

S'appuyer sur les logiciels d'analyse textuelle AntConc et TreeTagger afin de jauger la qualité d'un écrit réflexif - une étude de faisabilité

Auteur : Tintin, Antoine

Promoteur(s) : Verpoorten, Dominique

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2021-2022

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/15938>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

ANNEXES

Annexe 1 : Tableau de synthèse des échelles de la réflexivité recensées	I
Annexe 2 : Questionnaire d'évaluation de la réflexivité (Larrivee, 2008)	II
Annexe 3 : Capture d'écran de l'outil numérique créé par Gibson et al. (2016)	IV
Annexe 4 : Données générales sur les rapports réflexifs étudiés	V
Annexe 5 : Données afférentes aux indicateurs réflexifs pour les rapports étudiés	VI
Annexe 6 : Répartition des conjonctions au sein des différents rapports réflexifs	VII
Annexe 7 : Résultats pondérés pour chaque indicateur et classement des rapports réflexifs	VIII
Annexe 8 : Production écrite intitulée « RR1 »	IX
Annexe 9 : Production écrite intitulée « RR2 »	XXVII
Annexe 10 : Production écrite intitulée « RR3 »	XXXVI
Annexe 11 : Production écrite intitulée « RR4 »	LII
Annexe 12 : Production écrite intitulée « RR5 »	LXII
Annexe 13 : Production écrite intitulée « RR6 »	LXXI
Annexe 14 : Production écrite intitulée « RR7 »	LXXVIII
Annexe 15 : Production écrite intitulée « RR8 »	XCI
Annexe 16 : Production écrite intitulée « RR9 »	CIV
Annexe 17 : Production écrite intitulée « RR10 »	CXI
Annexe 18 : Production écrite intitulée « RR11 »	CXXIII
Annexe 19 : Production écrite intitulée « RR12 »	CXXXV
Annexe 20 : Production écrite intitulée « RR13 »	CLII
Annexe 21 : Production écrite intitulée « RR14 »	CLXVII
Annexe 22 : Production écrite intitulée « RR15 »	CLXXXIV
Annexe 23 : Production écrite intitulée « RR16 »	CXCVII
Annexe 24 : Production écrite intitulée « RR17 »	CCVII
Annexe 25 : Production écrite intitulée « RR18 »	CCXVI
Annexe 26 : Production écrite intitulée « RR19 »	CCXXV
Annexe 27 : Production écrite intitulée « RR20 »	CCXXXIV
Annexe 28 : Du fichier <i>TreeTagger</i> vers un fichier utilisable par <i>AntConc</i>	CCXLIX
Annexe 29 : Captures d'écran de la fonctionnalité « Word list » d' <i>AntConc</i>	CCL
Annexe 30 : Captures d'écran de l'outil « Concordance plot » d' <i>AntConc</i>	CCLI

Annexe 1 : Tableau de synthèse des échelles de la réflexivité recensées

Échelle	Niveaux de réflexivité	Brève description
Hatton et Smith (1995) + Michaud (2012)	<i>Descriptive Writing (anecdote)</i>	Simple narration / description de l'expérience
	<i>Descriptive Reflection (états d'âme)</i>	Narration et justification des choix
	<i>Dialogic Reflection (décision)</i>	Justification des choix, jugements sur le vécu et alternatives
	<i>Critical Reflection (distance)</i>	Macro-connaissances
Lee (1999)	<i>Recall (R1)</i>	Simple narration / description de l'expérience
	<i>Rationalization (R2)</i>	Interprétation de la situation en la justifiant
	<i>Reflectivity (R3)</i>	Interprétation de la situation à partir de différentes perspectives / alternatives
Rigg & Trehan (2004)	<i>Reflection</i>	Résolution de problème d'un ordre presque technique
	<i>Critical reflection</i>	Questionnement du cadre institutionnel et social (<i>position réactive</i>)
	<i>Critical self-reflection</i>	Questionnement des hypothèses et des croyances personnelles (<i>position active</i>)
Larrivee (2004)	<i>Pre-reflection</i>	Analyse des situations sans lien réfléchi avec d'autres événements
	<i>Surface reflection</i>	Réflexion centrée sur ce qui fonctionne plutôt que sur les enjeux de la pratique
	<i>Pedagogical reflection</i>	Réflexion générale contextualisée
	<i>Critical reflection</i>	Réflexion générale décontextualisée (ex. : implications morales et éthiques)
Jorro (2005)	<i>Reflet</i>	Simple narration / description de l'expérience
	<i>Interprétation</i>	Réflexion sur la pratique et identification de l'affect
	<i>Fonction critique-régulatrice</i>	Questionnement identitaire et professionnel
Vacher (2011, 2015)	<i>Réfléchissement</i>	Simple narration / description de l'expérience
	<i>Réflexion</i>	Analyse réflexive du vécu
	<i>Méta-analyse / méta-réflexion</i>	Réflexion sur l'expérience et réflexion sur la réflexion
Derobertmasure & Dehon (2012)	<i>Niveau I</i>	Simple narration / description de l'expérience, pas de distanciation <u>Processus réflexifs</u> (4) : <i>narrer / décrire ; prendre conscience ; questionner ; pointer ses difficultés / ses problèmes</i>
	<i>Niveau II</i>	Réflexion sur la pratique > émergence de la justification <u>Processus réflexifs</u> (6) : <i>légitimer selon une préférence, une tradition ; évaluer ; légitimer en fonction d'arguments contextuels ; diagnostiquer ; intentionnaliser ; légitimer en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques</i>
	<i>Niveau III</i>	Dépassement de la seule réflexion-sur-l'action + énonciation d'alternatives <u>Processus réflexifs</u> (3) : <i>théoriser ; proposer une ou des alternative(s) ; explorer une ou des alternative(s)</i>
Alrashidi et al. (2020)	<i>Non-reflective</i>	Simple narration / description de l'expérience
	<i>Reflective</i>	Démonstration d'une valeur ajoutée : <i>alternatives / justification</i>
	<i>Critically-reflective</i>	Modification / interprétation personnelle d'une théorie fondamentale

Annexe 2 : Questionnaire d'évaluation de la réflexivité (Larrivee, 2008)

Survey of Reflective Practice: A Tool for Assessing Development as a Reflective Practitioner Facilitator Assessment

Practice Indicators		Assessment Criteria		
For each indicator, select the rating that represents the current practice of this teacher/teacher candidate.		Frequently	Sometimes	Infrequently
LEVEL 1 : PRE-REFLECTION				
Operates in survival mode, reacting automatically without consideration of alternative responses				
Enforces preset standards of operation without adapting or restructuring based on students' responses				
Does not support beliefs and assertions with evidence from experience, theory or research				
Is willing to take things for granted without questioning				
Is preoccupied with management, control and student compliance				
Fails to recognize the interdependence between teacher and student actions				
Views student and classroom circumstances as beyond the teacher's control				
Attributes ownership of problems to students or others				
Fails to consider differing needs of learners				
Sees oneself as a victim of circumstances				
Dismisses students' perspectives without due consideration				
Does not thoughtfully connect teaching actions with student learning or behavior				
Describes problems simplistically or unidimensionally				
Does not see beyond immediate demands of a teaching episode				
LEVEL 2 : SURFACE REFLECTION				
Limits analysis of teaching practices to technical questions about teaching techniques				
Modifies teaching strategies without challenging underlying assumptions about teaching and learning				
Fails to connect specific methods to underlying theory				
Supports beliefs only with evidence from experience				
Provides limited accommodations for students' different learning styles				
Reacts to student responses differentially but fails to recognize patterns				
Adjusts teaching practices only to current situation without developing a long-term plan				
Implements solutions to problems that focus only on short-term results				
Makes adjustments based on past experience				
Questions the utility of specific teaching practices but not general policies or practices				
Provides some differentiated instruction to address students' individual differences				

Practice Indicators		Assessment Criteria		
For each indicator, select the rating that represents the current practice of this teacher/teacher candidate.		Frequently	Sometimes	Infrequently
LEVEL 3 : PEDAGOGICAL REFLECTION				
Analyzes relationship between teaching practices and student learning				
Strives to enhance learning for all students				
Seeks ways to connect new concepts to students' prior knowledge				
Has genuine curiosity about the effectiveness of teaching practices, leading to experimentation and risk-taking				
Engages in constructive criticism of one's own teaching				
Adjusts methods and strategies based on students' relative performance				
Analyzes the impact of task structures, such as cooperative learning groups, partner, peer or other groupings, on students' learning				
Searches for patterns, relationships and connections to deepen understanding				
Has commitment to continuous learning and improved practice				
Identifies alternative ways of representing ideas and concepts to students				
Recognizes the complexity of classroom dynamics				
Acknowledges what student brings to the learning process				
Considers students' perspectives in decision making				
Sees teaching practices as remaining open to further investigation				
LEVEL 4 : CRITICAL REFLECTION		Frequently	Sometimes	Infrequently
Views practice within the broader sociological, cultural, historical, and political contexts				
Considers the ethical ramifications of classroom policies and practices				
Addresses issues of equity and social justice that arise in and outside of the classroom				
Challenges status quo norms and practices, especially with respect to power and control				
Observes self in the process of thinking				
Is aware of incongruence between beliefs and actions and takes action to rectify				
Acknowledges the social and political consequences of one's teaching				
Is an active inquirer, both critiquing current conclusions and generating new hypotheses				
Challenges assumptions about students and expectations for students				
Suspends judgments to consider all options				
Recognizes assumptions and premises underlying beliefs				
Calls commonly-held beliefs into question				
Acknowledges that teaching practices and policies can either contribute to, or hinder, the realization of a more just and humane society				
Encourages socially responsible actions in their students				

Annexe 3 : Capture d'écran de l'outil numérique créé par Gibson et al. (2016)

Étiquettes conçues par Gibson et ses collègues (2016).
Elles sont apposées automatiquement par le logiciel informatique en fonction des éléments qui sont codés.

About Live Demo Tech Info

Edit text

- To load new text and re-run the analysis, click the **Edit text** button
- Darker sentence numbers indicate sentences with more evidence of metacognition
- Possible phrase tags are shown on the right. For more detail on these tags, see the **About** tab
- Under the summary table (below right), the first chart indicates relative frequency of metacognitive tags, the second shows the relative frequency of phrase tags.
- You can close this section by clicking the cross on the right, and reopen it by clicking the arrow that appears in it's place.

Phrase Tags:

selfReflexive groupReflexive selfPossessive groupPossessive
othersPossessive
temporal anticipate possible definite outcome
pertains consider compare
emotive manner

No.	Sentence	metaTags
1	The design of this new version of the teaser allows me to justify the development of competence 2 of the Master in Education Sciences reference framework since I meet at the same time different essential components : the fact of regulating one 's action based on observation and analysis data , exploited critically , the fact of mobilizing technological knowledge adequate to the contexts and target audiences , as well as resorting to various tools , and in particular to ICT .	
2	I used all the comments made by Professor Poumay to modify the work to better meet expectations : to arouse desire through a teaser lasting a maximum of 1.5 minutes .	knowledge
3	I then proposed a graphic charter -- which can be found in the other documents produced -- that I consider being more accomplished than the first version .	
4	I based it on an article (Villeneuve , 2004) about presentation software in university education that I had read .	
5	It discusses a series of recommendations for the creation of PowerPoint supports , an ICT tool (Denis , 2019) that I used to produce the video .	

Summary	
Word count	259 words
Avg Word Length	4.80 characters
Sentence count	8 sentences
Avg Sentence Length	32.38 words

raw analytics

Analyse du discours selon l'unité d'enregistrement (Lejeune, 2017) « phrases ».

Comme l'outil de Gibson et de ses collègues ne fonctionne qu'en anglais, j'ai décidé de traduire un extrait d'un travail réalisé en 2021 et considéré par l'enseignante comme réflexif (portfolio de démonstration de compétences).

Annexe 4 : Données générales sur les rapports réflexifs étudiés

	Nombre de mots	Nombre de mots différents	% variété lexicale	Nombre 1 ^{re} personne	Nombre de « je / j' »	% 1 ^{re} personne	Nombre références
RR1	12597	1983	15,74	317	204	2,52	20
RR2	5764	1477	25,62	212	114	3,68	8
RR3	11641	2290	19,67	488	363	4,19	43
RR4	5809	1484	25,55	191	107	3,29	17
RR5	4758	1242	26,10	101	67	2,12	11
RR6	3652	873	23,90	88	51	2,41	9
RR7	8777	1809	20,61	240	158	2,74	45
RR8	8699	1934	22,23	279	170	3,21	15
RR9	4087	1061	25,96	51	31	1,25	5
RR10	6477	1534	23,68	155	93	2,39	14
RR11	6778	1646	24,28	207	125	3,05	22
RR12	9827	1787	18,18	280	195	2,85	17
RR13	9231	2071	22,44	202	141	2,19	19
RR14	10647	1992	18,71	318	197	2,99	14
RR15	7176	1748	24,36	199	136	2,77	15
RR16	5842	1351	23,13	138	86	2,36	14
RR17	5715	1347	23,57	226	127	3,95	12
RR18	4850	1168	24,08	91	59	1,88	12
RR19	5252	1250	23,80	218	135	4,15	10
RR20	9159	2182	23,82	329	170	3,59	23

Annexe 5 : Données afférentes aux indicateurs réflexifs pour les rapports étudiés

	Indicateur conjugaison <i>Impft / fut. simple / cond. présent</i>	% indicateur conjugaison	Indicateur conjonctions	% indicateur conjonctions	Indicateur STRUC_1 <i>[ADV + PUN]</i>	% indicateur STRUC_1	Indicateur STRUC_2 <i>[PR 1^{re} P.S. + VER + KON]</i>	% indicateur STRUC_2
RR1	187	1,48	593	4,71%	8	0,064	20	0,159
RR2	55	0,95	204	3,54%	15	0,260	9	0,156
RR3	279	2,40	652	5,60%	22	0,189	45	0,387
RR4	138	2,38	260	4,48%	3	0,052	2	0,034
RR5	97	2,04	179	3,76%	1	0,021	0	0
RR6	20	0,55	140	3,83%	3	0,082	6	0,164
RR7	151	1,72	377	4,30%	4	0,046	10	0,114
RR8	128	1,47	420	4,83%	4	0,046	17	0,195
RR9	57	1,39	181	4,43%	1	0,024	0	0
RR10	83	1,28	316	4,88%	2	0,031	3	0,046
RR11	83	1,22	317	4,68%	2	0,030	8	0,118
RR12	132	1,34	498	5,07%	2	0,020	11	0,112
RR13	167	1,81	421	4,56%	9	0,097	7	0,076
RR14	286	2,69	479	4,50%	2	0,019	17	0,160
RR15	68	0,95	308	4,29%	2	0,028	11	0,153
RR16	65	1,11	311	5,32%	3	0,051	2	0,034
RR17	86	1,50	247	4,32%	1	0,017	4	0,070
RR18	65	1,34	216	4,45%	0	0	6	0,124
RR19	46	0,88	218	4,15%	0	0	3	0,057
RR20	150	1,64	412	4,50%	4	0,044	3	0,033

Annexe 6 : Répartition des conjonctions au sein des différents rapports réflexifs

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
<i>Afin que</i>	13	0	1	0	2	0	4	1	0	2	5	5	1	1	3	1	2	4	1	0
<i>Ainsi que</i>	22	2	2	13	0	6	6	2	6	8	11	5	7	4	1	4	4	11	3	9
<i>Alors que</i>	2	0	5	4	0	0	0	3	0	0	1	4	0	2	0	1	0	0	1	1
<i>À mesure que</i>	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>Aussi que</i>	0	0	4	0	1	0	1	5	0	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	0
<i>Autant que</i>	0	0	0	2	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<i>Avant que</i>	1	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0
<i>Bien que</i>	5	0	5	1	1	2	1	3	0	1	0	0	0	5	0	1	1	5	0	1
<i>Car</i>	5	2	11	7	0	9	8	19	4	4	9	8	1	17	6	10	11	3	3	7
<i>Comme</i>	18	14	25	23	8	2	14	18	5	9	7	17	27	24	18	9	19	11	13	18
<i>De même que</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
<i>De sorte que</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3
<i>Depuis que</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Dès que</i>	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
<i>Donc</i>	60	8	32	21	4	5	17	7	13	12	9	25	25	19	12	24	14	14	3	22
<i>En sorte que</i>	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
<i>En tant que</i>	11	5	0	3	4	0	1	9	3	3	2	0	2	3	2	7	4	2	5	2
<i>Et</i>	310	116	237	123	106	78	208	173	105	173	190	295	183	242	170	120	124	85	141	241
<i>Étant donné que</i>	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Lorsque</i>	1	2	1	2	1	4	5	5	0	4	4	3	0	5	1	11	1	4	2	2
<i>Maintenant que</i>	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
<i>Mais</i>	30	16	35	7	10	3	15	20	13	12	8	19	32	33	19	16	9	13	11	16
<i>Moins que</i>	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<i>Ni</i>	5	0	2	0	0	1	4	0	1	2	0	0	3	0	0	2	0	0	0	4
<i>Or</i>	0	0	15	2	1	0	2	4	0	0	0	1	3	1	1	1	1	0	0	0
<i>Ou</i>	22	16	74	18	7	10	17	54	4	31	30	28	39	37	21	28	9	18	16	32
<i>Parce que</i>	2	1	10	0	2	0	0	3	1	0	2	1	2	3	1	0	0	0	0	0
<i>Pendant que</i>	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0
<i>Plus que</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	1	0	0	0	1
<i>Plutôt que</i>	3	0	3	0	0	0	1	1	2	0	1	0	1	2	0	1	0	1	0	0
<i>Pour que</i>	8	2	10	6	2	1	3	5	1	4	0	3	2	8	4	6	4	1	1	3
<i>Pourvu que</i>	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>Puisque</i>	3	0	4	4	0	1	0	0	0	5	0	11	9	6	4	6	1	0	1	2
<i>Quand</i>	3	1	4	0	3	0	0	0	1	2	0	6	3	4	0	0	5	0	0	2
<i>Que</i>	43	18	124	18	21	13	52	63	12	32	26	56	55	42	33	46	34	33	12	31
<i>Sans que</i>	0	0	1	0	0	0	1	2	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0
<i>Si</i>	10	1	40	5	6	5	13	21	5	9	11	9	18	16	11	12	3	8	5	12
<i>Tandis que</i>	0	0	2	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	3	0	1	0	0	0	0
<i>Vu que</i>	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0

Annexe 7 : Résultats pondérés pour chaque indicateur et classement des rapports réflexifs

	Indicateur 1	Indicateur 2	Indicateur 3	Indicateur 4	Indicateur 5	Indicateur 6	Indicateur 7	TOTAL	RANG
RR1	4	4	4	4	4	4	3	27	19
RR2	1	1	1	2	3	1	2	11	5
RR3	4	4	4	4	4	4	3	27	19
RR4	3	2	3	2	2	1	0	13	7
RR5	1	1	3	1	1	1	0	8	2
RR6	1	1	1	1	1	2	1	8	2
RR7	4	3	4	3	3	4	2	23	15
RR8	3	3	3	3	3	3	3	21	14
RR9	1	1	1	1	1	1	0	6	1
RR10	3	3	2	2	2	3	1	16	10
RR11	4	3	2	3	2	2	2	18	12
RR12	3	4	3	4	4	4	3	25	17
RR13	4	4	4	4	2	3	2	23	15
RR14	3	4	4	4	4	4	3	26	18
RR15	3	2	2	3	2	1	3	16	10
RR16	3	2	2	2	1	3	0	13	7
RR17	2	2	2	2	3	3	1	15	9
RR18	2	1	2	1	1	2	1	10	4
RR19	1	2	1	1	3	2	1	11	5
RR20	4	3	3	3	4	2	1	20	13

Annexe 8 : Production écrite intitulée « RR1 »

1. Présentation personnelle

1.1. Attributions actuelles

J'enseigne actuellement pour les étudiantes sage-femmes dans le département paramédical (Sainte-Élisabeth) de l'Hénallux Namur. L'ensemble des cours que je donne se répartit sur les 4 années de bachelier sage-femme. La charge qui m'est attribuée actuellement correspond à un 2/10 (88 heures de cours et 75 heures de travaux de recherche). Les cours dans lesquels j'interviens sont présentés en Table 1. Il est important de souligner que la plupart de ces heures (76 heures) m'a été octroyée, souvent tardivement, au fur et à mesure de l'année scolaire en raison de l'absence régulièrement prolongée d'une enseignante.

1.2. Parcours professionnel

J'étais une étudiante rigoureuse, qui allait souvent au cours et qui basait son étude sur une bonne prise de notes lors des séances de cours. Adepte de la « dernière minute », bien que je n'aie jamais vraiment fourni de travail régulier au cours de l'année, j'ai toujours très bien réussi mes examens aussi bien durant mon bachelier sage-femme que lors de mon master universitaire. Les enseignants que je préférais étaient les enseignants vivants et exigeants. J'ai également eu l'occasion de travailler comme étudiant-moniteur pour le cours de biostatistiques lors de ma 2^e année de master.

Engagée au sein du département des Sciences de la Santé publique de l'Université de Liège dans l'unité de recherche d'épidémiologie et économie de la santé pour réaliser une thèse de doctorat depuis septembre 2013, titulaire d'un mandat d'assistante-état depuis le 1^{er} octobre 2015 et maintenant également chargée de cours adjointe, j'ai eu l'occasion et je continue de prendre part, à de nombreux cours essentiellement pour la finalité « épidémiologie et économie de la santé » au sein du master en Sciences de la Santé Publique (cours dispensés : épidémiologie clinique, épidémiologie interventionnelle et essai clinique, recherche et données probantes, complément d'épidémiologie, lecture critique de la littérature scientifique, communication et rédaction médicale, référente officielle des mémoires pour les étudiants de la finalité « épidémiologie et économie de la santé », accompagnement et suivi des mémoires dans toutes les finalités et point fixe au sein des jurys de mémoires) mais également pour le département des sciences de la motricité (cours de promotion de la santé et de promotion et recherche en santé) et celui des sciences pharmaceutiques (travaux pratiques sur les statistiques et les biais méthodologiques). Grâce à ce mandat, j'ai également suivi l'intégralité des formations pédagogiques de l'IFRES (Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur) requises dans le cadre d'un mandat d'assistant au sein de l'Université de Liège depuis juin 2018. En parallèle, j'ai également obtenu un certificat universitaire en Tutorat à distance à l'Université de Liège. Cette expérience de 7 ans m'a fait évoluer favorablement dans la façon de dispenser mes cours, d'organiser et de gérer mon temps de parole mais également de m'améliorer dans mes relations aux étudiants.

