une décision.
- **Évaluation critériée** : Évaluation à visée formative, centrée sur l'apprenant. Elle s'appuie sur des critères de réalisation (méthode de travail) et des critères de réussite (qualité du résultat), partagés par les acteurs concernés : enseignant, responsable et étudiant.
- **Évaluation des résultats d'apprentissage** : Évaluation 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.

G

- **Gestion de classe** : Ensemble des actions que l'enseignant met en œuvre pour établir, maintenir et restaurer un climat de classe favorable à l'apprentissage.

I

- **Intégration** : Articulation de plusieurs résultats d'apprentissage complémentaires par le biais d'une production unique.
- **Item** : chacune des tâches ou questions du test qui aboutit à l'attribution d'un score.

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.
- **Moodle** : Plateforme d'apprentissage en ligne servant à créer des interactions entre enseignants, étudiants ou chercheurs autour de contenus et d'activités pédagogiques.

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

- **Recherche documentaire** : Première étape pour l'exploration d'un sujet. Elle permet de prendre connaissance des informations disponibles sur une thématique, de trouver la documentation pertinente, de la lire et de l'organiser en vue de l'utiliser.
- **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

- **Tableau numérique interactif - TNI** : Écran tactile interactif permettant d'animer les séances de cours.
- **Test de concordance de script**: Outil qui sert à évaluer un « raisonnement clinique » face à des problèmes complexes, mal définis et n'ayant pas une seule réponse possible.
- **Travail personnel intégrateur** : Pour l'étudiant, il s'agit de produire un travail lui permettant de relier des apprentissages de plusieurs unités d'enseignement complémentaires et d'avoir une approche globale dans le traitement d'une question.
- **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.
- **Tutorat d'accueil** : Dispositif permettant aux nouveaux étudiants de s'intégrer dans la vie universitaire et de répondre aux exigences du travail académique.