Depuis septembre 2018, je compte également dans mon parcours la fonction de maître-assistante pour la section sage-femme au sein de la Haute Ecole Henallux de Namur. Durant l'année scolaire 2018-2019, je n'intervenais dans les cours de méthodologie que pour 6 heures en 2^e année et 6 heures en 3^e année ; je n'avais donc qu'une vision assez restreinte de l'objectif général des cours de méthodologie. Cette année scolaire, je dispense l'entièreté des cours de méthodologie (sur les 4 années de bachelier sage-femme) ce qui me donne une meilleure vision d'ensemble ainsi que l'occasion d'améliorer mes pratiques d'enseignement pour arriver à aider les étudiants à obtenir les compétences nécessaires à la réalisation de leur TFE (= finalité des cours de méthodologie). De plus, j'ai eu l'occasion de participer à plusieurs réunions organisées avec l'ensemble des enseignants de méthodologie intervenant dans le bachelier sage-femme mais aussi dans le bachelier infirmier ce qui a contribué à m'intégrer

dans l'équipe et à discuter de la cohérence essentielle à maintenir tout au long des cours et du parcours scolaire des étudiants en général.

Enfin, je réalise actuellement la formation CAPAES (Certificat d'Aptitude Pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur) à l'université de Liège en vue de pouvoir rendre mon dossier à la commission CAPAES de la Fédération Wallonie-Bruxelles. En plus de me donner mon ticket d'entrée pour déposer mon dossier, cette formation me donne des outils pour améliorer considérablement mon enseignement ainsi que le suivi des étudiants.

1.3. Philosophie de l'enseignement

Ma philosophie en tant qu'enseignante est de placer les étudiants au centre de leur apprentissage en les rendant actifs dans l'appropriation des concepts des différents cours. Le cours de méthodologie – qui constitue ma principale activité – n'est pas un cours qui est, à la base, très motivant pour les étudiants en bachelier sage-femme. Il s'agit de notions très théoriques et souvent trop abstraites pour eux et ils ne voient souvent pas l'intérêt de ce cours. Ma philosophie consiste donc à développer des méthodes d'apprentissage variées, alternant théorie et implication active des étudiants, afin de les aider et surtout de les entraîner, par différents exercices pratiques, à atteindre les objectifs fixés. Une de mes valeurs serait donc d'amener tous les étudiants à atteindre le même niveau de compréhension en méthodologie. J'use de différentes méthodes afin que cela puisse correspondre au plus grand nombre et que l'ensemble des étudiants puissent ainsi comprendre la matière. Cette partie de ma philosophie de l'enseignement pourrait être éclairée par 2 modèles théoriques : les modèles de Leclercq et Poumay (2008) et de Viau (2006). En effet, les 3 points suivants : objectifs, méthodes et évaluation sont les 3 piliers principaux de l'action éducative. Ils doivent s'agencer de façon cohérente afin d'assurer un enseignement de bonne qualité. Il est donc important de construire son cours en gardant en tête cette cohérence (Leclercq, 2008). C'est la raison pour laquelle, j'ai construit mes cours en pensant judicieusement à chaque méthode d'apprentissage (Leclercq & Poumay, 2008) afin qu'elles soient les plus adaptées aux objectifs visés dans l'optique d'atteindre un but de maîtrise de la matière chez les étudiants afin qu'ils puissent ainsi réussir leur examen. La plupart du temps, il n'y a pas de surprise à l'examen, tous les exercices ont été réalisés en classe ; ce sont juste les données qui changent. De plus, le fait de varier les méthodes d'apprentissage peut également favoriser la motivation des étudiants qui pourraient alors ainsi accorder plus de valeur au cours. Un parallèle avec le modèle motivationnel de Viau (2006) peut ainsi être fait ici. J'essaie d'évoluer progressivement dans mon cours en commençant par des choses plus simples pour augmenter petit à petit la difficulté et le niveau d'exigence. J'ai pu ainsi observer que le fait qu'ils comprennent petit à petit éveille en eux une certaine satisfaction alimentant alors leur motivation à aller plus loin et une certaine envie d'apprendre ; ce qui en tant qu'enseignante est également très satisfaisant et motivant.

Ensuite, j'ai envie que les étudiants ne se sentent pas perdus dans le cours et je trouve que la cohérence non seulement interne au cours mais également tout au long de leur cursus est quelque chose de fondamental (Leclercq, 2008). Je suis également quelqu'un d'assez « pratico-pratique », je ne trouve pas moi-même l'intérêt d'un cours théorique s'il n'y a pas un objectif derrière : il est donc important pour moi de justifier l'intérêt des notions théoriques que j'aborde par des exemples concrets. En effet, être un bon enseignant pour moi, c'est pouvoir éclairer la théorie par de la pratique, de l'expérience, des situations rencontrées dans son travail. Je trouve qu'il est important que les étudiants sentent que nous ne sommes pas juste là pour leur transmettre des choses que nous avons apprises dans les livres mais également et surtout dans la pratique et sur le terrain. Ce n'est pas toujours une chose facile mais j'essaie donc pour tenter de « coller » à cette définition, d'éclairer les différentes parties de mon cours par des exemples, de faire des liens avec des choses que j'ai vécues, soit en tant que sage-femme soit en tant que chercheuse. J'ai l'impression – et ce n'est qu'une impression – que cela donne un peu plus de vie et de crédibilité à mes cours ; comme si je devais prouver mon expertise aux étudiants pour obtenir

leur confiance. Il me semble que les cours de méthodologie, surtout au niveau bachelier, doivent apprendre aux étudiants les bases essentielles de la méthodologie pour comprendre les études scientifiques en général (et non en détails) ainsi que pour développer un certain esprit critique sur ce qu'ils lisent ou entendent. Le métier de soignant est un métier dans lequel il faut réfléchir et prendre des décisions rapidement, le raisonnement et l'esprit critique sont donc des habiletés fondamentales à initier et développer chez les étudiants.

De plus, j'essaie de rester disponible et accessible pour mes étudiants. Je m'arrête régulièrement lors de mes cours pour leur demander s'ils ont compris, s'ils ont des questions ; je leur laisse mon adresse mail afin qu'ils puissent également me contacter s'ils ont des questions et un rendez-vous en présentiel ou via Skype est toujours possible pour obtenir des informations complémentaires aux cours. Mes valeurs – qui rejoignent peut-être ainsi mes « forces » – seraient donc l'humanité, la proximité avec les étudiants et la tentative de dynamisation des cours.

Enfin, en tant que sage-femme et chercheuse, je suis quelqu'un de (très) rigoureux et j'aime la précision. Les exercices réalisés dans le cadre des cours sont pensés pour aider les étudiants à atteindre le degré de précision souhaité. Ma difficulté est plutôt d'adapter mon niveau d'exigence au niveau bachelier (par rapport au niveau master dans lequel je donne également beaucoup de cours) et de jongler entre les différents niveaux d'exigence qui régissent mon quotidien. Je pense, pour cela, qu'une de mes forces en tant qu'enseignante, est l'adaptabilité. Mon but est donc de faire réfléchir les étudiants au-delà de la simple théorie afin de développer une partie de leur esprit critique et de faire d'eux des « soignants réfléchis et réflexifs » plutôt que d'en faire des statisticiens ou des experts en méthodologie. Quoi de mieux, pour rester quelqu'un de réflexif, que de suivre des formations continues ? Le fait de continuer à suivre des formations aussi bien en tant que sage-femme, que chercheuse ou encore qu'enseignante ne peut qu'améliorer mon enseignement et me donne envie de continuer à travailler sur la cohérence de mes cours.

2. Analyse réflexive à propos des activités professionnelles

2.1. Description de la problématique

2.1.1. Contexte : présentation du cours

J'ai choisi d'utiliser le cours de Fondement de la recherche en sciences sage-femme donné en 3^e année de bachelier sage-femme parce qu'il s'agit d'un cours que je donne pour la seconde fois cette année et que ma vision de ce cours a fortement évolué depuis l'année scolaire passée. Ce cours est donné au second quadrimestre et représente 3 crédits. Un nombre total de 39 étudiantes sont inscrites à ce cours pour cette année. Il est donné en 24 heures et s'articule en 4 grandes parties : « épidémiologie et exercices de compréhension complète de textes anglais » (6 heures données par moi-même), « laboratoires de recherche documentaire » (8 heures données par moi-même), « théorie sur les ressources documentaires et la recherche bibliographique » (6 heures + 2 heures de e-learning données par la bibliothécaire de l'école) et « recherche et travail en groupe à domicile » (4 heures). Comme expliqué dans mon parcours professionnel, l'année scolaire passée (2018-2019), je n'intervenais dans ce cours que pour les 6 heures relatives à la partie « épidémiologie et exercices de compréhension complète de textes anglais ». Il s'agissait de mes premières heures de cours en Haute Ecole. Il était prévu que je donne, encore cette année, uniquement les 6 heures relatives à la partie « épidémiologie et exercices de compréhension complète de textes anglais ». Cependant, en raison d'une prolongation de certificat médical de l'enseignante en charge des laboratoires (certificats officiels rendus avant les vacances d'hiver jusqu'au 31/01/20 et le 28/01/20 pour le reste de l'année scolaire), il m'a été demandé de prendre le lead sur ce cours en organisant également toutes les parties relatives aux laboratoires ainsi qu'à l'accompagnement des étudiantes dans leur cheminement.

2.1.1.1. Objectifs du cours

L'objectif général de ce cours consiste, pour les étudiants, à acquérir les bases nécessaires pour réaliser leur travail de fin d'étude (TFE). Il s'agit donc d'un prérequis à leur TFE. Les TFE sages-femmes s'organisant en groupes de 3 étudiants, il est donc demandé à ces derniers de former ces groupes dès la 3e année. Le choix de ces groupes est laissé à la libre appréciation des étudiants afin (nous l'espérons) qu'ils puissent se retrouver avec des personnes avec qui ils ont l'habitude de travailler. En effet, ce choix revêt d'une importance assez grande étant donné qu'il va, en réalité, déterminer un travail sur 2 années : le travail du présent cours et le TFE. A priori, il n'y aura pas de changement de groupes pour l'année diplômante ; la seule exception est le fait qu'un ou plusieurs membres du groupe n'obtienne(nt) pas les crédits requis pour « passer » dans le bloc supérieur. Si tel est le cas, un remaniement de certains groupes est donc parfois nécessaire. Le cours de Fondement de la recherche en sciences sage-femme consiste ainsi en la réalisation d'un travail préliminaire et préparatoire au TFE qui consiste en la réalisation de la phase conceptuelle d'une recherche. Il est donc demandé aux étudiants de trouver une problématique de recherche en lien avec les sciences sage-femme en vue de réaliser une recherche documentaire les amenant à une question de recherche pertinente et assez précise pour pouvoir être traitée dans le cadre de leur TFE. Les étudiants doivent ainsi être capables, à la fin de ce cours, de rechercher des ressources scientifiquement pertinentes (en rapport avec le sujet traité), d'en analyser le contenu, de confronter et discuter les résultats obtenus et de conclure avec une question d'ouverture pour le TFE de l'année scolaire suivante.

Les objectifs plus spécifiques ciblés dans les engagements pédagogiques pour ce cours sont les suivants :

- Développer l'Evidence-Based Practice appliquée à la discipline sage-femme ;
- Développer le processus de spécification d'une recherche à partir d'un thème général ;
- Analyser la méthodologie complète d'une étude anglophone et l'expliquer en exerçant un esprit critique ;
- Évaluer la valeur scientifique d'articles anglophones et francophones de manière argumentée ;
- Décrire et argumenter la méthodologie d'utilisation de moteurs de recherche anglophone et francophone appliquée à l'art de la sage-femme ;
- Référencer ses sources en respectant la méthodologie APA.

Le premier problème rencontré dans ce cours est que ces objectifs ont été fixés et publiés avant que l'on me demande de reprendre ce cours. Ces objectifs ne me semblent pas assez ni précis ni complets. En effet, il manque, selon moi, une certaine déclinaison (sorte d'échelonnage) de ces objectifs en vue d'arriver à l'objectif final du cours qui est de créer un poster (voir « Evaluation du cours »). L'un de mes objectifs pour l'année académique prochaine est donc de retravailler ces objectifs selon la taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl (2001) en vue de plus de transparence et de clarté envers les étudiants (voir « Pistes d'amélioration »).

2.1.1.2. Méthodes utilisées dans le cours

Les méthodes utilisées sont détaillées dans les parties *Problématique* et *Description de l'activité innovante*.

2.1.1.3. Évaluation du cours

L'évaluation de ce cours est réalisée au moyen de 2 travaux distincts : un travail écrit de recherche documentaire pour la partie « théorie sur les ressources documentaires et la recherche bibliographique » donnée par la bibliothécaire de l'école (75 points) et un travail de production personnelle (145 points) pour présenter le travail de groupe réalisé durant les laboratoires et s'attachant à ma partie de cours : « épidémiologie et exercices de compréhension complète de textes anglais ». Pour cette seconde partie, les étudiants doivent trouver et analyser 6 articles scientifiques, dont au moins 3 en anglais, pour répondre à leur question de départ et affiner leur

problématique de recherche. Cette analyse doit alors être synthétisée sur un support de type « poster » et faire l'objet d'une défense orale. Une partie processus reprenant les présences durant les cours est également présente dans l'évaluation (5 points). Pour information, l'année dernière, la défense orale a été évaluée en binôme à savoir par l'enseignante responsable des laboratoires et par moi-même. Cette année, cette enseignante étant absente, l'évaluation est réalisée uniquement par moi-même.

2.1.2. Problématique

L'année scolaire passée (2018-2019), j'intervenais donc dans ce cours uniquement pour les 6 heures (3 x 2 heures) relatives à la partie « épidémiologie et exercices de compréhension complète de textes anglais ». Étant donné qu'avant ce cours, j'avais déjà donné 6 heures de statistiques (dans le cadre du cours de méthodologie du 1er quadrimestre) aux étudiants de 2^e année de bachelier sage-femme, je m'attendais à une insuffisance des prérequis en statistiques (le cursus ne prévoit que 6 heures d'introduction aux statistiques en 1^{re} année de bachelier) pour répondre aux exigences du cours qui étaient de pouvoir lire, interpréter et analyser les résultats d'études scientifiques. Les articles scientifiques utilisant très souvent des études « quantitatives » c'est-à-dire des études dont les résultats sont chiffrés et donc analysés par le biais des statistiques, il est nécessaire, pour les étudiants, d'acquérir les bases essentielles des statistiques les plus couramment utilisées dans la littérature scientifique. Afin de répondre aux attentes du cours, j'avais donc organisé mon cours comme suit :

- La première séance de cours consistait à (ré)expliquer en détails ce qu'est un article scientifique : à quoi il sert, comment il se présente, quelles sont les différentes sections que l'on y trouve et leur contenu. Les différents types d'études qui existent dans la littérature ainsi que le niveau de preuve ont ensuite été également revus en détails afin d'être sûre que les étudiants et moi nous accordions à employer le même langage et ensuite, parce que le design d'une étude influence l'interprétation des résultats présentés dans cette étude. A la fin du cours, je leur ai montré les fiches statistiques que j'avais réalisées pour le cours de 2^e année sages-femmes. Ces fiches sont des fiches synthétisant chacune, en 2 pages maximum, les informations nécessaires à la compréhension d'un test statistique en particulier et sont au nombre de 5 (1. Types de variables, 2. Statistiques descriptives, 3. Corrélation et régression, 4. Odds Ratio et Risques relatifs, 5. Tests statistiques et p-valeur). Elles ont été postées sur Moodle (la plateforme utilisée par l'école pour le dépôt des supports de cours) et je leur avais donné comme consigne de lire et comprendre ces fiches pour la prochaine séance de cours car nous les utiliserions dans des exercices.
- La deuxième séance de cours consistait à revenir sur les éléments de statistiques qui n'auraient pas été compris par les étudiants et à leur fournir des informations complémentaires pour leur bonne compréhension. Le reste de la séance consistait en des exercices pratiques sur base d'articles scientifiques : je leur présentais différentes études et leur montrais les différents tableaux s'y rapportant, nous analysions alors ensemble les résultats statistiques qui peuvent être retrouvés dans la littérature scientifique. Pour terminer le cours, je leur ai également présenté des posters que j'ai moi-même présentés dans différents congrès scientifiques afin de leur donner différents exemples de ce qui pouvait être réalisé.
- La troisième séance de cours consistait à expliquer les différents biais méthodologiques qu'il peut exister dans les études scientifiques. Pour commencer, j'ai distribué un article à la méthodologie très douteuse aux étudiants afin de récolter leur avis et débattre sur la qualité de l'article. Ensuite, après une introduction théorique sur le choix de la méthodologie et des échantillonnages ainsi que les risques de biais méthodologiques, des exercices pratiques ont également été réalisés. J'ai présenté des résumés d'études scientifiques aux étudiants afin qu'ils tentent de déceler et justifier les biais potentiels dans ces exemples.

Ces 3 séances de cours ont donc fourni aux étudiants le strict minimum des bases fondamentales pour lire une majorité des études individuelles que l'on peut trouver dans la littérature. Malheureusement, ces bases ne sont pas suffisantes pour le travail de synthèse qui leur est demandé dans le cadre de ce cours. En effet, à mon sens, les étudiants n'ont pas le temps de s'appropriier la matière par manque d'exercices concrets sur les différentes thématiques abordées. Dans l'ensemble, tous les groupes d'étudiants ont quand même trouvé des articles relatifs à leur problématique de recherche mais ils ont eu du mal à en faire une synthèse cohérente et l'interprétation individuelle relative aux statistiques et à la qualité intrinsèque de ces articles était insuffisante. La plupart du temps, ils se sont contentés de reprendre la conclusion de l'article pour interpréter les résultats sans aller creuser plus loin ; ce qui n'est pas en faveur du développement de leur esprit critique. Par exemple, étant donné que nous avons abordé le risque de biais méthodologique dans les études scientifiques, les étudiants ont souligné, souvent de façon non justifiée, des biais dans absolument toutes les études qu'ils ont analysées alors que ce n'était pas le cas. Encore une fois, le but de leur parler du risque de biais constitue davantage une façon de les faire réfléchir à ce qu'ils lisent que de chercher à tout prix des erreurs dans les études publiées ; cette notion a été assez mal comprise et appliquée par les étudiants. Un autre exemple peut être trouvé parmi les groupes qui avaient trouvé des articles de type « méta-analyse » et qui n'ont pas su les interpréter à bon escient ; ce qui est dommage au vu de la grande qualité scientifique de ce type d'article. Les méta-analyses ont simplement été abordées lors du cours sur le niveau de preuve mais le manque de temps ne m'a pas permis de leur en montrer un exemple concret afin de les aider à interpréter ce genre d'étude. De plus, il est demandé, dans le cadre de ce travail, d'utiliser et d'analyser un modèle théorique en relation avec la thématique de recherche abordée par les étudiants. Durant leur cursus, il n'est présenté aux étudiants (en 1^{re} année de bachelier) que des modèles infirmiers qui se prêtent souvent très mal aux thématiques abordées dans les sciences sages-femmes. Les modèles choisis par les étudiants l'année dernière étaient donc très souvent non pertinents et très mal liés à leur thématique de recherche. Par ailleurs, j'accompagne, cette année, une partie des étudiants ayant participé à ce cours de l'année dernière dans le cadre de leur TFE et je me rends également compte des lacunes qu'ils peuvent avoir en méthodologie de façon générale. Selon moi, deux problèmes principaux peuvent donc être mis en lumière :

- Tout d'abord, étant donné que les méthodes d'apprentissage ne permettent pas de répondre à tous les objectifs visés dans le cours, la triple concordance n'est pas respectée (Leclercq, 2008).
- De plus, certainement par manque d'exercices pratiques (qui auraient permis une meilleure appropriation de la matière), le transfert des éléments théoriques à une production tant personnelle que collective semble également déficient. En effet, même des points qui ont été abordés tant en théorie qu'en pratique, semblaient poser un problème de compréhension à de nombreux étudiants.

2.2. Description de l'activité innovante

2.2.1. Activité telle qu'elle était prévue

L'activité entreprise pour répondre à cette problématique se concentre donc essentiellement sur l'organisation globale de la matière pour le cours ainsi qu'un changement aux niveaux des méthodes utilisées. Un gros avantage de cette année par rapport à l'année passée est que les étudiantes actuelles de 3^e année de bachelier sages-femmes ont suivi mon cours de statistiques de 2^e année de bachelier de l'année dernière. Les étudiantes arrivent donc à ce cours avec des prérequis plus complets en statistiques. De plus, étant donné que c'est moi qui suis actuellement responsable de la partie « laboratoires », cela me donne plus de possibilités pour aider et accompagner les étudiants à interpréter les articles scientifiques de façon cohérente (liens entre les différentes parties de cours). La nouvelle organisation de ce cours a donc forcément été réalisée en fonction de ces données et le plan de cette organisation est décrit en Table 2. Comme cela est conseillé par Leclercq & Poumay (2008),

j'ai organisé mes activités d'enseignement dans le but de faire varier celles-ci au maximum en vue d'aider les étudiants à atteindre les objectifs demandés dans ce cours.

Concernant la problématique des objectifs du cours, la solution que j'y ai apportée cette année a été de constituer une fiche de consignes claires et complètes concernant les modalités d'évaluation du cours afin que les étudiants sachent exactement ce qui leur était demandé pour réussir l'examen. La fiche de consignes de l'année 2018-2019 se trouve en annexe 1 et la fiche retravaillée de cette année se trouve en annexe 2. Les objectifs relatifs au poster sont présentés lors du 1^{er} cours mais au vu de la date tardive à laquelle le cours m'a été attribué, la fiche complète n'était pas encore réalisée pour le 1^{er} cours. Il était prévu qu'elle soit terminée, publiée sur Moodle et présentée aux étudiants pour la 3^e séance de cours. À ces consignes était également jointe la fiche utilisée pour l'évaluation (fiche identique à celle de l'année passée : annexe 3) : cette fiche comptait 20 points pour l'information livrée, 40 points pour la qualité scientifique, 15 points pour la présentation matérielle, 45 points pour la partie orale et 5 points pour le processus (présences aux séances de cours).

2.2.2. Activité telle qu'elle s'est déroulée

Dès la 1^{re} séance de cours, l'organisation que j'avais prévue allait être perturbée. En effet, j'ai appris le 28/01/20 que les groupes devaient obligatoirement être constitués et avoir une idée de thématique de recherche avant le 1^{er} cours avec la bibliothécaire qui avait lieu le 06/02/20 ; ce qui leur laissait donc très peu de temps. La 1^{re} séance de cours s'est néanmoins déroulée à peu près telle qu'elle était prévue. Concernant le sondage Wooclap, les questions de théorie n'ont pas eu un franc succès mais les questions relatives à l'interprétation des statistiques dans des tableaux ont, pour la plupart, présenté un taux de bonnes réponses supérieur à 60% ; ce qui est plutôt encourageant, pour les étudiants comme pour moi, comme point de départ. Ensuite, après avoir transmis les informations organisationnelles et pédagogiques, une vague de stress et d'excitation a envahi le groupe-classe. Le fait de devoir créer des groupes de 3 étudiants – déterminants pour le TFE – et de choisir une problématique préliminaire au TFE a engendré de nombreux questionnements et du stress chez la plupart des étudiants. Étant donné qu'il s'agissait du même système que l'année dernière, je m'attendais à ce que les étudiants soient préparés à cette annonce mais cela ne semblait pas être le cas. J'ai donc pris le temps de répondre à leurs questions et essayé d'apaiser les tensions palpables dans la classe. Je leur ai conseillé de digérer l'information et de constituer des groupes avec des personnes avec lesquelles ils avaient l'habitude de travailler. Une autre difficulté à laquelle je n'étais pas préparée est qu'il fallait également prendre en compte, dans les groupes, 2 filles qui étaient en Erasmus mais qui devaient néanmoins intégrer un groupe de TFE ainsi qu'une fille qui était en 4^e année de bachelier mais qui avait déjà décidé de reporter son TFE à l'année scolaire suivante. Je ne savais pas trop comment gérer le problème à ce moment-là, j'ai donc pris les coordonnées de la déléguée du groupe-classe afin de pouvoir en discuter avec la responsable de la section sage-femme et de transmettre les réponses à la déléguée avant le prochain cours. Nous avons alors fait la pause et vu la suite du cours tel que c'était prévu.

Afin de répondre aux besoins des étudiants, j'ai décidé de transformer la 2^e séance de cours en 2 heures de labo au lieu des 2 heures de théorie prévues ; cela ne ferait donc place qu'à un échange de séances (la séance 2 avec la séance 4).

A ce stade, les groupes d'étudiants étaient quasiment tous formés, il restait un groupe de 4 étudiants qui ne voulait pas se séparer. Nous avons également convenu, avec la responsable de la section sage-femme, qu'elle viendrait assurer le cours avec moi afin de valider les groupes et leurs thématiques de recherche. Au final, un total de 15 groupes a été formé : 11 groupes classiques de 3 étudiants, 2 groupes de 2 étudiantes (le groupe de 4 que j'ai dû séparer en 2), 1 groupe reprenant les 2 étudiantes Erasmus et 1 étudiante supplémentaire (qui ferait donc le travail, seule, avec 3 articles scientifiques au lieu de 6) et 1 groupe de 2 étudiantes qui ont décidé d'étaler leur 4^e année de bachelier. La suite du cours a alors consisté à ce que les étudiants se positionnent, dans la classe, par

groupe, pour discuter et affiner leur thématique de recherche. Nous passions dans ces groupes afin de les guider vers des thématiques pertinentes en termes de contenu et de faisabilité. A la fin du cours, certains groupes étaient bien avancés, d'autres moins. Il leur a donc été demandé de nous envoyer un document récapitulatif par mail : ce document a ensuite été commenté par la responsable de la section sage-femme, la bibliothécaire et moi-même afin d'apporter des précisions aux étudiants pour traiter leur sujet et commencer leur recherche documentaire (avec la bibliothécaire) dans des conditions favorables.

Ces deux premières séances ont donc bien eu lieu en présentiel mais un autre élément perturbateur est venu s'ajouter à l'organisation initiale de ce cours : la crise sanitaire liée au Covid-19. L'entièreté de mon activité a donc dû être repensée de façon plutôt urgente puisque la 3e séance de cours (16 mars 2020) avait en fait lieu le 1^{er} lundi faisant suite à la décision de donner les cours à distance. De plus, étant donné qu'il s'agit d'un cours demandant un travail conséquent aux étudiants et générant pas mal de stress car, d'une part, il est déterminant pour leur TFE et, d'autre part, ils ont très peu de bases méthodologiques pour pouvoir analyser seuls l'entièreté des articles scientifiques qui existent, l'apprentissage et l'accompagnement des étudiants étaient donc mis en péril par les recommandations relatives à la crise sanitaire.

Afin de pallier à ce problème, j'ai donc mis plusieurs actions en place :

- La première chose que j'ai mise en place est de créer un espace-classe intitulé « Cours de méthodo 3^e SF » sur la plateforme Teams (outil utilisé par la Haute Ecole) afin de pouvoir informer les étudiants des modifications qui allaient être apportées au cours et assurer ainsi l'accompagnement des étudiants. La création de cet espace-classe a été réalisée le 16 mars 2020 et s'accompagnait automatiquement d'une invitation envoyée par mail à chaque étudiant. Un mot d'avertissement, informant de la création du groupe mais aussi de l'importance de s'y rendre pour trouver toutes les informations complémentaires au cours (enregistrement des cours, exemples d'interprétation, questions-réponses, etc.), a également été posté sur la description du cours dans Moodle. En effet, cet espace était également un plus permettant les interactions tant entre étudiants qu'entre enseignante et étudiants sous forme de forum : les étudiants posent leurs questions et mes réponses peuvent ainsi profiter à tout le monde. De plus, les étudiants ont ainsi la possibilité de garder une trace de mes réponses.
- Pour assurer les inputs théoriques du cours, j'ai enregistré la totalité des cours théoriques directement sur les supports Power Point et j'ai utilisé l'espace-classe pour poster ces cours. Les étudiants pouvaient ainsi les écouter à leur rythme. La totalité des cours théoriques ont été postés entre le 16 et le 23 mars. Concernant les méta-analyses, des explications supplémentaires ont été données d'emblée dans le cours concernant les designs d'étude. Un cours sur les modèles théoriques a également été enregistré.
- Pour assurer l'accompagnement des étudiants dans les applications pratiques du cours, j'ai réalisé un cours de travaux pratiques en direct via ce groupe : les étudiants avaient pour consigne d'écouter le cours sur les biais méthodologiques préalablement à cet exercice réalisé via l'outil vidéo de l'espace-classe. Afin de ne pas être perturbée par l'ensemble des microphones des étudiants, j'ai utilisé un sondage Wooclap pour avoir leur retour. Comme cela était prévu initialement, je leur ai présenté l'article scientifique (en français) dont la méthodologie appliquée était volontairement très mauvaise ainsi que 4 résumés d'études scientifiques. Après leur lecture, je leur demandais, via l'outil Wooclap, de se positionner, individuellement, sur le type d'étude présenté ainsi que sur la présence potentielle de biais méthodologiques. Le débat initialement prévu s'est réalisé via le forum du groupe et je pouvais ainsi expliquer, en parallèle, les réponses attendues et insister sur certaines notions de cours importantes.

- Pour pallier aux problèmes des laboratoires, je leur ai demandé de créer une conversation Teams par groupe de travail, nous avons ainsi pu, à 2 reprises, faire des visioconférences de 20 minutes par groupe pour que les étudiants puissent me poser toutes les questions qu'ils voulaient. De plus, entre les visioconférences, les étudiants pouvaient utiliser ces espaces de conversation par groupe pour me poser des questions sur leur travail. Lorsque la question était spécifique à leur sujet, je répondais dans les espaces de conversation de groupe. Dès qu'il y avait une question générale qui pouvait profiter au groupe, je la copiais et y répondais dans le groupe général du cours. De plus, comme cela était prévu dans les labos, si un groupe d'étudiants trouvait un article avec des statistiques non vues en cours, je mettais les explications dans l'espace du groupe-classe.

Enfin, l'évaluation a également dû être modifiée : la partie orale de l'évaluation a été supprimée. J'aurais souhaité remplacer la partie orale par un travail d'interprétation d'un ou deux des articles scientifiques utilisés pour la conception du poster mais étant donné que la consigne était de n'ajouter aucune charge de travail supplémentaire à ce qui était initialement prévu pour les évaluations, cette requête m'a été refusée. L'évaluation consistait alors à évaluer la production « poster » ainsi que le processus des différents groupes. La fiche de consignes concernant les modalités d'évaluation du cours a donc, une nouvelle fois, été retravaillée (annexe 4). En effet, étant donné que je n'avais plus l'oral pour comprendre le poster, certaines données supplémentaires ont été demandées. La fiche d'évaluation a également été revue (annexe 5). Cette fiche compte désormais 25 points pour les informations délivrées sur le poster, 15 points pour la qualité du poster en termes de communication écrite, 100 points pour la qualité scientifique et 5 points pour le processus.

2.3. Analyse de l'activité innovante

Le modèle que j'ai choisi d'utiliser pour analyser cette activité est le modèle du polygone de paramétrage des actions didactiques (Gilles et al. 2006). En effet, je trouve ce modèle très complet et son analyse me permet donc d'avoir une vue d'ensemble de l'entièreté de mon cours. De plus, puisque que l'activité que je présente donne une vue d'ensemble de mon cours « Fondement de la recherche en sciences sage-femme » donné en 3e année de bachelier sage-femme, je trouve que ce modèle se prête bien à l'exercice de l'évaluation globale d'un cours. Les points de ce modèle qui seront développés dans le cadre de cette analyse concernent : les objectifs et résultats attendus, les procédures d'enseignement-apprentissage, l'environnement physique et les ressources pédagogiques, la gestion de la dynamique relationnelle du groupe, les procédures d'évaluation des apprentissages, les facteurs motivationnels, les caractéristiques individuelles des apprenants ainsi que les caractéristiques individuelles de l'enseignante.

Point 1 : Objectifs / Résultats attendus

Il apparaît clair que la présentation des objectifs est loin d'être optimale et qu'elle ne correspond pas aux attentes concrètes du cours. Comme expliqué ci-dessus, la solution que j'y ai apportée cette année a été de constituer une fiche de consignes claires et complètes concernant les modalités d'évaluation du cours afin que les étudiants sachent exactement ce qui leur était demandé pour réussir l'examen. Cependant, cela ne me paraît pas suffisant et j'ai bien l'intention de retravailler ces objectifs pour l'année scolaire suivante (voir « Pistes d'amélioration »).

Points 2 et 4 : Procédures d'enseignement-apprentissage, Environnement physique et Ressources pédagogiques

Pour cette partie, c'est le modèle des Événements d'Apprentissage - Enseignement de Leclercq et Poumay (2008) qui a retenu mon attention. En effet, la justification principale quant au choix de ce modèle repose sur la nécessité, pour les étudiants, de maîtriser la matière pour atteindre les objectifs visés. Comme je le présente dans la table 2 relative à la fiche d'activités de ce cours, mon enseignement est basé sur une variété de méthodes d'apprentissage. Le fait de varier les méthodes d'apprentissage mais surtout de choisir celles qui sont le plus

adaptées aux objectifs visés permet de tendre vers un haut niveau d'apprentissage et d'entraîner ainsi les étudiants à atteindre les objectifs fixés.

Ainsi, concernant les parties théoriques exploitées dans la partie de cours «épidémiologie et exercices de compréhension complète de textes anglais », j'ai choisi principalement le modèle transmissif qui me paraît être le plus facile à utiliser pour la théorie ainsi que le plus opportun pour un public de 3^e année bachelier dans le cadre d'un cours de méthodologie de la recherche : « Nous apprenons par réception de contenus de messages dont la transmission (orale ou écrite) est à la charge de l'enseignant (ce qui n'implique pas qu'il en soit le créateur ni même le producteur) » (Leclercq & Poumay, 2008). Concernant la reconnaissance des objectifs et des designs d'étude au sein des articles scientifiques, j'ai choisi plutôt le modèle débat-modération : les étudiants lisent, chacun de leur côté, un article ou un résumé d'article et doivent déterminer à quel type d'étude ils ont affaire. Un débat s'en suit alors afin qu'ils puissent exprimer chacun leur avis sur la question ainsi que les éléments du texte qui les ont amenés à cette conclusion. J'essaie alors d'orienter le débat pour qu'ils arrivent à la bonne solution. Concernant les applications pratiques des statistiques, j'ai choisi le modèle d'exercisation et de guidage car l'interprétation des statistiques est toujours la même au niveau des chiffres ; et c'est le contexte et les hypothèses de recherche qu'il va falloir comprendre afin de saisir le sens des statistiques. La plupart du temps, je présente un tableau avec de nombreuses statistiques similaires et je demande, tour à tour, à chaque étudiant de la classe d'interpréter une ligne de résultat statistique jusqu'à ce que chaque étudiant ait pu s'exprimer. Les laboratoires suivaient également le modèle débat-modération : les débats ont lieu cette fois au sein même de chaque groupe de travail et je passe dans les groupes pour orienter le débat et amener parfois une nouvelle perspective (notamment sur l'interprétation des articles et l'orientation donnée au travail). Enfin, en ce qui concerne la création du poster, c'est le modèle de création et d'encouragement qui est utilisé : en effet, le but du poster est que les étudiants arrivent à produire une synthèse pertinente des articles qu'ils ont analysés pour traiter leur thématique et que cette synthèse tienne sur un poster qui soit visuellement agréable, attrayant et clair. Mon rôle, dans tout cela, est d'encourager les étudiants dans leur démarche et de leur rappeler les niveaux d'exigence nécessaires pour cette tâche (Leclercq & Poumay, 2008). Les visioconférences organisées par groupe m'ont notamment permis de recadrer les étudiants mais aussi et surtout, de valoriser le travail déjà accompli.

La crise sanitaire a chamboulé toute cette organisation m'obligeant à intégrer la technologie dans mon enseignement. J'ai utilisé l'outil Teams car il s'agit de l'outil mis à disposition des enseignants et étudiants de l'Hénallux. Je ne connaissais pas, avant la crise sanitaire, ni l'outil Teams ni son existence au sein de l'Hénallux. Cependant, après son utilisation, il m'est apparu que cet outil était une ressource pédagogique pour le moins intéressante. En effet, je n'avais pas choisi, dans l'organisation initiale de mon cours, d'utiliser la technologie ; c'est la crise sanitaire qui m'a mise devant le fait accompli et m'a obligée à trouver des alternatives pour assurer au mieux les activités qui étaient prévues. Malgré cela, avec un certain degré d'adaptation et de nombreuses modifications de dernières minutes, je suis plutôt satisfaite d'avoir pu assurer une grande partie des activités qui étaient prévues dans ce cours. En effet, toutes les parties théoriques ont pu être transmises via des enregistrements vocaux. Au final, le fait de disposer de ces enregistrements constituait peut-être un avantage supplémentaire pour les étudiants qui disposaient ainsi de la possibilité d'écouter les contenus de cours à leur propre rythme ou encore de revenir, au besoin, sur des parties qu'ils auraient moins bien comprises. De plus, les questions et réponses relatives au cours étaient dès lors inscrites sur le groupe Teams, ce qui permettait également aux étudiants de disposer des réponses à toutes les questions.

Les parties utilisant des exercices et débats ont également pu être organisées à distance en suivant, d'une certaine façon, le principe de la classe inversée : les étudiants devaient prendre connaissance des cours enregistrés avant de se prêter aux exercices utilisant Wooclap en direct. Ces parties s'apparentent à la mise en pratique de ce cours

et sont la clé pour pouvoir comprendre les articles à analyser pour la réalisation du poster, il était donc important de pouvoir les réaliser. Le jour de cette séance d'exercices 29 étudiants sur 39 étaient connectés. L'exercice s'est très bien passé, les étudiants étaient très motivés par cette façon de fonctionner et la séance a même duré 45 minutes supplémentaires à la demande des étudiants. J'ai d'ailleurs eu des retours très positifs et très gratifiants sur cette activité (Figure 1). J'ai l'impression que les étudiants ont bien compris les concepts que j'essayais de leur faire passer et cela s'est confirmé par les entretiens en visioconférence que j'ai eus par groupe par la suite. En effet, un de mes buts est de les faire réfléchir à ce qu'ils lisent et j'ai trouvé leurs réflexions sur leurs articles très intéressantes pour la plupart des groupes.

Néanmoins, malgré les activités mises en place, l'utilisation exclusive de la technologie a enlevé une partie importante et nécessaire à ce cours : le contact avec les étudiants. Concernant les parties théoriques, je peux observer les étudiants quand je donne cours et j'ai la possibilité de voir s'ils ont l'air de comprendre ou non afin, éventuellement, de revenir sur certaines parties ou de les expliquer différemment. Le groupe instauré sur Teams a permis de pallier en partie à ce problème puisque les étudiants avaient la possibilité de me poser toutes les questions qu'ils souhaitaient. Je pense que le groupe Teams a pu pallier à de nombreux soucis liés à l'absence de cours en présentiel mais un autre problème est qu'il m'était impossible d'organiser plus de 2 séances de visioconférence alors que les étudiants auraient dû avoir 3 laboratoires en présentiel (la 2e séance de cours ayant en réalité constitué le 1^{er} labo). Cela dit, les visioconférences ont été organisées sur des plages horaires de 4 heures au lieu des 2 heures prévues afin que chaque groupe puisse bénéficier de 20 minutes consacrées exclusivement à leurs questions. En classe, j'aurais dû passer dans tous les groupes en seulement 2 heures, ce qui leur aurait peut-être permis de poser moins de questions. De plus, le fait d'avoir des séances prévues à des heures précises a permis également aux étudiants de constituer des listes de questions à me poser, ce qui n'aurait peut-être pas été le cas en présentiel.

L'intégration de la technologie dans ce cours, bien qu'elle n'était initialement pas prévue, m'a permis de mettre en lumière les avantages et inconvénients explicités ci-dessus. Cela me permet de réfléchir à l'éventualité de l'intégration de la technologie à long terme dans ce cours et d'utiliser ainsi un nouveau modèle théorique qui est celui décrit par Ruben Puentedura (2012) : le modèle SAMR (Substitution, Augmentation, Modification et Redéfinition). Je pense que je me situe actuellement entre les niveaux de Substitution et d'Augmentation. La technologie m'a ainsi permis d'effectuer l'ensemble des tâches prévues dans ce cours (=substitution) mais également d'avoir un meilleur accompagnement des étudiants (=augmentation). En effet, si les cours n'avaient eu lieu qu'en présentiel, bien que je sois disponible pour répondre aux questions par email entre les séances de cours, la majorité des questions et réponses à ces dernières auraient été fournies uniquement pendant les séances de cours. L'utilisation de la technologie a, dans ce cas, constitué un avantage pour les étudiants : le fait que je réponde régulièrement (3 à 4 fois par semaine) aux questions des étudiants aussi bien dans le groupe général du cours que dans les groupes de travail individuels. Les étudiants pouvaient ainsi bénéficier de réponses rapides afin de continuer à avancer efficacement et sans doute plus régulièrement dans leur travail. J'ai donc l'impression que la technologie a amené un meilleur accompagnement des étudiants que ce qui était prévu. Néanmoins, cet aspect constitue également un inconvénient pour moi : le fait qu'il n'y ait aucun cours en présentiel m'a poussée à être davantage disponible pour les étudiants afin qu'ils ne se sentent pas « abandonnés » mais cela était alors très chronophage pour ma part. J'ai facilement passé 3 à 4 heures par semaine à répondre à leurs questions ; ce qui représente une implication beaucoup plus grande que celle initialement prévue.

Point 6 : Gestion de la dynamique relationnelle du groupe

Une grosse difficulté à laquelle j'ai été confrontée dans ce cours est la constitution des groupes de travail. En effet, l'année passée, quand je suis intervenue dans le cours, ceux-ci étaient déjà formés et je n'avais donc pas encore

d'expérience à ce niveau. Je comprends que cela génère beaucoup de stress chez les étudiants étant donné que ces groupes sont déterminants pour leur TFE. Le problème principal, à mon sens, réside dans les délais qui leur sont accordés pour le choix tant de leur groupe que de leur thématique de recherche. En une semaine, ils doivent décider de traiter un sujet qu'ils vont exploiter pendant 1 an et demi ; cela ne me paraît donc pas adapté. Une autre difficulté pour moi était le fait que je ne connaisse vraiment pas les étudiants : en effet, je les ai seulement rencontrés 6 heures en 2^e année de bachelier, ce qui me laisse très peu de temps pour les connaître. Afin de remédier à ce problème, j'ai fait appel à la responsable de la section sage-femme, je pense que je n'aurais pas pu y arriver sans elle. Cependant, il reste des choses à améliorer pour améliorer également l'expérience des étudiants et éviter des sentiments d'injustice, de stress et de précipitation. C'est la raison pour laquelle, j'ai demandé, pour l'année prochaine, à pouvoir prévenir les étudiants de l'organisation de ce cours, dès le début de l'année scolaire (voir « Pistes d'amélioration »).

Point 7 : Procédures d'évaluation des apprentissages

L'évaluation certificative sous forme de poster est un élément stressant pour les étudiants et le fait de ne pas avoir l'oral pour pouvoir le défendre a généré un stress supplémentaire chez eux. En effet, le choix de faire des posters constitue, selon moi, une bonne stratégie d'apprentissage chez les étudiants car il est un bon moyen de résumer, sous une forme visuelle attrayante, le travail accompli par chaque groupe. Le poster représente donc l'aboutissement d'un travail d'analyse mais constitue également un prérequis pertinent pour la réalisation du TFE demandé en 4^e année. Comme le soulignent Leclercq et Poumay (2008), la création demandée aux étudiants est souvent source de motivation et d'expression mais elle est également très consommatrice de temps et l'exercice de synthèse demandé est assez exigeant. Je pense donc que mon rôle d'encouragement est d'autant plus essentiel pour cette tâche et que le fait que les étudiants ne se soient pas sentis « abandonnés » à leur tâche a constitué un point positif de ce cours. Pour preuve, tous les groupes ont d'ailleurs rendu leur poster en 1^{re} session et mes premières impressions sur leurs créations sont plutôt positives.

Évaluer est un acte très complexe qui implique obligatoirement une part de jugement. Le fait de ne pas avoir de partie orale lors de l'évaluation a donc également constitué un frein pour moi. En effet, attribuer une note chiffrée à l'élève reste extrêmement subjectif et jugeant (Detroz & Collard, 2015). A contrario, une mesure est un acte objectif, systématique et automatique qui peut généralement être considérée comme fiable bien que toute mesure comporte une part d'erreur (liée aux instruments de mesure et/ou à l'observateur). J'ai été déçue face au refus de demander un travail d'interprétation aux étudiants. La production « poster » représente la synthèse du travail (et donc l'objectif général) réalisée par les étudiants mais j'ai besoin, pour les évaluer et m'assurer de leur bonne compréhension du cours, de vérifier que les objectifs intermédiaires sont également atteints. La simple production du poster pourrait ainsi laisser apparaître des problèmes de compréhension qui auraient pu être discutés lors d'une défense orale ou, en tous cas, compris avec des explications supplémentaires fournies dans un travail. Cette façon de procéder n'était, pour moi, pas en faveur des étudiants. Afin de palier à ce problème, j'ai donc demandé aux étudiants quelques informations supplémentaires à mettre sur leur poster afin de l'évaluer de la façon la plus pertinente possible (voir 3^e fiche de consignes en annexe 4) et ces consignes leur ont été rappelées lors de la seconde visioconférence par groupe. De plus, j'ai pris note, pour chaque groupe, des réflexions soulevées lors de chaque visioconférence pour évaluer, d'une part, leur processus et, d'autre part, leur niveau de réflexion afin d'avoir des informations complètes pour l'évaluation certificative.

Par ailleurs, je me rends compte que je n'ai mis en place aucune évaluation formative dans ce cours. Le décret « Missions » (1997, Art.5, 10°) définit l'évaluation formative comme une : « évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève ; elle se

fonde en partie sur l'auto-évaluation ». Elle consiste donc à suivre une logique de régulation des apprentissages en soutenant les processus mis en place par l'élève tout en lui permettant de se rapprocher des objectifs fixés. Dans ce cas de figure, l'enseignant joue le rôle de guide et crée une relation de confiance, d'aide et de coopération avec l'étudiant (Perrenoud, 2001). En d'autres termes, l'enseignant doit axer son enseignement vers la pédagogie de la maîtrise : préciser les résultats attendus, former l'élève, l'informer sur sa maîtrise (pratique du feedback) et proposer une action corrective (Crahay, 2012). Afin de diminuer le stress des étudiants face à l'évaluation certificative, une évaluation formative serait donc certainement appropriée dans ce cours (voir « Pistes d'amélioration »).

Point 8 : Facteurs motivationnels

Les cours de méthodologie ne sont en général pas très appréciés par les étudiants en bachelier sage-femme. Essayer de les motiver dans mon cours est donc l'un de mes objectifs en tant qu'enseignante. Le fait de varier les méthodes d'apprentissage selon le modèle de Leclercq et Poumay (2008) constitue une partie de ma stratégie : favoriser la motivation des étudiants qui pourraient alors ainsi accorder plus de valeur au cours. Un parallèle avec le modèle motivationnel de Viau (2006) peut donc être fait ici. En effet, étant donné que les étudiants ont du mal à percevoir l'intérêt de ce cours, c'est le concept de compétence que j'ai décidé d'exploiter dans mon cours. Étant donné qu'il s'agit d'un cours dont les notions théoriques et les concepts peuvent paraître assez difficiles à comprendre au premier abord, les étudiants ne sont souvent pas très motivés en début de cours. Il m'appartient donc de booster leur motivation pour ne pas qu'ils décrochent. J'ai donc décidé de varier les méthodes d'apprentissage pour alterner entre théorie transmissive (obligatoire mais pas très motivante) et applications pratiques en vue qu'ils appliquent directement au cours ce que l'on vient de voir dans le but qu'ils comprennent la théorie mais aussi l'intérêt du cours. J'essaie ainsi d'évoluer progressivement dans mon cours en commençant par un rappel de ce qu'ils ont vu l'année précédente et en introduisant petit à petit des exemples concrets d'articles scientifiques pour éclairer la théorie présentée. Je commence également souvent par un article en français afin de les mettre en confiance avant d'utiliser des articles en anglais (qu'ils devront également apprendre à analyser pour le poster). Il en est de même pour l'interprétation des statistiques ou encore pour la discussion des biais, je commence par des choses plutôt simples pour passer progressivement à des choses plus complexes. J'ai pu ainsi observer que le fait qu'ils comprennent petit à petit éveille en eux une certaine satisfaction alimentant alors leur motivation à aller plus loin et une certaine envie d'apprendre. Enfin, le fait de faire des liens avec ce qu'ils rencontrent dans leurs autres cours et surtout dans leur pratique sage-femme booste également leur motivation. Je leur rappelle ainsi que le but du travail est qu'ils utilisent des éléments de théorie pure (issus de la recherche scientifique) et qu'ils réfléchissent à ce qu'ils trouvent pour rendre cela plus concret pour leur pratique sage-femme : ce qu'ils vont apprendre dans ce cours va très certainement influencer leur façon d'agir dans leur pratique. Je pense que cette façon de procéder augmente leur motivation à comprendre les études scientifiques. Cette notion pourrait également s'apparenter à la perception de la valeur décrite par Viau (2006). Le dernier élément en lien avec le modèle motivationnel de Viau (2006) est que ce cours leur laisse également le choix de la thématique à exploiter pour leur travail : cela constitue peut-être le seul élément qui pourrait s'apparenter davantage à la notion de contrôlabilité de ce modèle.

En parallèle des activités d'apprentissage, je pense que le fait d'avoir gardé un contact continu avec les étudiants a également favorisé la motivation de ces derniers. En effet, je répondais régulièrement (3 à 4 fois par semaine) aux questions des étudiants aussi bien dans le groupe général du cours que dans les groupes de travail individuels : les étudiants pouvaient ainsi bénéficier de réponses rapides afin de continuer à avancer efficacement dans leur travail. De plus, l'abondance des retours positifs que j'ai eus à ce sujet me conforte dans l'idée que la disponibilité d'un enseignant est un élément essentiel pour la motivation des étudiants à s'impliquer dans son cours.

Point 9 : Caractéristiques individuelles des apprenants

Le public de ce cours est assez hétérogène : bien qu'ils soient en 3e année sage-femme et qu'ils aient déjà eus des cours de méthodologie, leur sensibilité en regard de la matière et leurs niveaux de compréhension sont bien différents. Toutes les méthodes d'apprentissage ne conviennent pas à tous les étudiants et une adaptation des méthodes en fonction du public est souvent nécessaire. Le fait de varier les techniques d'apprentissage (Leclercq et Poumay, 2008) pourrait donc ainsi profiter au plus grand nombre : certaines techniques profitant davantage à certains étudiants et d'autres techniques plutôt à d'autres étudiants. En effet, la différenciation pédagogique permettrait de gérer et réduire les écarts entre élèves, gérer l'hétérogénéité des classes et favoriser la compréhension des étudiants (Descampe et al., 2014). D'après l'évaluation anonyme que j'ai réalisée (voir « Point 10 : Caractéristiques individuelles de l'enseignante »), la majorité des étudiants semble satisfaite des activités mises en place. Néanmoins, un étudiant ne semble pas satisfait et souligne le manque de clarté des consignes. J'espère que les pistes d'amélioration proposées pour l'année prochaine aideront également cette minorité d'étudiants à mieux comprendre le cours et ce qui y est attendu.

Point 10 : Caractéristiques individuelles de l'enseignante

Il me semble que tous les points évoqués lors de cette analyse d'activité reflète bien ma philosophie d'enseignement. Le type d'évaluation et les méthodes d'apprentissage choisies permettent de placer les étudiants au centre de leur apprentissage en les rendant actifs dans l'appropriation des concepts vus au cours. Mon but est d'essayer d'amener ainsi tous les étudiants à un même niveau de compréhension en méthodologie. Je sais qu'il s'agit d'un cours difficile et très peu apprécié des étudiants, c'est la raison pour laquelle j'ai redoublé d'efforts durant la crise sanitaire pour ne pas « perdre » les étudiants voire même les motiver à travailler sur ce cours. Je pense donc que l'adaptabilité fait également partie de mes forces en tant qu'enseignante et la crise sanitaire m'a permis d'aller encore plus loin dans cette compétence. Enfin, j'ai demandé aux étudiants, à la fin du cours, de répondre, de façon anonyme, à un questionnaire destiné à évaluer l'ensemble du cours. Il était important pour moi d'avoir un retour des étudiants quant à la nouvelle activité mise en place par rapport à l'année dernière mais également par rapport à ma stratégie d'adaptation face à la crise sanitaire ; toujours dans le but d'améliorer mes pratiques afin qu'elles puissent profiter au mieux aux étudiants. N'ayant pas de retour « physique » de la part des étudiants, cette évaluation était pour moi essentielle pour clôturer ce cours. Cette évaluation a laissé place à de nombreux retours (très) positifs ; ce qui en tant qu'enseignante est très satisfaisant, gratifiant et motivant. En effet, chaque enseignant a dû faire « ce qu'il pouvait » dans la précipitation durant cette crise et le fait que les choses mises en place soient reconnues par les étudiants est très encourageant.

2.4. Pistes d'amélioration de l'activité

La première chose que j'aimerais améliorer pour l'année prochaine est la définition des objectifs. Selon moi, une approche par objectifs (APO) reste l'approche la plus adaptée pour un tel cours et un tel public. En effet, pour pouvoir réaliser le poster (=objectif général), ce cours demande encore beaucoup de restitution de connaissances, de compréhension, d'applications et d'analyse (objectifs intermédiaires) avant de viser de réelles compétences. De plus, l'APO constitue également un outil de communication envers les étudiants et me permet ainsi de mettre en lumière mes intentions de formation et de spécifier les performances que je désire développer chez les étudiants qui suivent ce cours. Les objectifs énoncent ainsi ce qui doit être appris de manière durable et constituent une sorte de contrat entre les étudiants et moi-même. Les étudiants peuvent alors percevoir, à la simple lecture des objectifs, ce que j'attends d'eux pour le cours. De plus, je pense que si l'étudiant se sent capable d'atteindre tous les objectifs visés à la suite du cours, il sera alors capable de réussir l'examen sans difficulté. En effet, les objectifs se présentent comme étant centrés davantage sur les activités des étudiants plutôt que sur celles des professeurs (Huba & Freed, 2000) : je leur fournis les outils nécessaires pour atteindre les objectifs mais c'est à

eux de travailler et de s'autoévaluer afin de juger s'ils se sentent capables d'atteindre les objectifs visés. Il s'agit ainsi de poser les bases d'un apprentissage individualisé. Le modèle que j'ai choisi pour décliner les objectifs est la taxonomie des objectifs d'apprentissage du domaine cognitif de Bloom révisée par Anderson et Krathwohl (2001) que je trouve tout simplement plus claire que la taxonomie initiale de Bloom dans laquelle il me semble plus difficile de différencier la synthèse et l'évaluation. Je trouve que la taxonomie révisée permet d'atteindre un niveau d'objectif supérieur : la création qui donne accès à des performances supplémentaires à l'évaluation et qui se prête très bien ici à la création du poster. Les objectifs que j'ai ainsi fixés pour l'année prochaine se trouvent en Annexe 6. Le fait de réfléchir sur le « niveau des objectifs » (à savoir connaître, comprendre, appliquer, analyser, évaluer et créer) déterminé par Anderson et Krathwohl (2001) me permet également d'aller plus loin dans ma réflexion afin de tout simplement vérifier si la triple concordance est bien assurée pour mon cours (Leclercq, 2008). Je peux ainsi mieux organiser mes activités d'apprentissage en vue de former les étudiants à pouvoir atteindre les objectifs visés.

La seconde amélioration prévue est le fait d'organiser le cours sur l'ensemble de l'année et non plus uniquement sur le 2^e quadrimestre (Q2). Ainsi, 4 heures de cours sont prévues au 1^{er} quadrimestre (Q1) :

- les 2 heures correspondant à la 1^{re} séance de cours décrite ci-dessus (Table 2) durant lesquelles je transmettrai les modalités organisationnelles et pédagogiques du cours. Les étudiants seront ainsi mis au courant assez tôt de la nécessité de créer des groupes et de réfléchir à une thématique commune pour ce cours ;
- et les 2 heures suivantes seront organisées environ 6 semaines plus tard afin de réaliser un laboratoire leur permettant de présenter leur thématique pour validation. Les étudiants auront ainsi plus de temps pour former leurs groupes de travail et réfléchir à leurs thématiques. Les discussions sur ces dernières seront ainsi organisées assez tôt pour qu'ils puissent la peaufiner avant le premier cours avec la bibliothécaire qui n'aura alors lieu qu'au Q2. Je pense que cette façon de fonctionner entraînera moins de stress chez les étudiants.

La 3^e amélioration prévue fait suite à l'analyse du modèle SAMR (Puentedura, 2012). En effet, cette analyse m'a permis de me rendre compte que je me situais dans le niveau « augmentation ». J'aimerais maintenant atteindre le niveau de « modification », en me dirigeant vers un apprentissage hybride, afin de réaliser une partie des tâches scolaires à distance et améliorer le suivi des étudiants dans leur travail. J'aimerais ainsi maintenir le groupe-classe Teams général pour que les étudiants aient la possibilité de poser des questions relatives au cours. Cela me permettra d'insister ou de revenir sur certains concepts mal compris lors des cours en présentiel. Je pourrai ainsi organiser chaque séance de cours et chaque labo en prenant une quinzaine de minute en début de séance pour revenir sur des éléments du cours, des articles, des statistiques ou autres qui auraient été mal compris. Cela alimenterait également ma volonté de dynamiser les cours. Ensuite, j'aimerais également conserver les groupes de travail individuels sur Teams afin de pouvoir avoir un suivi plus régulier des étudiants au cours du temps. En effet, comme ceux-ci sont en stage une bonne partie de l'année, le fait d'avoir un outil tel que celui-ci me permettrait de garder un contact avec les étudiants même en dehors des cours. Afin que cela soit moins chronophage que cette année, je fixerai un délai dans lequel je répondrai aux questions (par exemple, une heure par semaine). Enfin, étant donné que nous ne savons pas comment va évoluer la crise sanitaire, je pense que cette solution peut également être avantageuse si elle est prévue et organisée en amont du cours.

Le fait de mettre en place une évaluation formative m'a également traversé l'esprit mais je ne sais pas encore comment mettre celle-ci en place. Pour le moment, j'ai imaginé utiliser une séance de laboratoire pour que les étudiants présentent en 5 à 10 minutes, leur état d'avancement devant l'ensemble de la classe avec une 1^{re} ébauche de leur poster. Je pourrai leur poser des questions afin de les mettre en condition pour l'examen mais

aussi de leur offrir un feedback sur leur travail pour les orienter dans leurs analyses et améliorer ainsi leur processus d'apprentissage (Looney, 2011 ; Merian & Baumberger, 2007 ; Rakoczy et al., 2013 ; Wollenschläger et al., 2016).

Enfin, l'évaluation que j'ai fait passer aux étudiants a laissé place à une dernière piste d'amélioration : celle de leur fournir des posters commentés des autres années pour qu'ils aient une vision plus claire de ce que j'attends d'eux. Je trouve que cela est une très bonne idée et j'ai l'intention de leur montrer, l'année prochaine, 1 à 3 posters de cette année en leur présentant mes commentaires et la note obtenue par les étudiants.

3. Illustrations par d'autres pratiques d'enseignement

3.1. Analyse des principaux concepts et construction d'une définition de l'EBP

Cette activité est donnée dans le cadre du cours de « Fondements de la recherche en sciences sages-femmes » donné aux étudiants inscrits en 1^{re} année sage-femme (76 inscrits cette année). Il s'agit d'un cours qui a lieu au 1^{er} quadrimestre et l'activité décrite ici est donnée durant la 2^e séance de cours. Ce cours constitue un concept plutôt abstrait pour les étudiants. Afin de les éclairer sur la recherche en tant que telle, la 1^{re} séance de cours consiste à leur présenter, en guise d'exemple, les travaux que j'ai réalisés et/ou que j'ai pu explorer dans le cadre de ma thèse de doctorat qui portait sur les besoins maternels après un accouchement. Des exemples de recherches qu'il est possible de mener sont ainsi exposés et l'interprétation théorique et pratique des résultats de ces recherches leur est également expliquée afin qu'ils puissent entrevoir les intérêts potentiels de la recherche scientifique dans la pratique sage-femme. Lors du 2^e cours, il convient alors de définir ce qu'est l'« Evidence-Based Practice » (EBP) : c'est pour ce cours que la présente activité va être décrite. Les cours suivants portent alors plus précisément sur les types d'étude qu'il est possible de rencontrer dans la littérature, sur les articles scientifiques qui sont un moyen de présenter au public ces recherches, sur la façon dont on peut interpréter et se servir de la recherche dans sa pratique, etc.

L'EBP est en réalité la « pratique fondée sur les preuves » qui avance le fait que le prestataire de soins doit intégrer ses connaissances et son expérience clinique avec les données probantes scientifiques ('evidence') et les besoins individuels et les préférences du patient. La recherche scientifique (données probantes) est donc essentielle, dans ce cadre, à l'acquisition des connaissances nécessaires en vue de soigner des patients. Lors de ce cours, après avoir présenté brièvement les notions de soins infirmiers et du niveau de participation des infirmiers dans la recherche, je lance alors une activité visant à faire réfléchir les étudiants sur le concept d'EBP (voir fiche d'activité complète en Annexe 7). Tout d'abord, je demande aux étudiants de lire 2 textes traitant de ce concept dans le domaine infirmier. Grâce à l'outil « nuage de mots » de Wooclap, je leur demande de m'indiquer, individuellement, l'ensemble des mots-clés qu'ils ont jugés importants. La production attendue à la suite de cette activité est une définition commune à l'ensemble du groupe-classe qui doit être concrète, bien ficelée et formulée en bon français.

J'ai entrepris cette activité dans le but d'amener les étudiants à réfléchir à ce concept assez vague et abstrait qu'est l'EBP. J'ai trouvé qu'il était plus intéressant de les « faire trouver par eux-mêmes » plutôt que de leur donner des définitions « toutes faites » à avaler pour l'examen. De plus, les textes distribués contextualisent l'EBP dans le domaine infirmier ce qui leur donne également des exemples plus concrets en relation avec leur future profession. Mon but était qu'il y ait une démarche de compréhension et de recherche d'informations pour créer une définition commune de l'EBP. Je pense également qu'il est plus facile de retenir les principes fondamentaux d'un concept si on les a cherchés par soi-même. Cette activité se base sur la théorie du constructivisme (Piaget, 1975) qui consiste à apprendre par mécanisme de réorganisation interne : ce que les étudiants construisent se fait à partir de leurs expériences passées, par reconfigurations successives de leurs acquis. Les visées d'apprentissage pour cette partie de cours sont les suivantes : donner une définition personnelle et complète de l'EBP ; et expliquer l'intérêt et les principes fondamentaux de l'EBP. Selon moi, les compétences mises en

évidence dans cette activité sont les compétences 4 et 5 du référentiel CAPAES (« Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage » et « Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation » (IFRES, n.d.)) ainsi que la macro-compétence 3 « Enseigner pour qu'ils apprennent » du référentiel HERDSA (Poumay, n.d.). Les preuves que j'apporte pour cette activité (Annexe 7) sont une fiche d'activité, d'une part, et les dias correspondant à cette activité, d'autre part. malheureusement, je n'ai pas gardé le Wooclap utilisé « actif » et les données sont donc perdues. La fiche d'activité prouve notamment que le cours a été réfléchi et construit en amont du cours afin d'assurer le principe du constructivisme ainsi que les échanges entre étudiants, au sein du groupe-classe et avec l'enseignante.

3.2. Apport de témoignages authentiques dans un cours sur la taxonomie des besoins

Cette activité a lieu dans le cadre d'un cours de « raisonnement clinique » donné en 1^{re} année de bachelier sage-femme (76 inscrits cette année). Il s'agit d'un cours qui a lieu au 1^{er} quadrimestre et l'activité décrite ici est donnée durant la 1^{re} séance de cours. La première étape du raisonnement clinique est de pouvoir identifier les besoins d'un patient avant de pouvoir y répondre. Il existe différentes sortes de besoins qu'il est nécessaire de présenter aux étudiants sous l'appellation de la taxonomie des besoins. Il existe de nombreuses théories sur l'articulation et/ou la hiérarchie des besoins des êtres humains (appliquées aux sciences infirmières ou non) et la partie théorique de cette séance de cours consiste à exposer ces différentes théories aux étudiants. Le but de cette séance de cours est d'amener les étudiants à voir les patientes dans leur ensemble et à considérer les parturientes comme des personnes à part entière (avec des besoins en tout genre et pas seulement sur le niveau « pathologique »). En effet, le rôle d'une sage-femme est de pouvoir accompagner des familles en devenir (mère, bébés et pères) en identifiant notamment leurs besoins et en les aidant à trouver les ressources nécessaires pour y répondre. La première partie de cette séance de 2 heures de cours constitue donc une exposition des différentes taxonomies des besoins ; ce qui représente une méthode purement transmissive et très théorique.

Afin de contrebalancer cette partie théorique, j'ai eu l'idée d'organiser la 2^e heure de cours en mettant en place une application pratique utilisant des témoignages concrets de mères issus d'entretiens que j'avais réalisés lors de ma thèse de doctorat visant justement à évaluer les besoins maternels en période postnatale. Afin de mettre la théorie en pratique, j'utilise ainsi, une fois de plus, le modèle débat-modération de Leclercq et Poumay (2008). Je présente donc plusieurs témoignages (un à la fois) aux étudiants et je leur demande d'abord de réfléchir individuellement à ce dernier en réfléchissant aux différents besoins qu'ils peuvent identifier. Je demande ensuite à l'ensemble de la classe de mettre en lumière leurs idées et nous en discutons sous forme de débat. J'oriente alors la conversation pour les amener dans la bonne direction ou encore pour les faire réfléchir à certaines parties du témoignage qu'ils n'auraient pas prises en considération dans leur analyse. C'est la 1^{re} année que je donnais ce cours et j'ai l'impression que les étudiants ont, contrairement à la 1^{re} partie de la séance de cours, réellement apprécié ce débat. En effet, le fait de bénéficier de témoignage réel rend également concrète l'idée qu'ils peuvent se faire de leur futur métier.

Les compétences associées à cette activité sont les compétences 5 et 6 du référentiel CAPAES (« Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation » et « Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel » (IFRES, n.d.)) et la macro-compétence 3 « Enseigner pour qu'ils apprennent » du référentiel HERDSA (Poumay, n.d.). La preuve que j'apporte pour cette activité (Annexe 8) est simplement constituée de 3 exemples de témoignages issus mes dias de cours. Je n'ai évidemment pas eu l'occasion d'enregistrer le débat réalisé au cours et je n'ai pas de témoignage d'étudiants me disant qu'ils avaient apprécié ce cours. Le cours est organisé de telle sorte que les étudiants aient d'abord uniquement accès au témoignage et, via l'option animation de Power Point, les éléments essentiels conduisant à la mise en lumière des besoins exprimés sont progressivement dévoilés.

3.3. Amélioration du suivi des TFE

Afin d'aider et d'accompagner les étudiants dans la réalisation de leur TFE, les enseignants de l'Hénallux ont mis en place, tant en bachelier sage-femme qu'en bachelier en soins infirmiers, un système comprenant deux éléments :

- Un « carnet TFE » reprenant l'ensemble des informations relatives au TFE : règlement des études et des examens en regard du TFE, plagiat, compétences développées par le TFE, modalités d'évaluation, grilles d'évaluation, accompagnement par le promoteur ainsi que les référents théorique et interdisciplinaire, consignes de réalisation et d'impression du TFE, consignes de travail liées aux cinq laboratoires (voir ci-dessous), outils pédagogiques, modalités administratives et échéancier.
- Un système de laboratoire pour l'accompagnement des étudiants : dans le cadre du suivi des TFE, les étudiants ont l'obligation de voir (au moins) 5 fois leur promoteur de TFE afin d'avancer, toujours en accord avec les promoteurs, dans la réalisation de leur TFE. Ces laboratoires sont organisés selon des consignes à respecter (qui sont détaillées dans le carnet TFE) : les étudiants doivent fournir un nouveau travail de recherche à chaque laboratoire. Ce travail est alors discuté puis validé par le promoteur qui aide ainsi les étudiants dans leur cheminement.

Un des travaux à fournir dans le cadre du TFE consiste notamment à réaliser un tableau de recension de la littérature : les étudiants doivent réaliser une synthèse sous forme de tableau des articles scientifiques qu'ils utilisent pour traiter la thématique de leur TFE. Ce tableau reprenait 5 sections présentées dans la 1^{re} colonne de la Table 3. En suivant des TFE (pour la première fois cette année), j'ai trouvé que ce tableau n'était pas organisé de façon optimale. En effet, étant donné que les cours de méthodologie donnés permettent actuellement aux étudiants d'identifier le type d'étude scientifique auquel ils ont affaire, je trouvais que leur analyse pouvait donc aller plus loin que le simple fait d'identifier s'il s'agissait d'une étude qualitative ou quantitative. Et, surtout, il manquait selon moi, une colonne essentielle reprenant les principaux résultats de l'étude afin de pouvoir évaluer la cohérence entre les données de ce tableau et les données présentées dans le manuscrit. J'ai demandé aux étudiants que je suivais cette année d'ajouter cette colonne et j'ai également soumis cette idée à mes collègues.

La responsable actuelle du bloc de méthodologie ayant une nouvelle fois prolongé son congé-maladie, il m'a été demandé de la remplacer dans cette fonction pour l'année scolaire prochaine. J'ai donc eu l'occasion de retravailler entièrement le carnet TFE et d'échanger à ce sujet avec les 2 responsables du bloc de méthodologie de la section infirmière afin d'assurer une cohérence entre nos 2 sections. Après plusieurs échanges, les modifications principales du TFE concernent donc essentiellement les consignes de contenu du TFE ainsi que le tableau de recension de la littérature qui compte maintenant les 6 sections présentées dans la seconde colonne de la Table 3. Toutes ces modifications ont donc été apportées au carnet TFE et les échanges entre les sections sages-femmes et infirmières se sont très bien passés : elles étaient contentes de mes modifications/apports et j'ai pu compter sur elles pour obtenir des renseignements pertinents et rapides (ce qui était essentiel et très utile avant mon congé de maternité prévu le 16 juin).

Les compétences associées à cette 3^e activité sont la compétence 3 « Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation » (référentiel CAPAES (IFRES, n.d.)) ainsi que la macro-compétence 7 « Influencer le contexte de son institution » (référentiel HERDSA (Poumay, n.d.)). La preuve apportée pour cette activité (Annexe 9) est un échange d'emails avec les responsables « méthodologie » de la section infirmière. Cet échange prouve ainsi mon implication au sein de ce travail ainsi que la collaboration entre nos 2 sections.

Nombre de références bibliographiques = 20

Annexe 9 : Production écrite intitulée « RR2 »

1. Présentation personnelle

1.1. La fécondation

Ma « vie professionnelle » a débuté en rhétorique. C'est à l'occasion de l'exposition sur les corps plastinés « Körperweltenen » en 2001 dans les caves de Cureghem à Bruxelles que je découvre ma passion pour l'obstétrique. Je suis fascinée par l'espace dédié au développement fœtal et la grossesse. Je vais devenir sage-femme !

1.2. Le premier trimestre de grossesse

Quelques mois plus tard, je m'inscris à la Haute Ecole André Vésale (actuellement Haute Ecole de la Province de Liège). Tout au long de mon cursus, je côtoie mon premier modèle, un de mes professeurs Murielle Néllissen qui me transmet sa passion mais aussi son savoir. Elle change ma vision de l'enseignement par son approche « de terrain » et sa façon d'aborder le contenu comme une histoire. En dernière année de sage-femme, je réalise une formation en préparation prénatale aquatique. Elle m'encourage et me soutient dans cette première formation « continue ».

1.3. Le second trimestre de grossesse

A l'instar de l'embryon qui devient un fœtus, je démarre ma carrière au CHR de la Citadelle de Liège, au sein du quartier d'accouchement et du MIC (*maternal intensive care*). C'est un service exigeant où la joie côtoie malheureusement parfois la tristesse. Au bout d'un an, je suis autorisée à travailler avec des stagiaires. Et rapidement, j'aime cette nouvelle responsabilité. Je comprends que j'aime transmettre et expliquer.

En tant que petit fœtus en construction, je poursuis ma croissance et m'inscris en 2008 à l'université de Liège afin de réaliser un Master en santé publique avec comme orientation la sexologie. Ce master me permet d'élargir mon horizon professionnel et d'envisager d'autres opportunités. M'orienter vers l'enseignement ? Un poste de cadre ? C'est à cette époque que je rencontre mon deuxième modèle : Chris Paulis, anthropologue.

A la suite de ce master, j'ai l'opportunité de réaliser des préparations prénatales en piscine en qualité d'indépendante complémentaire. Cette expérience extra-muros de l'hôpital me permet d'élargir ma compréhension de la parentalité... Mes premiers « élèves » sont de futurs parents.

Comme le fœtus, je grandis et j'apprends déjà « sans le savoir » mon futur métier d'enseignante. A cette époque, je vais moi-même expérimenter la grossesse et mon futur métier de « maman ». Quelle richesse pour une sage-femme de le vivre de l'intérieur. Ma soif d'apprendre continue. Je mets à profit mon « écartement prophylactique » pour développer un nouvel organe. Je poursuis une formation en lien avec la sexologie : la rééducation périnéale. Au terme du congé de maternité, je reprends mon travail au sein du quartier d'accouchement ainsi que mon activité complémentaire de préparation prénatale et de rééducation périnéale.

1.4. Le troisième trimestre de la grossesse

Le monde des sages-femmes liégeoises est un petit milieu. J'entretiens toujours de bonnes relations avec mes anciens professeurs dont mon mentor des premières heures, Murielle Néllissen. Coordinatrice de la section sage-femme de la Haute Ecole, elle me sollicite pour accompagner des étudiantes dans la réalisation de leur travail de fin d'étude en tant que promotrice externe. Elle me contactera de nouveau pour me proposer quelques heures de cours.

Le cours de « sexologie et planification familiale » dispensé aux sages-femmes de 4^e année se libère. Ce cours est dispensé par un professeur « invité ». Après quelques jours de réflexion, j'accepte ce nouveau défi !

Ce futur bébé grandit encore ! J'entre à la Haute Ecole en novembre 2013 en qualité de professeur « invité ».

A l'image de la « crevette » lors de la grossesse, mon parcours d'enseignante peut faire référence au « homard » de Frances Fuller dans son illustration des trois stades de croissances professionnelle. J'ai débuté cette année académique 2013-2014 en mode « *survie* ». L'angoisse de ne pas voir toute la matière ? Le contenu correspond-il aux attentes ? Suis-je légitime ? Toutes ces questions m'ont tourmentée lors de ces 30 heures de cours. Mes craintes se sont quelque peu apaisées par les échos des étudiants à mes « futurs collègues ».

L'année académique suivante, l'équipe m'a suggéré de solliciter un poste de maître assistant à temps partiel (6/10). En septembre 2014, j'ai donc intégré l'équipe pédagogique tout en conservant un mi-temps de sage-femme hospitalière au CHR de la Citadelle. Cette année 2014-2015 a également été synonyme de *survie* ayant conservé le cours de sexologie pour une seconde année.

Ces nouvelles fonctions m'ont amené à suivre les étudiants en stage à l'hôpital. La difficulté est de passer d'un rôle de sage-femme encadrant un stagiaire à celui de l'enseignante qui doit maintenant l'évaluer.

Début 2015, le fœtus est encore en développement. Au propre comme au figuré. Je suis à nouveau enceinte. En écartement prophylactique, les supervisions de stage à l'hôpital me sont interdites. En contrepartie, les 80 heures de cours théorique d'une collègue absente me sont attribuées, me donnant, de ce fait, l'opportunité de dispenser le cours de puériculture à 4 groupes d'étudiants en première année de bachelier en soins infirmiers.

A partir de ce moment, je constate que ma pratique professionnelle est un énorme atout dans le métier d'enseignante. A mon avis, l'un se nourrit de l'autre et ne peut exister seul, comme le fœtus relié à son placenta.

Cette année-là, je profite de mon congé de maternité pour entamer une nouvelle étape dans mon développement et peaufiner ma pratique. Je m'inscris à une formation continuée de consultante en lactation. Cette partie sera plus détaillée dans le point 3.1.

Cela fait maintenant 6 ans que j'ai effectué mes premiers pas dans l'enseignement. Toujours dans mon liquide amniotique, je baigne dans le deuxième stade du processus de croissance professionnelle (Fuller, F.) : *le renouveau*.

J'ai dépassé mes craintes concernant la gestion de l'imprévu en classe ou en stage. Grâce à cette année passée à développer et coordonner « un nouvel organe », le Capaes m'aide à réfléchir aux contenus, à prendre du recul sur ma pratique et mes dispositifs d'apprentissage.

1.5. Ma philosophie d'enseignement : mon placenta

Selon la définition du dictionnaire Larousse : « Le placenta est organe d'échanges entre le fœtus et sa mère ». Cette phrase illustre particulièrement bien ma pratique. Mon expérience professionnelle de sage-femme nourrit continuellement ma pratique pédagogique. J'ai la chance d'exercer le même métier que mes étudiants. Cette expérience de terrain m'aide énormément que ce soit dans les partages mais aussi dans la construction de mes dispositifs d'apprentissage. Comme Giordan A. (1998) je pense que : « pour que les étudiants apprennent, il faut qu'ils trouvent du sens ».

Avec du recul, cette phrase a guidé une grande partie de ma scolarité. Mes modèles, sont ces enseignants qui ont donné du sens aux apprentissages. Il est donc manifeste que ce qui donne du sens à mon enseignement, c'est mon expérience du terrain et ma maîtrise de ce domaine. N'oublions pas, à l'image du placenta, que les échanges sont bidirectionnels. Ils se font également aux contacts des étudiants. Leurs retours de stage, leur partage d'expériences, les discussions en classe, ... me nourrissent à plus d'un titre. Ils m'incitent à approfondir mes connaissances et me font réfléchir. Nous grandissons ensemble dans un but commun : une pratique professionnelle de qualité au bénéfice des (futurs) parents et des bébés.

2. Présentation, description et analyse du TP

« *Prise en charge des complications de l'allaitement maternel* »

2.1. Description de la situation de départ

L'allaitement maternel est une problématique qui apparaît régulièrement dans mes échanges avec les étudiants de la section sage-femme. Dans leur cursus, les étudiants sont sensibilisés à l'allaitement maternel et l'alimentation du nouveau-né de deux façons :

- En théorie, la physiologie et les bases de la prise en charge de l'allaitement maternel sont abordés lors des deux premières années dans le cours d'hygiène de la mère et du nouveau-né. Cette matière est revue ponctuellement dans les cours de pathologies gynécologiques dispensés par des gynécologues. Ces cours sont surtout centrés sur les complications et leurs traitements. Personnellement, j'aborde l'allaitement dans le cours de soins de santé primaire destiné aux étudiants du bloc 3, essentiellement sous l'angle des enjeux de santé publique.
- Lors de la supervision du stage, les étudiants y sont principalement confrontés dans les services de maternité et du bloc d'accouchement.

Dans le cadre de mes attributions d'enseignante, je supervise régulièrement des étudiants de fin de cycle en maternité. Connaissant mon intérêt pour le sujet, il est fréquent que des étudiants partagent leur manque d'expérience pratique. Ils maîtrisent bien la théorie mais sont démunis lorsqu'il s'agit de faire face à une prise en charge réelle et globale de la dyade mère/bébé. Ils sont confrontés à des situations complexes où la nécessité de faire des liens et de s'adapter à chaque nouvelle prise en charge est primordiale.

Outre les aspects physiologiques et théoriques de l'allaitement maternel, cette prise en charge est plus subtile. Dans leur futur métier, les sages-femmes doivent développer une observation globale et minutieuse. L'empathie et le soutien sont des qualités primordiales pour un démarrage optimal de l'allaitement maternel qui, plus tard, aura des répercussions dans la mise en place de l'attachement enfant-parent.

Parallèlement, notre profession de sage-femme évolue. En 2015, dans le cadre de la réforme du paysage hospitalier et du financement des hôpitaux, la ministre des Affaires sociales et de la Santé, Maggie De Block, a lancé un appel à projet concernant « *l'accouchement avec séjour écourté en maternité* ». Depuis 2015, les parents sont invités à quitter la maternité après 3 jours pour un accouchement par voie basse et 4 jours pour une césarienne. Afin d'assurer un relais avec l'hôpital, un réseau de sages-femmes libérales et/ou attachées à une institution effectuent des visites à domicile dans les premiers jours suivants le retour à la maison. Dans l'équipe pédagogique, nous sommes 4 sages-femmes (dont 2 consultantes en lactation) à travailler en collaboration avec les hôpitaux dans le cadre du retour précoc. Notre constat sur le terrain est: le suivi de l'allaitement maternel n'est pas optimal. La mise en route de ce dernier à l'hôpital est parfois laborieuse. Les discours sont discordants. Les pratiques ne sont plus toujours d'actualité ou le manque de connaissances et d'expérience des jeunes diplômées se fait ressentir. Débattant avec mes collègues, l'idée a alors germé. Nous devions préparer au mieux nos étudiants, « futurs professionnels » à la gestion de l'allaitement maternel en maternité et/ou à la prise en charge efficace de ces « retours précoces ».

Conjointement à cette prise de conscience, plusieurs étudiants nous ont sollicités concernant l'allaitement maternel. Ils sont conscients de ce changement de pratique et souhaite avoir des notions plus approfondies dans ce domaine. Voici quelques une de leur réflexion.

2.2. Description du TP

En avril 2017, lors de la préparation de l'année académique 2018-2019. Nous avons obtenu quatre heures de travaux pratiques à allouer à l'allaitement maternel. Premièrement, nous souhaitions construire un TP dans les conditions les plus proches possibles de la réalité envisageant de mettre les étudiants en situation dans une « fausse chambre de maternité ». Un local de TP était à disposition avec 2 lits et du matériel de maternité. Nous souhaitions leur proposer des mises en situations typiques de gestion des complications de l'allaitement maternel en maternité et/ou lors du retour précoce à domicile. Malheureusement, nous avons constaté que cela s'avérait impossible pour deux raisons.

Premièrement, c'est une classe de 24 étudiants et nous n'avons obtenu que 4 heures. Nous aurions pu nous diviser en 2 groupes (1 professeur et 12 étudiantes), mais l'infrastructure du local ne nous permettait pas de réaliser cette activité de façon optimale dans ces conditions (local trop petit, trop bruyant et besoin de deux professeurs pour chaque « mise en situation » un qui joue le rôle de la maman, l'autre qui observe et prend note des observations).

Deuxièmement, la Haute Ecole opère un changement dans les pratiques de TP. Depuis février 2019, un nouveau local de simulation vient d'être aménagé. Nous envisageons d'intégrer des « cas » d'allaitement maternel dans les nouvelles situations de simulations. Les situations pour le bloc 2 sont effectives, il reste à construire celles du bloc 3 et 4. Néanmoins, pour l'année académique 2018-2019, nous devons trouver une alternative. Nous avons donc construit ce TP qui s'adresse aux étudiants de dernières années. A l'heure actuelle, je garde l'espoir de pouvoir conserver ces 4 heures allouées à l'allaitement maternel.

Lors de ce cursus CAPAES, j'ai appris l'importance de préparer les étudiants aux évaluations. Actuellement, en guise d'épreuve finale, avant la défense du TFE, nos étudiants présentent une épreuve de synthèse. Celle-ci consiste à détailler un cas clinique devant un jury. Devant l'appréhension des étudiants manquant d'entraînement face à cette évaluation, j'ai suggéré à ma coordinatrice et à ma collègue de TP de combiner les deux. Nous étions conscientes qu'en 4 heures tout ne peut être abordé. Nous avons choisi de cibler les pathologies les plus fréquemment rencontrées dans notre pratique, en lien direct avec les soins et l'éducation ciblée en maternité mais aussi avec le retour précoce à domicile.

Ces problématiques sont les crevasses et douleurs lors de la mise au sein, l'engorgement mammaire ainsi que la gestion de la congestion entre le troisième et cinquième jour du post-partum, les mastites et l'abcès du sein. Indirectement, au vu de ces complications nous abordons des notions essentielles de gestion quotidienne d'une sage-femme dans l'allaitement maternel qui sont : les rythmes, les tétées nutritives et affectives, la question de la sucette, le repos de la maman, la gestion de l'organisation lors du retour à domicile... et donc au sens large du soutien émotionnel et de la parentalité en général. Les objectifs spécifiques à ce TP se trouvent en Annexe 2.

2.3. Déroulement du TP

- La veille du TP, les étudiants ont reçu un email de confirmation du courriel adressé la semaine précédente avec la consigne de lire les 4 situations cliniques (Annexe 1). Suite à cette lecture, ils ont la possibilité de sélectionner les outils (fiches, ouvrages, cours,...) qu'ils jugeraient utiles pour le travail de ces 4 cas cliniques en classe.
- Le jour du TP : Les 24 étudiants ont été répartis en 4 groupes aléatoires de 6 personnes. Nous avons détaillé le déroulement de la matinée et avons présenté les ouvrages qui étaient à leur disposition. Chaque groupe a reçu le cas clinique numéro 1. Après lecture de celui-ci, ils devaient reconnaître les informations utiles à leur prise en charge et mettre en commun leur observation et les premières pistes de réflexion. Pour les aider à structurer leurs réponses, une liste de questions a été distribuée avec le cas. Cette

structure ressemble beaucoup à la structure qu'ils retrouveront lors de l'épreuve intégrée de fin de cycle. Certaines informations ont été volontairement omises dans les intitulés. Au cours de cette étape, les étudiants ont cherché les informations manquantes et sélectionné celles qu'ils jugeaient utiles. Ils ont formulé un diagnostic et élaboré une prise en charge. Pour les informations volontairement omises, nous étions à leur disposition pour « jouer » le rôle de la patiente fictive et répondre à leurs interrogations. Le but étant de formuler des questions et ainsi, compléter leur anamnèse. Pendant cette phase *étape de travail en groupe*, ma collègue et moi circulions dans la classe. Nous sommes chacune passées auprès des 4 groupes. Au bout des 30 minutes imparties, nous entamions alors l'étape 2 de mise en commun. Comme nous avions 4 heures, nous avons décidé de rédiger 4 cas et de répéter cette séquence, également 4 fois. Pour chacune des situations proposées, des précisions, des courtes vidéos, des ouvrages de références ont été présentés afin d'expliquer et/ou d'éclaircir certaines notions.

2.4. Analyse du TP

Dans ma conception d'apprendre en donnant du sens à ce qu'on fait, cette activité pédagogique a été construite dans ma perception des apprentissages. Au regard de cette affirmation et de ce dispositif d'apprentissage professionnalisant, j'ai opté pour une analyse à la lumière de deux modèles.

Premièrement, celui de la dynamique motivationnelle de Rolland Viau (1994). La motivation des étudiants me semblait primordiale pour « obtenir » et construire ce nouveau TP. Je pense que les étudiants se sont sentis impliqués. Ce qui se reflète dans plusieurs items. L'activité était en lien direct avec leur future vie professionnelle (activité signifiante) et leur demande d'approfondir ce sujet (témoignages page 8). Ensuite en tant que future sage-femme, le travail en interdisciplinarité et de façon collaborative fera partie de leur quotidien. Le choix de les laisser travailler en petit groupe était, notamment, un de ces objectifs. L'installation de la classe a d'ailleurs été aménagée en ce sens. Les placer de façon aléatoire était aussi un choix délibéré afin de favoriser les interactions. Depuis 4 ans qu'ils se côtoient, nous souhaitons « modifier » les groupes. Dans la vie d'une équipe hospitalière, ils seront amenés à travailler avec des personnes différentes chaque jour. Cette dynamique a bien fonctionné. Ils, n'ont pas émis de remarques lors de l'installation de la classe (Un étudiant l'a souligné dans son feed-back). Le choix de travailler des cas cliniques nous a semblé le plus judicieux dans le cadre de ce TP. Non seulement c'est une activité complexe mais elle fait référence au caractère diversifié et intégré du modèle. Ce sont des tâches « exigeantes » sur l'analyse globale et complexe de la situation. Plusieurs dimensions de leur future profession s'articulent dans cet exercice.

A mon grand regret, le caractère authentique de la situation n'était pas assez au rendez-vous. Mon idée de départ où chaque étudiant aurait pu se mettre en situation réelle n'a malheureusement pas abouti. Nous sommes restées à des échanges assez théoriques. Hormis quelques « mises en situation » ponctuelles. Pour rappel, à l'étape 1 dans les temps de réflexion, nous circulions avec ma collègue dans les groupes et, à deux reprises j'ai pu « jouer » à la patiente quelques minutes. Par exemple, les étudiants ont pu m'expliquer comment positionner un bébé au sein. Cette dynamique installée avec ma collègue a été soulignée positivement dans quelques feedbacks également.

Le second frein que j'identifie dans les items est le temps. Cette contrainte de 4 heures nous a obligés à orienter notre activité en cas cliniques, ce qui a rendu le TP plus théorique. Deuxièmement, pour balayer les principales pathologies, nous avons souhaité construire 4 cas. Ce qui a demandé une certaine rigueur dans la gestion du temps entre les différentes étapes impliquant une certaine frustration. Malgré le timing respecté entre les 4 cas, j'avais sous-estimé la durée des échanges à l'étape 2 et nous n'avons pas eu l'occasion de diffuser les extraits de vidéos prévus. Dès lors, nous avons (en accord avec les étudiants) prolongé le TP de 30 minutes afin de leur présenter les petits extraits de vidéos.

Le second modèle utilisé est le modèle Comp.A.S. (Parmentier et Paquay, 2001). En effet, l'objectif du TP était de fournir des pistes et des ressources aux étudiants de bloc 4 (futurs diplômés) afin d'aborder la gestion de l'allaitement maternel et de ses complications de façon plus sereine. Comme le cite les auteurs de ce modèle : « *Le rôle de l'enseignant n'est d'ailleurs plus de transmettre ces contenus-matières comme tels, mais de concevoir et de gérer des séquences d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont confrontés à des situations nouvelles et motivantes qui les amènent à interagir pour chercher et traiter l'information nécessaire, pour y faire face adéquatement et/ou leur donner sens.* ». Si je reprends les items : Faire face à des situations problèmes – Exploiter des ressources variées – Agir – Interagir – Réfléchir – Orienter son activité vers la construction de sens – Intégrer ses ressources personnelles diverses – Orienter son activité vers le transfert des connaissances – Etre accompagné dans sa démarche de construction de compétences. Je pense que le TP correspond globalement à cette définition. Sauf pour 2 items, sur lesquels je vais m'attarder. (les items précédents sont détaillés de façon plus exhaustive dans l'Annexe 3).

- *Participer à l'évaluation de ses apprentissages* : c'est un aspect du TP que je n'avais absolument pas envisagé. L'évaluation s'est réalisée de façon informelle, en temps réel lors des échanges à l'étape 2. Nous avons régulièrement posé des questions à l'ensemble des étudiants mais nous n'avons pas pu récolter l'avis de chacun. Pour remédier à ce point, j'envisage de créer une courte évaluation formative pour l'année académique prochaine. J'aimerais aussi intégrer un « one minute paper » à la fin de chaque cas clinique (la gestion du temps reste une contrainte importante). Pour clôturer ce TP, nous avons proposé aux étudiants de nous renvoyer un feed-back par courriel. Ce feed-back était plutôt axé sur leurs ressentis et attentes. En ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation certificative du TP, il n'y en a pas. Malgré tout, il y avait comme intérêt de les entraîner à l'épreuve de synthèse par ces dimensions dans la structuration des cas. Ces épreuves ont eu lieu le 4 juin et se sont achevées avec succès pour la majorité d'entre-elles.
- *Structurer ses acquis nouveaux* : cette évaluation formative entre également en résonnance avec cet item. L'évaluation appuiera l'intégration de ses nouveaux acquis dans le temps. Une seconde réflexion dans ce point est l'absence de synthèse. Dans le feed-back, plusieurs étudiants ont souligné l'absence de note de synthèse en lien avec ce TP. En créant ce dernier, je n'avais pas envisagé leur fournir un support papier autre que les cas cliniques. Lors de la présentation de la matinée, la question a été soulevée et les étudiants ont été informés de l'absence de note de synthèse. Néanmoins, toutes les références d'ouvrages et de site internet de référence étaient à leur disposition. Je pense qu'il est difficile de faire mieux hormis leur fournir un document papier reprenant les ressources utiles. Je reviendrai sur cette problématique dans les pistes de réflexion.

3. Preuve de compétences

Non sans une pointe d'embarras, je vais maintenant m'attarder sur d'autres facettes de mon enseignement. La mise en place de ce TP me tenait particulièrement à cœur. Ma situation privilégiée me permet d'enseigner dans plusieurs disciplines (sage-femme, soins infirmiers et santé communautaire) et de diverses façons (lors de cours, en stage, en TP).

3.1. Nouer une relation avec les étudiants : Macro-compétence 2

Choisir l'orientation sage-femme n'est pas un choix facile pour plusieurs raisons. C'est un métier exigeant. Les horaires ne sont pas toujours aisés. Les journées de travail peuvent être physiquement et émotionnellement difficiles. Le poids du médico-légal qui pèse sur l'ensemble du personnel médical et paramédical est omniprésent. Les « coupes » budgétaires sont récurrentes...

Contrairement aux métiers d'infirmiers, la profession de sage-femme n'est pas un métier en pénurie. Actuellement, les futurs étudiants entament leurs études avec l'incertitude de trouver un emploi. J'admire ces jeunes adultes qui ont le courage de s'engager dans cette voie semée d'embûches. Dans notre section au sein de la Haute Ecole de la Province de Liège, j'ai la chance de côtoyer les étudiants du bloc 1 au bloc 4. Comme c'est une « *petite section* » et que je suis titulaire du bloc 2 je les connais bien. Il me semble donc naturel de créer des liens avec eux dès les premiers contacts.

Dans ce cursus, les étudiants font une première incursion dans leur « futur » milieu professionnel au second quadrimestre. Leur premier stage en maternité se déroule sur une durée de quinze jours. Ce stage peut être confrontant. Ils doivent réaliser leur première prise en charge d'un couple mère-bébé. Pour beaucoup, c'est un premier contact avec le monde de l'hôpital. C'est un choc pour certain. Ils sont confrontés à la douleur, à la nudité, à un autre rythme de vie (ils débutent leur pause à 6h30 ou terminent à 22 heures). Dans le cadre de ce premier stage, mon rôle est de les accueillir dès le premier jour et de découvrir le service. C'est à ce moment que nous réalisons le premier du lien. En cas de dérapage, mes collègues et moi sommes souvent en première ligne. L'entrée dans le monde hospitalier se révèle difficile pour certain. Pour toutes ces raisons, je pense qu'il est primordial que je puisse instaurer un climat de confiance avec eux. Je pense être dans le vrai.

Nous avons également beaucoup d'étudiants français au sein de la section. Qu'ils soient français ou non, ce sont, pour la plupart, de jeunes adultes. Certains sont isolés et, ils doivent parfois travailler en, complément. Il m'est arrivé quelques fois d'être interpellée pour des questions n'ayant que peu de lien avec leurs études. Il est donc important de nouer des liens. J'ose croire être une enseignante ouverte aux dialogues. J'apprécie le débat d'idées et essaie le plus possible d'éveiller ces jeunes adultes à la discussion.

J'aime ces échanges, par leur richesse mais aussi parce qu'ils nourrissent mon enseignement. C'est aussi grâce à eux que j'évolue en tant que sage-femme, grâce à leurs idées nouvelles, leurs envies de bousculer les protocoles parfois, mais aussi en tant qu'enseignante par leurs nombreux feedbacks. Dans la création de mes dispositifs d'apprentissage, j'essaie d'intégrer (et surtout avec les clés ajoutées par le CAPAES) un maximum de « situation contextualisée » de la vie professionnelle. A titre d'exemple, le travail de sage-femme est un travail d'équipe (avec les collègues, mais aussi les médecins, les assistantes sociales, les psychologues...). Dans plusieurs cours, je propose des exercices de groupe ou des moments d'échanges en groupes sur des situations « compliquées », vécues en stage, afin de les entraîner à échanger sur leurs idées, sur leurs désaccords concernant une prise en charge ou dans une situation critique, tout en essayant de ne pas trop intervenir dans un premier temps.

3.2. Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage : *Macro-compétence 1*

J'ai la chance d'exercer deux professions qui me passionnent tout en exerçant mon métier d'enseignante. Cette passion se ressent dans mon enseignement.

Comme détaillé dans la partie 1 ; apprendre en donnant du sens à ce qu'on fait est une dimension essentielle pour moi. Dans ce cursus professionnalisant, il m'est assez aisé d'intégrer cet aspect dans les différents cours que je dispense aux étudiants sage-femme. Mais cette année a aussi été synonyme de nouveau défi dans mon métier d'enseignante. Outre la réalisation de ce Capaes, j'ai obtenu la charge d'un nouveau cours. Deux fois 15 heures en soins infirmiers bloc 1. L'intitulé du cours est : « *Hygiène de la mère et du nouveau-né* ». Le contenu de ce cours est la base du métier de sage-femme. Mon inquiétude face au contenu a disparu. Néanmoins, il apparaît une nouvelle inconnue : le public cible. C'était la première fois que je donnais cours à un public « non conquis ». Des jeunes étudiants de bloc 1 (je dispense mes cours théoriques en bloc 2-3-4) et de plus, dans la section soins infirmiers.

J'ai d'autant plus appliqué mon principe de « donner du sens ». Comment motiver ces jeunes étudiants ? Un autre défi s'est présenté : le nombre de garçons dans la classe. En section sage-femme, nous avons actuellement un

seul garçon dans les 4 années de la section. En soins infirmiers, ils représentent environ un tiers de la classe. Lors des deux séances de « first class meeting » (je donne deux fois le cours), j'ai essayé d'instaurer rapidement un climat de détente dans la classe. L'humour m'a permis d'introduire le contenu parfois « sensible », pour des non-initiés de ce cours. Exemples: vidéo d'accouchement, image de vagin, d'épisiotomie... tout en prenant soin de « baliser » les consignes à respecter dans ce cours (le respect mutuel). A mon grand étonnement car ce n'était pas l'avis de mon prédécesseur, j'ai beaucoup apprécié de donner ce cours. Je les ai trouvés motivés, ils participaient parfois avec un peu de doutes aux activités proposées (pour le travail sur les adaptations néonatales à la naissance).

J'ai apporté une valise remplie de poupées. En ouvrant cette dernière, j'ai constaté une grande surprise sur leur visage. D'autant plus lorsque je leur ai annoncé: « maintenant on va jouer à la poupée ! ». Ils m'ont également servi de « cobayes ». Le cours était donné au premier quadrimestre, en parallèle des séminaires du CAPAES. J'avais donc à chaque séance de nouveaux dispositifs à tester (les structures de Kagan, « one minute paper », test formatif de fin de chapitre,...).

En guise d'introduction dans les différents cours que je dispense (qui vont se formaliser maintenant avec plan de cours via le CAPAES), j'explique toujours de vive voix que je suis un être humain et, de ce fait, j'aime interagir avec d'autres individus. Dans ma classe, leur parole est importante. J'apprécie être interrompue et m'assurer régulièrement qu'ils ont compris en proposant de diverses façons de « manipuler » le contenu. J'explique que dans mes cours, une place importante est accordée aux échanges, aux exemples... Pour que ces échanges se passent bien, il est important d'instaurer un climat de classe respectueux sans jugement.

Comme beaucoup de « jeunes enseignants », l'angoisse de ne pas aborder toute la matière qui m'importait m'habitait lors des premières années. Par la suite, après avoir donné plusieurs fois les mêmes cours, en étant plus à l'aise dans la maîtrise du contenu, j'ai enfin pu me libérer de cette contrainte et démarrer la dernière phase du travail de « naissance » en axant mes contenus sur les attentes des étudiants. Avec l'expérience, le recul, le feed-back des étudiants et cette formation CAPAES, je reconsidère de plus en plus mes dispositifs d'apprentissage et favorise la qualité par rapport à la quantité.

Mon rêve serait de pouvoir redonner certains cours à mes « premiers » étudiants et d'avoir leur avis. J'aime clôturer mes cours en proposant aux étudiants de me soumettre leurs suggestions afin de les améliorer. Soit verbalement, soit de façon anonyme en déposant leurs commentaires dans mon casier.

Cette année, c'est la première fois que je demande un feed-back sur mon apprentissage en général par courriel aux étudiantes du bloc 4. Ces feed-back sont très constructifs. Ils m'aident à progresser et m'éclairent sur ma pratique. Ceux m'encouragent à envisager d'autres dispositifs d'apprentissages. Mais surtout, ils me rassurent dans ce métier où l'on se sent parfois seule.

3.3. Évaluer et donner des feedbacks : Macro-compétence 4

Dans les sections paramédicales, une partie des apprentissages s'effectuent en stage. Au sein de ma fonction à la Haute Ecole, en dehors des cours que je dispense, je supervise les étudiants des 4 blocs en stage à la maternité et dans un service de grossesse à haut risque (MIC) pour les étudiants de bloc 4. Lors de ces supervisions de stage, je propose à l'étudiant de réaliser, après chaque matinée, une auto-évaluation concernant la prise en charge effectuée. C'est un moment important pour moi. Je trouve essentiel de la réaliser dès la fin de la matinée quand tous les éléments sont encore frais dans nos mémoires. C'est le moment d'échanger sur les techniques, les prises en charge... mais jamais au chevet des patientes. Je leur conseille également de prendre l'habitude de régulièrement réaliser une auto-évaluation même en l'absence de professeur. Je suggère à chaque supervision des pistes d'amélioration. Je veille aussi à souligner les qualités et les points que je considère comme acquis.

Avant le stage, les étudiants sont informés de la disponibilité de « livret d'accueil » concernant le service dans lequel ils vont effectuer leur stage. Il y est détaillé l'organisation du service, qui sont les professionnels qu'ils vont rencontrer, les pathologies du service, les médicaments régulièrement utilisés. Ils ont aussi plusieurs protocoles standardisés. Ce livret leur permet d'appréhender au mieux le stage. Lors des journées d'accueil à la rentrée, l'équipe pédagogique réexplique l'intérêt de consulter ces livrets et de maîtriser la matière qui s'y trouve pour effectuer une prise en charge des patientes optimales.

Je m'appuie beaucoup sur cet outil en stage et plus particulièrement sur la partie pharmacologique. En effet, depuis l'arrêté royal du 15 décembre 2013, les sages-femmes ont le droit de prescrire. Les étudiants sont rassurés par ce livret. Il n'y a donc pas de « surprise » quant à l'évaluation des connaissances théoriques des pathologies et des traitements. En majorité, ces notions sont bien maîtrisées, ce qui après la première supervision (je les vois en général 3 fois par quinzaine) les rassurent. Dans les retours que j'ai reçu des étudiants, c'est une « qualité » qu'ils ont souligné. Ils ne ressentent pas le poids de l'évaluateur en continu sur leurs épaules lors des supervisions de stage. Ce qui est un grand soulagement pour moi, car mon but est de les faire progresser. Ce que j' imagine être difficile à faire s'ils ont la pression de l'évaluation en permanence.

A la fin du stage, une feuille d'évaluation sur l'ensemble des supervisions est réalisée. Elle est articulée autour de 6 compétences du référentiel sage-femme. Je prends soin de la rendre en main propre à chaque étudiant et de la commenter. Ils ont le loisir de ne pas être d'accord avec mes remarques. Jusqu'à présent cette situation ne s'est présentée qu'une seule fois (face à une étudiante qui n'avait pas conscience d'avoir mis une patiente en danger).

Ma seconde façon d'évaluer est l'examen écrit. Dans l'ensemble des cours, sauf deux, les évaluations sont organisées sous forme de cas cliniques (Annexe 4). Dans ces matières, il n'y a pas toujours une seule bonne réponse mais plutôt un cheminement reprenant certains points essentiels. Afin de poursuivre sur ma lancée de professeur « de terrain », je trouve incohérent de dispenser mes cours de façon à intégrer un maximum de pratique et de sens, pour ensuite évaluer de la théorie « ingurgitée ». Les cas cliniques sont pour la plupart de vraies situations rencontrées. J'informe les étudiants de cette donnée, je pense que cela peut les conscientiser et les responsabiliser quant à l'effort à fournir. Pour deux cours par contre, j'utilise des questions de connaissances et de compréhension dans mes évaluations. Le premier est dispensé aux étudiants de bloc 1 au premier quadrimestre. C'est une nouvelle matière et il y a, malgré tout, des connaissances théoriques de base à assimiler avant de pouvoir jongler avec cette matière. Dans la seconde, c'est un cours d'économie à la santé destiné aux sages-femmes de bloc 4. Ce cours et cette évaluation me questionnent beaucoup. J'ai repris ce cours depuis quelques années et je suis consciente que c'est une matière peu passionnante pour ces futures sages-femmes. C'est pourtant une étape indispensable. Je fais de mon mieux afin de rendre ce cours « attractif » en les sensibilisant à l'aspect administratif et financier d'un hôpital. J'envisage de repenser ce cours. Actuellement, il est donné en majeure partie ex-cathedra. Mais grâce au CAPAES, je me sens plus libre de l'envisager sous un autre angle et de créer un dispositif différent où les étudiants seront beaucoup plus participatifs dans le processus d'apprentissage.

Nombre de références bibliographiques = 8

Annexe 10 : Production écrite intitulée « RR3 »

Attribution actuelle

Professeur invité pour la seconde année consécutive, je suis chargé de cours à la Haute École de la Province de Liège (HEPL) en bloc 2 de la section de kinésithérapie. Le cours dont je suis en charge, Physiologie Générale et Humaine, ne se donne qu'au premier quadrimestre.

Développement professionnel enseignant

Comme vous pouvez le voir, j'ai toujours eu une attirance pour le monde de l'enseignement en obtenant déjà à 16 ans mon premier diplôme dans le monde de la pédagogie du sport. Toujours avec le sourire, je mets en œuvre mes préparations de leçons, j'étudie le développement des enfants de 0 à 18 ans, leurs modèles de motivation, etc.

Un an plus tard, alors que je me formais toujours dans ce domaine, me voilà happée par l'enseignement des mathématiques auprès d'élèves la détestant. Mise sous pression par l'enjeu concret de leur réussite scolaire, j'actualise mes connaissances, mais je garde finalement un climat ludique pour favoriser leur compréhension et implication, opposé à la stricte exercisation utilisée à ce moment dans les établissements scolaires de notre commune. Les bons résultats de cette expérience me décident à entreprendre, dès l'année suivante, des études de pharmacie et à les poursuivre avec une année d'agrégation.

Dès la deuxième année d'étude, j'accepte de devenir élève monitrice. C'est un nouveau challenge. Je me retrouve face à des étudiants, et non plus des élèves, qui ont de surcroît mon âge. Pourtant, ni mon aide ni mon autorité n'ont été remises en cause. Je pense aujourd'hui que c'est certainement grâce à l'humour dont je faisais preuve pour recentrer l'attention, mais aussi à l'oreille attentive que j'offrais à leurs questions et à la précision de mes réponses, me questionnant toujours sur la valeur de celles-ci afin qu'elles soient les plus correctes possible. De dérogation en dérogation, j'ai terminé mes études en continuant ce travail et en me retrouvant à gérer les nouveaux élèves moniteurs, ce qui ne fut pas toujours facile, car j'ai pu me rendre compte que certains n'étaient là que pour l'argent. En y repensant, je pense que c'est à ce moment-là que j'ai compris quel était et quel serait mon leitmotiv : aider les autres, faire en sorte qu'ils aiment et comprennent l'enseignement donné.

Je décide alors de le pousser à l'extrême, en Ouganda, comme vous pouvez le voir dans l'album. Il m'a alors fallu redoubler de créativité et d'honnêteté avec les enfants des rues ougandaises rejetant le système scolaire, familial et social. En fin de compte, j'ai surtout pu expérimenter que leur attribuer notre confiance et gagner la leur était le meilleur moyen de les faire progresser.

29 Septembre 2017 : De retour en Belgique, la direction de la section paramédicale de l'HEPL me propose le poste que j'occupe aujourd'hui. J'accepte directement sans même savoir de quoi il s'agit exactement, me laissant guider par mon côté aventurière. Seulement, au bout de deux minutes, c'est mon côté perfectionniste qui prend le dessus et les questions se bousculent.

Je pense aujourd'hui que cette entrée pressée dans le monde de l'enseignement supérieur, telle que représentée dans le circuit gymnique ci-dessous, fut un élément facilitateur de mon développement enseignant. En effet, je n'ai pas eu l'impression de connaître le « choc de la réalité ». D'une part, je n'ai pas eu de phase de socialisation formelle spécifique à l'enseignement, je n'avais donc pas d'attentes théoriques qui auraient pu contraster avec la réalité. D'autre part, j'ai été directement mise dans le bain, mon côté organisationnel à son maximum pour pouvoir préparer un premier cours, l'once d'un programme pour le reste de l'année et revoir la matière dans ses moindres détails en deux jours.

Continuons maintenant par l'analyse dans le temps de chacune des étapes reprises par ce circuit.

1^{re} année d'enseignement, début de l'insertion professionnelle ou phase seuil :

La survie, je m'accommodais comme je pouvais de cette idéologisation de la relation :

La désillusion. Mi-novembre, les étudiants m'apprennent qu'un nouveau cours intitulé Physiologie Musculaire vient de commencer et que le professeur leur a distribué la fin de notre syllabus, matière que je m'apprêtais à voir dès la semaine suivante. Je venais d'apprendre qu'un professeur statutaire récupérait des heures sur mon cours, sans même me prévenir. L'accommodation n'est plus suffisante pour supporter cette tension existentielle.

La réjuvenation. La distanciation m'a sauvée et permis de réinventer le cours, de trouver un nouvel intérêt à toutes ces heures qui venaient de se libérer pour rattraper l'erreur du passé, à savoir la vitesse.

La réflexion. En février, je suis plus sereine grâce aux résultats et aux discussions avec mon collègue direct au sein de mon unité d'enseignement, aujourd'hui mon tuteur. Je cherche à améliorer le cours pour l'année prochaine et je lance des remédiations pour ceux qui ont échoué à l'examen.

L'anticipation. Début septembre 2018, les derniers examens bien réussis, ma survie aux délibérations avec les autres professeurs, ma décision de commencer le CAPAES et finalement mon réemploi sont une véritable porte de sortie de cette situation d'idéologisation de la relation.

2^e année d'enseignement, consolidation des acquis :

En pleine utopisation de la relation, je retombe vite dans le même circuit : **la survie**

La désillusion. Le 18 décembre, je reçois les feedbacks des formateurs CAPAES sur mon plan de cours.

La réjuvenation. En janvier 2019, je participe aux formations HETICE, sur l'usage de la vidéo et les plateformes de l'école virtuelle, Office 365 et MOODLE à la HEPL.

La réflexion. Depuis février, les résultats des examens, les nouveaux essais d'intégration au sein du corps professoral (salon SIEP, 24h vélo télévie), les consultations de copies et remédiations et l'amélioration didactique du cours (vidéo, questionnaires en ligne, etc.) m'aident à réviser la conception du cours.

L'anticipation. L'écriture de ce portfolio et du syllabus y contribue, mais j'ai besoin du retour sur chacun de ces écrits avant de pouvoir penser à l'atteindre. Étant perfectionniste et aventurière, je pense que ce circuit se répètera pour acquérir de nouveaux savoirs. Cependant, ayant entraîné ma réflexivité, je pense être davantage capable de me détacher affectivement de ces étapes pour un passage plus objectif vers les suivantes.

Ma « Philosophie » de l'enseignement :

Comme je vous ai présenté mon parcours professionnel sous la forme d'un circuit gymnique en référence à mes premiers pas dans l'enseignement, j'ai choisi de rester dans la métaphore du sportif pour vous introduire ma philosophie d'enseignement.

En effet, comme le sportif qui va se préparer intensivement à toutes éventualités pour se donner au maximum en compétition, je ne néglige aucun détail lors de la préparation de mes leçons, espérant pouvoir répondre à toute question de la manière la plus appropriée. Ainsi, je souhaite être la plus claire et précise possible pour favoriser au maximum la compréhension de chacun des étudiants. J'estime en effet que, sans cette compréhension des phénomènes physiologiques, il me serait impossible de les amener à réfléchir à l'extension de ces phénomènes, sur le reste de leur corps, par exemple.

Pour favoriser la compréhension et éveiller cette réflexion, j'accessoirise cette matière, typiquement ultra-théorique et se donnant souvent uniquement de manière ex cathedra, avec des lectures de textes scientifiques, des citations d'exemples particuliers ou même choquants, toujours accompagnées de mises en liens pratiques. Je me permets aussi de tester leur compréhension de manière formative au travers de questions orales ouvertes à réponses courtes obligatoires (*take off-touch down* de Kagan adapté aux adultes) et de méthodes actives (autres

techniques de Kagan) grâce auxquelles ils ont toujours un feedback en direct. Pendant ou hors de ces moments plus ludiques, je suis très attentive aux expressions non verbales et aux bruits de fond, ce qui me permet d'avoir une meilleure idée du climat général de compréhension. J'espère pouvoir lire la lumière dans leurs yeux ou l'esquisse d'un sourire. En retour, je fais aussi attention à mon attitude verbale et non verbale afin de les installer dans un climat de confiance, d'écoute et d'ouverture. Avec ces encouragements, je crois qu'ils osent me poser leurs questions, soit en direct (avant ou après le cours, mais aussi pendant l'intercours volontairement aménagé à cet effet), soit via l'adresse mail donnée en début d'année dans le plan de cours.

En fonction des questions et/ou réactions observées, je décide de passer plus ou moins de temps sur une leçon en variant les méthodes d'enseignement afin de convenir au plus grand nombre. J'aimerais que chacun puisse atteindre les objectifs fixés sans avoir trop d'efforts à fournir, si ce n'est celui d'avoir compris. En effet, je souhaite qu'aucun ne se sente obligé d'étudier des savoirs par cœur, parce qu'il n'a pas compris. Je souhaite plutôt que tous aient le « désir d'apprendre par la joie de comprendre ». Et je pense que « c'est l'intérieur des savoirs, qui exploré de manière particulière, suscite le désir et le plaisir d'apprendre ». C'est donc à moi de leur donner ce plaisir de comprendre la physiologie humaine, notamment en étant suffisamment claire et compréhensible, pour tous les inviter à comprendre la matière. Dans cette démarche, j'essaie qu'aucun ne soit laissé pour compte. D'ailleurs, les évaluations certificatives cherchent à être le reflet de la compréhension et de la réflexion qui en découle, en laissant les étudiants s'exprimer au maximum au travers de questions ouvertes à réponses longues et de vrais ou faux nécessitant une justification.

Aussi, je suis heureuse de les exercer à faire des liens entre toutes les matières et bases enseignées à l'aide de composition de tableaux comparatifs, d'exercices intégratifs de mes différentes leçons et celles de mes collègues (biochimie, anatomie, biologie ou chimie par exemple). Cette capacité de mise en lien est dès lors aussi évaluée au cours de l'année. Elle me paraît en effet indispensable pour qu'ils puissent soigner au mieux leurs futurs patients. On verra effectivement ensemble qu'il n'y a pas que les maux du patient qui comptent dans sa prise en charge, mais aussi les multiples détails de sa situation personnelle. Il faudra alors lier chacune de ces données afin d'établir la meilleure prise en charge.

Finalement, je me rends compte que ma philosophie d'enseignement n'a pas changé depuis la découverte de mon Leitmotiv en 2014. Celle-ci pourrait être résumée par cette phrase de Cornélius Castoriadis (1999) concernant ce qui doit être au cœur du métier d'enseignant : « La passion de comprendre pour faire comprendre, la passion de comprendre pourquoi « ils » ne comprennent pas, et d'en faire un défi pour notre intelligence collective et individuelle ».

Description et analyse réflexive de l'activité à caractère innovant mise en place :

L'exercice intégratif final

Je vous invite maintenant à rentrer de manière plus concrète dans le quotidien de ce cours donné devant une centaine d'étudiants à trois reprises par semaine. Pour cela, il faut savoir que la partie sur la physiologie du système nerveux (90% du cours) est construite, dans le syllabus, de manière à voir point par point ce qu'il va arriver à une information pour être finalement traduite en une action. Autrement dit, ce cours est divisé en divers chapitres qui sont les types de cellules nerveuses, la membrane neuronale et son potentiel de repos, l'organisation inter-neuronale et les potentiels d'action, le mouvement des molécules (dont les neurotransmetteurs) et les potentiels post-synaptiques. Or, comme je l'ai signalé dans le plan du cours, au terme de celui-ci, les étudiants doivent être capables de « Prédire le chemin d'une information au sein de leur système nerveux ». J'ai cependant pu remarquer que beaucoup d'élèves n'arrivaient pas à faire les liens entre chacun de ces points malgré les rappels d'un point à l'autre faits grâce aux structures de Kagan, malgré les liens que je faisais entre chacun des chapitres oralement ou au tableau, malgré les tableaux comparatifs que l'on a construits et agrandis au fur et à

mesure des leçons etc. Alors, j'imaginai cet exercice intégratif d'une heure durant l'avant-dernier cours avec chacune des trois classes pour leur permettre de mieux comprendre la continuité qu'il fallait voir entre chacun de ces points de matière et donc de mieux atteindre cet objectif global. Ceci me parut d'autant plus important que je les interroge, de manière certificative, sous forme de questions ouvertes à réponse longue ou de vrais ou faux à justification qui évaluent, entre autres, la juste continuité de ce chemin à prédire.

Pour cela, je leur demandai de ranger leur cours, de prendre une feuille vierge et un stylo. Une fois cela fait, l'intrigue fut cassée et la consigne lancée de dessiner seul, en quinze minutes, le trajet d'une information qu'ils pourraient rencontrer dans leur vie quotidienne ou entraîner chez leurs futurs patients, au travers de trois neurones. De plus, ils devaient y démontrer, d'une manière ou d'une autre, l'implication des phénomènes physiologiques y intervenant. Volontairement, je ne fus pas précise sur le type d'information dont le trajet devait être matérialisé. Je leur demandai juste d'en choisir une qui serait capable de se transmettre aux neurones suivants. Durant ces quinze premières minutes, je passai entre les rangs afin de vérifier que tout le monde avait bien compris la question et jouait le jeu, seul. Après des regards suspicieux, la plupart se lancèrent vite au travail, mais il est vrai que quelques élèves eurent plus de mal à trouver quelle information ils pourraient utiliser. Je les ai donc aidés en leur donnant quelques exemples pour stimuler leur imagination.

Ensuite, la classe fut divisée en quatre groupes de 25 personnes plus au moins. Ils eurent alors vingt minutes pour se mettre d'accord, cette fois en s'aidant de leur cours s'ils le désiraient, sur un ou plusieurs trajets à me présenter. Évidemment, il fut impératif pour moi de continuer à passer entre les groupes pour observer leur mise en commun, leur manière de s'exprimer ou de travailler, mais surtout pour m'assurer que chacun avait le droit et le temps de donner son avis. Je pus alors remarquer que les groupes avaient des manières bien différentes de fonctionner, mais presque toutes faisaient bien intervenir l'ensemble des étudiants. Par exemple, certains fonctionnaient comme une table ronde où chacun présentait son trajet à tour de rôle, d'autres suivaient plutôt un modèle de vote à main levée avec présence d'un animateur, d'un secrétaire, de rapporteurs, d'un dessinateur, d'un maître du temps, etc. alors que d'autres encore avaient convenu de se diviser en sous-groupes en charge d'une partie du trajet avant de tout remettre en commun. Sur les douze groupes formés au total, deux groupes étaient quand même partis sur un modèle « autoritaire » avec trois ou quatre élèves qui prenaient les décisions seuls, sans même consulter les autres. Je me permis alors d'intervenir pour obtenir une collaboration de tous les étudiants. Celle-ci fut, au final, positive. Les « fortes têtes » furent surprises des idées des plus timides, détrompant parfois leurs mauvaises croyances, et les désintéressés se mirent à participer, comprenant enfin les liens qu'ils pouvaient faire, selon leurs dires. L'observation et l'aide apportée à ces deux groupes finirent de me convaincre de l'utilité de cet exercice intégratif pour améliorer leur compréhension et mise en lien. À côté de cela, je dus répondre à quelques questions sur la manière de présenter leur(s) trajet(s) et sur la précision attendue concernant les phénomènes physiologiques. Je dus aussi intervenir dans de véritables débats qui se déclenchèrent dans certains groupes, comme modérateur, pour restructurer avec eux la théorie et les aider à trancher. Dans d'autres groupes encore, je vérifiai que les liens et informations que les élèves se transmettaient étaient bien corrects.

Pour la présentation, chaque groupe disposa d'un quart de tableau de 6 m² sur lequel il put me dessiner en cinq minutes le ou les trajets en question. Ce court laps de temps fut volontairement choisi et expliqué pour les obliger à travailler tous ensemble autour du tableau et à s'auto-vérifier, car faire ce travail seul ou à deux en cinq minutes n'est pas possible. Ensuite, chaque groupe eut cinq minutes pour me le présenter et répondre à mes questions. Cette présentation ressembla plus, au final, à une discussion entre l'entière du groupe et moi-même, afin de rendre leur dessin le plus correct et complet possible, mais aussi pour imaginer de nouvelles versions selon le type d'informations choisies. Comme auparavant, je m'attelai à bien avoir des réponses ou pistes de chaque étudiant du groupe pour être sûre qu'ils aient, tous, bien compris les liens à faire au sein de la matière. De plus,

comme durant le reste de l'année, je ne souhaitai pas faire de différence entre les groupes formés. Alors, à l'aide d'une liste critériée, je m'appliquai à vérifier la compréhension de chacun des thèmes qui me paraissaient indispensables pour la réussite de leur objectif, au sein de tous les groupes.

Si les élèves trouvèrent cet exercice fastidieux au début, ne voyant pas où je voulais en venir avec mes trois neurones, ils ont finalement adoré l'activité, à en croire leurs commentaires. Ils en ont même redemandé au dernier cours, car ils se sont effectivement aperçus que cela les avait aidés à lier toute la matière et/ou à se rendre compte qu'ils avaient parfois fait de mauvais liens. D'ailleurs, plusieurs étudiants vinrent me trouver à la fin du cours pour que l'on puisse tout remettre à plat sur une feuille afin d'être certains d'avoir bien compris, cette fois. Aussi, cet exercice les a apparemment aidés à y voir plus clair sur leur niveau de connaissance et d'assimilation du cours.

Grâce à ces commentaires et mes observations antérieures, cet exercice intégratif me parut nécessaire quant à mon propre objectif d'assurance de compréhension globale du cours chez tous les étudiants. Aujourd'hui, après analyse, sa pertinence me paraît également claire pour les étudiants et l'atteinte de leur objectif global.

Justement, pour analyser cette activité mise en place, j'ai souhaité plutôt partir sur le modèle TARGET, dans un premier temps, puisque mon premier point d'intérêt dans l'enseignement est la compréhension en profondeur de la matière et la capacité de l'étudiant, de ce fait, à mettre en lien cette matière avec son propre vécu et/ou son avenir professionnel. Or, ce modèle permet notamment de vérifier l'instauration d'un climat motivationnel de maîtrise qui se trouve être justement plus orienté « vers l'apprentissage, les progrès et la valorisation du travail et des efforts » de chaque étudiant tel que je souhaite l'être. Ainsi, ce climat serait plus propice pour les élèves qui le perçoivent à « des stratégies d'études plus efficaces (un traitement plus en profondeur du matériel à apprendre, plutôt qu'un traitement superficiel de type « par cœur »), à s'orienter vers des tâches de défi, à avoir une attitude plus positive envers le cours, et à croire fortement à l'effet déterminant de l'effort sur la réussite ».

Pour ce faire, j'ai choisi de décortiquer ce modèle selon ces cinq points d'analyse.

Tâche : Dès le début de l'exercice, j'ai veillé à les mettre dans un contexte intrigant, en leur demandant de tout ranger, ce qui a suscité leur intérêt et les a mis dans une ambiance de « nouveauté ». J'ai pu en effet remarquer, au cours du quadrimestre, que cette ambiance était très positive en général sur leur plaisir d'apprendre. Ensuite, à l'annonce de la consigne, ils se sont rendu compte que je leur demandais de réaliser quelque chose de véritablement nouveau pour eux, tant au niveau des connaissances à devoir assembler, que de la manière de présenter leur compréhension et leurs liens, sous forme de dessin, ce qui constituait un défi pour tous. Il faut cependant que je sois vigilante à ce que cela ne constitue pas un défi qui paraisse impossible à relever en restant présente, notamment pour ceux qui ne savent pas par où commencer.

Par contre, il me semble important, au premier abord, d'insister davantage sur mon propre but en réalisant cet exercice et sur l'aide que cela constitue dans la maîtrise de leur objectif global. Je veux en effet qu'ils comprennent bien que cet exercice est une manière de les évaluer et de s'auto-évaluer dans un objectif de progression et non de compétition. Je n'avais visiblement pas été assez claire à ce propos avec la première classe dans laquelle j'ai testé cet exercice car, étant aux alentours de la Saint-Nicolas, certains élèves me demandèrent si j'avais des chiques à attribuer au groupe ayant le dessin le plus complet. Je dus donc expliquer que cet exercice n'était pas du tout l'occasion pour moi de faire un classement entre les productions finales, mais plutôt de m'assurer que tout le monde avait bien compris les liens à réaliser dans la matière. En effet, l'objectif de cette mise en groupe était la confrontation des idées pour une meilleure appropriation de la matière. Donc, j'aurais plutôt dû avoir des chiques pour tous en remerciement de leur investissement.

Cependant, avec du recul, je crois que cette remarque de quelques étudiants n'est pas survenue uniquement parce que je n'avais pas été assez claire sur les objectifs, mais plutôt parce qu'ils aiment performer et seraient, de ce fait, plus motivés dans un climat de compétition. Ceux-là auraient donc été plus motivés si j'avais promis

des chiques aux vainqueurs. Ce n'est cependant pas ce que je voulais et veux promouvoir. J'ai d'ailleurs dû les rappeler à l'ordre par la suite.

Autorité : Comme précédemment expliqué, je laissai volontairement le choix de l'information à me tracer pour que cet exercice valorise leur(s) propre(s) question(s). En effet, au cours du quadrimestre, plusieurs étudiants étaient venus me demander si dans tel cas précis (de maladie, de prise d'appui, d'exercice kiné, etc.), c'était ce que nous venions de voir qui se produisait. Et ces demandes étaient, chaque fois, différentes d'un étudiant à l'autre. J'ai donc pris conscience qu'ils ont tous des préoccupations différentes selon leur histoire de vie, leurs aspirations, leur curiosité, etc. Au travers de cet exercice, je souhaitai donc leur permettre de travailler au moins un cas authentique qui leur tenait à cœur. Je me dis aussi qu'ils seraient ainsi beaucoup plus motivés à le réaliser. Cependant, pour ce faire, je dois de nouveau faire attention à être encore plus claire sur mon objectif de les aider à matérialiser le trajet de ce cas qui leur pose question. Sinon, ils ont visiblement tendance à choisir un cas qu'ils connaissent mieux et qui leur permettrait plus facilement d'obtenir une approbation. Or, ceci me semble plutôt s'apparenter à un système de compétition, que je voudrais pourtant éviter. De plus, comme je leur ai souvent répété : « Une erreur corrigée est toujours source d'une meilleure compréhension pour soi ou pour d'autres de la classe ». Aussi, si beaucoup eurent rapidement une idée à travailler, d'autres semblèrent complètement perdus devant ce choix. Souvent, il fallu simplement que j'approuve leur idée pour qu'ils se mettent au travail. Parfois, c'était le voisin qui se retournait et donnait une idée, voyant que l'étudiant restait figé devant sa feuille. Pour d'autres, j'exemplifiai à plusieurs reprises l'exercice, pour qu'ils trouvent une idée, tandis que quelques-uns utilisèrent simplement un de mes exemples. Je pense que pour ces derniers, rien que cette première étape représentait un défi insurmontable. Or, je ne voulais pas qu'ils restent devant un échec. Ensuite, ils continuèrent à faire des choix concernant l'organisation du temps et du groupe, mais aussi concernant le projet à présenter.

En fin de compte, je pense que, dès les premiers instants, ils peuvent choisir l'objet d'apprentissage sur lequel s'investir, puis la manière de s'investir. Cependant, il est important que je reste présente pour ceux pour qui cet aspect paraît plus démotivant que motivant. Puis-je pour autant affirmer que, grâce à ces conditions que je n'ai pas d'emblée fixées et les choix qu'ils doivent faire, je les pousse à se responsabiliser ? Je n'en suis pas certaine, surtout en me rendant compte que je cherche tout de même à les pousser dans une direction particulière. Je préfère qu'ils osent se mettre en danger que de performer dans la facilité. Or, si je souhaite qu'ils se responsabilisent, je devrais probablement les laisser faire, même si je pense que cela les desservira in fine. De ce fait, le jour où ils auront réellement besoin de travailler une information moins connue, ils pourront mesurer l'impact de leur décision antérieure et leur responsabilité. Je ne suis, cependant, pas totalement d'accord avec cette idée du revers de la médaille. D'une part, je pense que ce serait trop en attendre sur la réflexion qu'ils pourraient mener ce jour-là. D'autre part, cela impliquerait que je me réjouisse qu'ils se trompent, ce qui n'est pas dans ma nature. Peut-être est-ce là ma limite. Je ne suis pas prête à la dévolution.

Seuls, les étudiants ont également pu voir quelle(s) matière(s) ils n'avaient pas suffisamment travaillée(s) ou comprise(s), car ils se retrouvèrent bloqués, sans leur cours, pour expliquer un ou plusieurs phénomène(s) physiologique(s) de manière aussi détaillée que demandé. Ils ont ainsi pu commencer à auto-évaluer leurs connaissances. Or, à deux semaines du blocus, je trouve important qu'ils puissent avoir une vision de ce qui bloque encore pour ajuster au mieux leur étude.

En groupe, les étudiants ont pu confronter leurs croyances sur le trajet de cette information, sur les différences de trajets selon les informations utilisées, mais aussi sur les phénomènes physiologiques à détailler. Les débats et la possibilité d'utiliser leur cours leur permirent alors de visualiser leurs erreurs de compréhension ou de prise de notes et de les corriger avant l'examen, sans que je doive réellement intervenir. Conscients de cet aspect, certains cherchèrent à prendre de nouvelles initiatives pour leur apprentissage, échangeant sur leur manière de prendre

note ou d'étudier la matière. Je pense donc que l'exercice permet aussi de développer les prémices de compétences à l'autorégulation. En effet, si on se réfère aux quatre caractéristiques définies par Grangeat (2010) comme porteuses de régulations métacognitives, il me semble que ces caractéristiques ont été rencontrées par les étudiants. Ils furent confrontés à de nouveaux défis tout au long de l'activité, plusieurs possibilités de réalisation purent être envisagées, ils durent d'abord travailler seuls avant de pouvoir confronter leur compréhension avec celle des autres puis la mienne et enfin, de nombreuses discussions s'instaurèrent entre les étudiants pour la réaliser.

Aujourd'hui, je me rends compte que cet aspect d'auto-évaluation/-régulation était un objectif inconscient de cette activité. Je pense alors à l'assumer dès l'année prochaine en y ajoutant une activité de métaréflexion, au sens de Leclercq et Poumay (2008), que je leur donnerai dès la fin de l'étape réalisée seuls. Elle se présentera sous forme d'une grille d'auto-évaluation, équivalente à la liste critériée que j'utilisai lors de l'évaluation, avec les colonnes supérieures « seul.e », « en », « avec la professeure », suivie d'un court questionnaire pour les aider à identifier les points de régulation. Il est vrai que cela leur donnera des pistes sur ce qui leur manque, une fois en groupe, avant que nous puissions en discuter lors de leur présentation. Cependant, je crois que ma présence restera nécessaire pour vérifier les informations qui auront été échangées, donner des explications si nécessaire, mais aussi stopper les échanges inutiles. Et si cela peut devenir une base de communication pour certains groupes, c'est encore mieux. Par ailleurs, grâce à cet ajout, je ne serai plus la seule à évaluer officiellement les étudiants puisque leur auto-évaluation sera aussi posée sur papier. Je serais donc un peu plus dans un réel partage de l'autorité, ce qui me poussera encore vers un climat de maîtrise. De plus, je pense que cela pourra aussi augmenter la responsabilité ressentie des étudiants vis-à-vis de leurs apprentissages, ce qui me permettra de les pousser sur ce terrain sans dépasser ma limite.

Reconnaissance : Comme j'ai envie de les faire progresser, j'accorde beaucoup d'importance à la valorisation du travail de chaque étudiant, même s'il comporte parfois des erreurs. De manière générale, je pense que c'est cette reconnaissance de tous qui compte le plus pour moi dans la transmission aux étudiants. J'ai vu tellement de bons étudiants, désabusés par les méthodes élitistes de l'université, abandonner leurs études durant les miennes. Alors, je mets un point d'honneur à ne pas engendrer ce phénomène dans ma pratique actuelle et je souhaite ne pas me tromper dans mes actes et paroles sur ce point. Les mots des étudiants qui m'ont d'ailleurs le plus touchée furent ceux parlant de ce sujet : « Beaucoup de manœuvres pour nous faire comprendre, c'est très chouette(...) ». Très présente pour toutes les questions même si certaines sont moins pertinentes, beaucoup de professeurs ne le feraient pas », « (...). Vous êtes à l'écoute des élèves et expliquez clairement ce qui est mal compris », « cours intéressant expliqué clairement dans plusieurs sens pour bien comprendre et bien illustré (...) », « (...) vous cherchiez vraiment à ce que les élèves comprennent, en prenant le temps qu'il faut et à l'aide d'exemples ou d'illustrations », « J'apprécie votre disponibilité et votre aide. Vous n'hésitez pas à expliquer plusieurs fois et différemment, ce qui est bien pour la compréhension de Tous [sic.] », « Je déteste le cours (matière), mais vous expliquez très bien, clairement, plusieurs fois s'il faut, et ça aide beaucoup à comprendre malgré la matière peu intéressante ! Et merci aussi pour tout ce que vous faites pour nous aider à comprendre (travaux de groupes, forum sur l'EV,...) », « (...). Vous êtes super disponible et les questions en classe et forum aident bien. Vous êtes super impliquée pour vos élèves et votre cours », « Réexplication [sic.] possible si incompréhension », « (...) Je me sens comprise et poussée », « Prof [sic.] s'intéresse aux élèves & est à l'écoute des questions posées », « (...) Vous faites tout pour que les élèves réussissent et c'est agréable! Ça donne envie de réussir et ça motive. La seule chose que j'ai moins apprécié [sic.], c'est quand j'ai dû être interrogé, je préfère prendre la parole pour répondre à une question. À part ça, vous êtes une super enseignante », « Le cours est intéressant, mais je ne suis pas à l'aise à l'orale [sic.], alors c'est difficile pour moi. Mais, c'est bien pour apprendre (...) ».

Avec ces mots, vous pouvez remarquer que cet intérêt pour la progression et la compréhension de tous ne se limite pas à cet exercice. Surtout, vous pouvez lire dans les deux derniers que j'essaie vraiment d'aller chercher les réponses auprès de tous les étudiants, même ceux qui ne le veulent pas. C'est pourquoi, dans ces groupes, je n'allai pas que vers les étudiants qui m'interpellaient ou voulaient me présenter leurs idées, mais j'allai également vers les étudiants les plus taiseux ou désintéressés. Ainsi, j'ai aimé avoir cinq minutes à consacrer à chaque groupe formé pour vérifier que ces étudiants en question avaient aussi l'opportunité de s'exprimer. Si tel n'était pas le cas, je m'appliquai à leur donner cette opportunité et à avoir l'opinion du reste du groupe sur leur proposition. Suite à cela, ils comprenaient souvent d'eux-mêmes l'intérêt de s'assurer de la participation de tous, même s'il est vrai que j'ai dû plus insister dans deux des groupes.

Durant toute l'année, lors de ces démarches, je mets toujours l'accent sur le progrès que les étudiants font dans la résolution de la question. Je pense ainsi que l'attention ne reste pas focalisée sur l'étudiant, souvent timide à la base, mais aussi que je démystifie les erreurs en démontrant leur utilité. J'espère que les étudiants ne m'en veulent pas trop longtemps de les avoir interrogés, que les suivants auront moins de réticence à répondre aux questions posées ou à prendre la parole d'eux-mêmes, mais surtout qu'ils y auront vu un intérêt pour leur apprentissage.

Groupement : Les groupes furent formés par simple division de la classe en quatre cadrans de nombre d'étudiants équivalents. Cela permit d'avoir des groupes hétérogènes, avec différents niveaux d'appropriation de la matière, mais aussi de laisser les étudiants avec leurs voisins de banc. En effet, je crois que leurs voisins sont souvent des étudiants avec qui ils se sentent en confiance. Or, je souhaitais qu'ils restent dans une ambiance dans laquelle ils se sentent à l'aise pour faciliter les échanges. Cependant, pour certains groupes, il fut impératif que je sois présente pour m'assurer de l'acceptation et de la valorisation de chaque étudiant. Contrairement à ce que mes préjugés mal placés m'avaient fait redouter, les deux groupes qui posèrent problème étaient constitués d'élèves de cadrans antérieurs. De «fortes têtes» voulaient tout décider pour tout le monde, persuadées d'avoir les meilleures réponses et que les autres leur étaient inutiles. Ces individus dominateurs, dont ceux qui réclamaient les chiques, étaient toujours dans la performance. Je pense que c'est aussi pour cela que, dans ces groupes, l'acceptation des idées et de la contribution de tous fut compliquée sans mon intervention.

Ainsi, je ne souhaite pas pousser cet exercice à l'extrême, en leur demandant de réaliser la partie de groupe hors classe par exemple, bien que cela pourrait peut-être développer plus de compétences sociales et aider à l'autorégulation. Je crains en effet, selon mes expériences estudiantines de travaux de groupes hors classe et la tournure que l'exercice a prise au départ dans ces deux groupes, que cela ne profite qu'à certains étudiants et que les autres se retrouvent écrasés, voire exclus du groupe. Dans d'autres groupes, des rôles de concepteurs, exécutants, chômeurs et perturbateurs auraient pu émerger plus facilement. Or, je crois que ceci ne profiterait pas non plus à la bonne compréhension du cours, et ce, pour n'importe quel cas d'étudiants.

Aussi, j'appréhendais un peu le déroulement de l'activité en si grands groupes. Mais, leurs retours positifs à ce sujet sont venus confirmer ce que je vous ai décrit. Ils sont tout à fait capables, et apprécient, de travailler en si grands groupes. Certains ont d'ailleurs signifié leur intérêt des travaux de groupes pour élargir leur cercle social, ce à quoi je ne m'attendais pas forcément: «Très bonne séance de révision qui a permis en plus de pouvoir se faire rencontrer différents points de vue et connaissance de chacun, de permettre de réels échanges avec différentes personnes que nous côtoyons peu voir [sic.] jamais», «(...)». De plus, ce genre de séance permet de faire connaissance avec d'autres personnes que l'on croise tous les jours sans leur parler(...)».

Enfin, de mon côté, je trouvais cela vraiment intéressant de travailler en plus grand groupe pour une fois. Habituellement, les activités que je leur propose se déroulent par deux, quatre ou, plus rarement, par six. Or, qu'il soit en cabinet privé, en hôpital, en maison médicale, en maison de repos ou autres, les kinésithérapeutes sont de plus en plus souvent amenés à travailler en grands groupes. Seulement, nous avons pu remarquer, avec l'unité

internationale notamment, qu'il n'est pas toujours facile pour un étudiant en kinésithérapie d'écouter et de prendre en compte l'avis des autres. J'espère ainsi exercer un peu plus les compétences sociales telles que l'écoute et le sens de la communication qui me paraissent primordiales pour leur futur.

Plus tard, ils vont aussi avoir affaire à différents patients aux comportements bien différents. Il faudra accepter leur timidité, leur spontanéité ou leur indifférence, par exemple, et trouver un moyen de les rendre compliants à leur traitement physique. Et, de par mon expérience professionnelle dans le monde de la santé, je suis convaincue que, pour cela, il faut passer, entre autres, par le respect et l'écoute du patient, l'acceptation de ce qu'il est, la considération de ce qu'il propose et la confiance, un peu comme cela doit se faire, ici, entre les étudiants qui se connaissent peu et réagissent différemment. Il s'agit donc aussi d'encourager ces valeurs humaines dont j'ai d'ailleurs dû expliquer l'importance à ceux que j'ai nommés plus haut les «fortes têtes».

Évidemment, nous sommes d'accord que si l'activité a pu tenir ses promesses, les étudiants groupés par ± 25 ne sont pas dans des conditions optimales pour pouvoir fortement développer des compétences sociales ou encourager leurs valeurs humaines. C'est une limite que je m'étais imposée à cause du nombre d'étudiants en classe, du nombre de tableaux disponibles, mais aussi de l'échange de connaissances et d'objets d'apprentissage qui me paraissaient nécessaires pour qu'ils puissent réfléchir à plusieurs cas et lier au mieux leurs apprentissages, du temps de passage appréciable que je voulais avoir dans chaque groupe et d'une évaluation orale attentive à chaque groupe formé. Ainsi, il était inconcevable pour moi de faire l'inverse par exemple. Je pense, en effet, que je n'aurais jamais pu accorder la même importance à chacun des étudiants si cela s'était déroulé par groupe de quatre. Je n'aurais même pas pu accorder 60 secondes à chaque groupe. Or, je savais, par expérience des activités du reste de l'année, que cela serait insuffisant. Cela aurait mené soit à l'abandon de mon passage dans chaque groupe, soit à l'impossibilité de mener correctement la phase d'évaluation pourtant importante. Celle-ci, par ailleurs, aurait dû alors se dérouler en interrogeant seulement quelques groupes devant le reste de la classe. Or, vous verrez dans le point suivant que je voulais et que je veux éviter ces situations de présentation publique. En outre, comment décider quels groupes d'étudiants évaluer afin d'avoir un échantillon représentatif de la classe? Pour rappel, mon but était de vérifier la compréhension globale du cours de tous les étudiants. Cela me paraissait beaucoup plus compliqué dans ces conditions.

Aujourd'hui, cependant, je comprends bien que si je veux améliorer cette activité et réellement favoriser le développement de compétences sociales, je peux essayer de les grouper par 12 (ou 13). D'une part, ce nombre me paraît très proche des situations authentiques qu'ils vont pouvoir expérimenter plus tard. D'autre part, il peut me permettre de trouver le juste milieu entre le travail que je leur demande de réaliser - nombre d'opinions suffisantes - et le temps que je peux accorder à chaque groupe. Bien sûr, dans ce cas, la présentation se ferait sur panneaux que j'aurais moi-même préparés. La littérature me conforte dans cet essai en faisant converger le nombre de participants à mon but, dans la formation de ces groupes, de réunion-discussion autour de la confrontation et l'appropriation de la matière.

Toujours dans la même lignée de développement des compétences sociales, et parce que je compte enrichir ce premier exercice de groupe par un second au sein de cette activité (cf. analyse du caractère interdisciplinaire selon Viau), je pense leur demander d'utiliser des cibles comme techniques de bilan de fonctionnement du groupe après la première activité pendant que j'évaluerai les présentations de chacune des huit formations. Ainsi, ils pourront réfléchir seuls puis se rendre compte ensemble du fonctionnement du groupe et, après discussion autour de cette cible, l'améliorer au cours de la seconde activité groupée. Je pense cependant que je n'introduirai pas ce genre d'exercice l'année prochaine. J'aimerais en effet d'abord observer et recueillir l'avis des étudiants sur les changements en lien direct avec mon objectif premier. Une fois que ces changements seront bien mis en place, je pourrai peut-être mettre en avant ces compétences sociales de manière plus explicite avec cette technique de

bilan et, pourquoi ne pas, si je décide plus tard d'intégrer ces compétences dans les objectifs du cours, leur soumettre un questionnaire obligatoire de type EVAPAIRS sur la plateforme MOODLE qui mènerait à une réelle cotation. Je pourrai ensuite, selon le nombre d'exercices de ce type réalisés au cours de l'année, choisir d'utiliser cette note de manière formative ou certificative.

Évaluation : Cette évaluation formative ressemblait plus à une discussion, qu'à une interrogation. Elle se passa groupe par groupe et me permit, je pense, d'amener chacun à progresser dans sa compréhension globale de la matière et la visualisation de liens entre tous les chapitres. Je suis cependant persuadée que je ne réussis à les faire progresser que grâce à la phase d'auto-évaluation de leurs connaissances, de leur compréhension et de leurs mises en liens, qu'ils traversèrent d'abord seuls puis en confrontation avec les idées des autres. Au final, j'approuvais surtout ce qu'ils avaient déjà travaillé et je cherchais à pousser leurs efforts encore plus loin pour compléter leur dessin, selon ma liste critériée.

Il était également important pour moi que cette discussion se déroule uniquement entre le groupe et moi-même. Je ne demandai pas aux étudiants de présenter leur production devant les étudiants d'autres groupes. Effectivement, je crois que ce genre de présentation publique, à tour de rôle, installerait plutôt une ambiance de compétition. Cela pourrait, par exemple, mener à l'ajout d'informations de dernières minutes, que l'évaluation de la présentation se déroule en public ou en privé, pour pouvoir passer « devant » les autres. Or, selon moi, il serait encore plus compliqué de vérifier correctement la compréhension de tous dans ces conditions. De plus, pendant le temps consacré à un groupe, je demanderai aux étudiants des autres groupes de s'évaluer au travers du questionnaire sur leurs acquis d'apprentissages au stade en groupe, puis avec le professeur.

Par contre, j'ai pu remarquer que certains étaient demandeurs de correction collective, c'est-à-dire de dessiner ce que j'aurais tracé au tableau et d'y copier les phénomènes physiologiques que j'y aurais inscrits. Si c'est quelque chose que je n'avais pas envisagé au départ, par peur de bête recopiage ou par peur de les perturber - je crois que nous n'avons pas tous la même manière d'annoter et comprendre les choses -, je pense maintenant que cela peut amener un intérêt pour les étudiants qui ont besoin de plus de sécurité.

En cherchant le juste milieu, et pour enfoncer encore le clou sur ces liens et donc la compréhension globale du cours, je pense réutiliser, dès l'année prochaine, ce type de dessin au dernier cours, véritable séance de révision, et faire un zoom sur chaque partie afin de réviser les phénomènes physiologiques abordés.

Pourquoi ne pas aussi, afin de valoriser leur progrès avant cours/après cours, réaliser cet exercice lors de la première séance de l'année pour pouvoir les comparer ? Pour éviter que certains ne travaillent trop dessus avant cette fin d'année et pour ainsi favoriser un effet-choc positif plus grand sur les progrès observés en un quadrimestre, je pense que je garderai moi-même les copies durant l'année.

Aussi, cet exercice de départ pourrait avoir un impact positif sur la motivation des étudiants à suivre le cours dès le début. En leur faisant tester une des finalités du cours, leur intérêt pour la totalité du cours n'augmenterait-il pas ? Ils pourraient de plus expérimenter, dès le départ, l'importance que les méthodes actives ont dans la construction de ce cours, tel que je viendrai de leur présenter dans le plan de cours. Cela augmenterait le caractère véridique de mes propos et annihilerait, je l'espère, leurs craintes de cours théorique rébarbatif. Enfin, il s'agirait d'une autre stratégie pour voir à quel type d'étudiants j'ai affaire, en termes de niveaux de connaissance et d'apprentissage.

Temps : S'il est vrai que cet exercice intégratif fut minuté, volontairement d'ailleurs, je pense que les élèves eurent suffisamment de temps pour le réaliser. De plus, ce minutage renforce aussi l'idée de défi qui, je crois, augmente encore leur motivation. Un chronomètre fut d'ailleurs affiché sur grand écran pour leur permettre de gérer leur temps à leur guise. Aussi, lors de leur évaluation, je leur demande d'abord si, d'un commun accord, il manque quelque chose au tableau. Je ne pense donc pas qu'ils se soient sentis in fine pénalisés par ces courts laps de temps.

Vous pourrez également remarquer que j'ai organisé cet exercice à l'avant-dernier cours pour me laisser le soin de réexpliquer la matière au dernier cours, au cas où un problème de compréhension récurrent se serait fait sentir. Ce ne fut pas le cas, donc j'ai profité de ce cours pour refaire le tour de toute la matière et des liens qu'on y avait faits, durant une heure, avant de commencer d'autres exercices de révision. L'année prochaine, je pense donc à enrichir ce tour de matière en partant du même type de dessin et en adaptant le timing passé sur chaque partie selon les éventuels besoins identifiés.

Il est vrai que ceci permettrait peut-être aux étudiants qui étaient restés après le cours pour remettre toutes les données sur le schéma en ordre avec moi de profiter d'un réel inter-cours. Ils savent, à raison, que je suis très ouverte et n'hésitent pas à demander mon aide en fin de cours. Cependant, pour eux et pour le professeur suivant, il serait à mon avis préférable qu'ils puissent profiter d'une réelle interruption entre deux cours.

Pour finir, même s'il a été démontré qu'un mix entre climat de maîtrise et de compétition n'était pas si nuisible à la motivation des élèves, je peux dire clairement, après plusieurs lectures et réflexions sur base de ce modèle TARGET, que je souhaite encourager uniquement un climat de maîtrise. En effet, je ne veux pas renforcer l'envie de compétition de certains, car je pense que cela ne pourra que les desservir plus tard. Dans le monde de la santé, je crois qu'on ne pourra survivre qu'en collaborant étroitement et en étant de vrais conseillers pour nos patients dans leur globalité.

En outre, en suivant l'évolution dans la théorie des climats motivationnels, je dois bien admettre que le cours de Physiologie Générale et Humaine est loin d'être intrinsèquement intéressant aux yeux des étudiants. C'est un cours très volumineux, ultra-théorique et difficilement relié à la matière jugée nécessaire par les étudiants pour leur futur professionnel. Ils vont rarement y prendre du plaisir tout seuls donc je dois redoubler d'efforts pour les motiver à travailler durablement cette matière qui a pourtant un certain poids en termes de crédits dans leur année de bloc 2. Or, trois types de comportements semblent aider à cette durabilité : «ceux qui offrent des choix aux élèves, ceux qui justifient l'utilité des activités scolaires et ceux qui reconnaissent les affects et ressentis des élèves». Je ne vais pas revenir sur chacun de ces points pour cet exercice intégratif, car ils sont détaillés ailleurs dans ce portfolio. Je souhaitais cependant souligner cette prise de conscience. Il faut s'imaginer que, jusque-là, je ne me rendais pas compte que cette matière pouvait sembler inintéressante pour les étudiants. J'ai toujours adoré cette matière étant étudiante et j'adore l'enseigner aujourd'hui, mais je pense maintenant devoir garder en tête ces trois comportements pour pouvoir maximiser le désir d'apprendre la physiologie générale et humaine chez les étudiants.

Dans la même optique de note à moi-même, je peux apparemment me qualifier d'enseignante «soutenant l'autonomie» des étudiants. Si je savais que j'avais une tendance naturelle à être proche des étudiants, positive, flexible et rarement avare d'explications, je dois avouer que je n'avais aucune conscience du caractère positif de ces actes sur la persévérance des étudiants à suivre le cours, sur leur meilleure activité dans le traitement des informations, sur l'élévation de leur compétence perçue et de l'estime de soi comme cela est décrit. Je l'espérais, mais je n'en savais rien. L'année prochaine, je pourrai donc mieux assumer ce côté de ma pratique enseignante et continuer ainsi en veillant à rester dans le cadre des écrits à ce sujet.

Peut-être est-ce là de nouveau mon côté perfectionniste qui parle, mais au terme de cette analyse, je ne me trouve pas satisfaite. En quête de réponses et d'améliorations, je décide donc de passer cette activité au crible du modèle de Viau qui me permet de ne pas rester focalisée uniquement sur cette séance. Je peux ainsi mieux réfléchir à son articulation avec le reste du cours ou avec les autres cours du cursus.

Pour mieux comprendre cette articulation, vous devez savoir que, tout au long de quadrimestre, j'use d'anecdotes de ma propre pratique, de celles d'amis ou d'anciens étudiants kinésithérapeutes pour leur démontrer l'importance de la matière. Ensuite, j'utilise des structures de Kagan après découverte de la nouvelle notion pour tout de suite

les faire réfléchir par rapport à celle-ci et/ou la lier à un autre phénomène et/ou pour la comparer à une autre notion et/ou pour débattre de quelle notion est correcte selon les dernières avancées scientifiques, et bien d'autres encore. Ces activités, au minimum par binômes, offrent aussi l'avantage de rompre avec l'effet « grand groupe » au sein duquel il est plus facile de se fondre dans la masse d'étudiants. L'anonymat est effectivement possible dans de si grandes classes, ce qui tend à une dilution des responsabilités dans le chef des étudiants avec des réflexions du type « Oh, je n'ai pas besoin de le faire, il y en a bien d'autres qui vont lui répondre ». Si, au début, les étudiants furent surpris que j'organise ces échanges dans une classe d'une centaine d'étudiants, ils ont vite vu un intérêt à y prendre part pour mieux fixer et comprendre la matière (cf. Annexe 4). Comme Viau le soutient, cela les a motivés à y participer. Lors de ces échanges, j'essaie moi aussi de me mettre à leur niveau en étant chercheur au sein de mes propres savoirs. J'espère ainsi être « capable de vibrer avec ses propres savoirs pour communiquer aux élèves cette capacité à les rendre vivants, nouveaux », ce qui est une condition sine qua non pour leur donner le désir d'apprendre par la joie de comprendre selon Philippe Meirieu.

Je pense que l'exercice intégratif parut encore plus utile puisqu'il est un très bon exercice récapitulatif de la matière du cours et donc des activités mises en place. Cependant, alors que ce modèle me rappelle aussi à l'ordre sur l'importance des consignes claires, je me rends compte que je n'ai pas été assez explicite sur cet aspect récapitulatif. Or, cela aurait peut-être pu diminuer l'appréhension de certains face à ce nouveau défi, puisqu'il s'agit d'assembler des choses qu'ils ont déjà réussi à réaliser. L'année prochaine, il faudra que je présente cet exercice comme l'assemblage final des activités que nous avons réalisées durant le quadrimestre et qui finalise la matière qui a été vue. Cette année, plusieurs m'ont déjà fait remarquer cet intérêt d'intégrer les données et réflexions de toute l'année en un exercice, c'est-à-dire en un endroit de leur cours. Pour ma part, l'exercice paraissait capital pour m'assurer que les réflexions, comparaisons, etc. émises précédemment s'articulaient correctement dans leur tête. Finalement, il est vrai que du point de vue étudiant comme enseignant, il constitue une bonne préparation à l'examen, même si je n'aime pas que cet exercice soit réduit à un but à si court terme. Peut-être garderont-ils au moins ce dessin annoté comme synthèse du cours pour pouvoir s'y référer en cas de besoin dans leur pratique future ? C'est ce que je peux leur proposer de faire à l'aide d'exemples de situations authentiques où il serait utile, telles que l'exemple d'un patient paraplégique: tant que les lésions neurologiques ne se seront pas améliorées, la rééducation ne permettra pas au patient de recouvrer ses fonctions motrices, mais il est important de continuer à maintenir la souplesse articulaire et musculaire du patient et de déceler la moindre potentialité récupérée pour pouvoir ensuite la travailler et l'améliorer. Grâce à la vision globale qu'offre la physiologie, ils seront donc capables de comprendre pourquoi un de leurs actes, c'est-à-dire une sensation sur le corps de leur patient, n'entraîne pas l'action voulue chez ce patient. Ils pourront trouver un autre moyen de provoquer cette action ou comprendre l'importance de reproduire cet acte.

Toujours par rapport à son articulation avec le reste du cours, je pense, selon Viau, qu'il a donc sa place et justifie même la présence des exercices antérieurs d'un point de vue de son utilité. Cependant, en continuant à lire son modèle, je me suis demandé si toutes ces mises en activité n'étaient pas trop récurrentes ou toujours réalisées selon le même schéma durant la leçon, si bien qu'elles en deviendraient ennuyeuses. Je dois dire que je fais bien attention à ne pas utiliser le même type de structure à chaque séance ou durant la séance. Cette variété, telle que Viau (2006) la décrit, permettrait de maintenir l'intérêt des étudiants d'une activité à l'autre. Cependant, j'ai remarqué que les étudiants aiment aussi réutiliser une structure qu'ils ont connue à un autre cours. Je pense que cela s'explique par le confort que cela leur apporte, visualisant mieux où je veux les emmener. Je ne peux donc pas affirmer qu'ils ne font jamais deux fois la même activité au cours du quadrimestre. Seulement, j'espère espacer suffisamment ces répétitions de manière à ce qu'elles ne rendent pas l'activité rébarbative. Toujours est-il que cet exercice, totalement nouveau concernant la tâche à exécuter et leur passage au tableau, ne constitue en aucun cas une répétition par rapport à un autre exercice. Même cette manière de travailler en grands groupes est

nouvelle pour eux au sein de mon cours et de leur cursus. Il ajoute donc encore de la variété à l'ensemble des activités d'apprentissage réalisées durant l'année.

Encore une nouvelle question se pose à la lecture du modèle quand je me rends compte que cet exercice intégratif final dure une heure, au contraire des activités de quelques minutes dont ils ont l'habitude. L'activité est-elle elle-même suffisamment variée que pour les intéresser du début à la fin? En observant simplement cette activité, il apparaît que je ne peux pas parler de variété concernant son contenu mais plutôt concernant la manière de le traiter: seuls puis en groupes et sur papier puis au tableau. Si je réfléchis un peu plus loin, je m'aperçois que même le contenu à travailler change d'étape en étape. Seuls, ils travaillent une information. En groupe, ils doivent réfléchir sur plusieurs autres informations qui ne sont pas toujours transmises de la même manière. Enfin, au tableau, je leur ajoute encore matière à réflexion avec mes questions. Finalement, je pense donc pouvoir affirmer que même d'un point de vue contenu, ils ne tournent pas en rond sur le même exercice, ce dont je n'avais pas forcément conscience à ce moment- là en énonçant la même chose à tout le monde pour tout l'exercice.

Par contre, pour ce qui est du caractère interdisciplinaire, j'ai encore beaucoup d'efforts à fournir. J'avais déjà, par mes questions, essayé d'y introduire un lien avec leur cours de biochimie en les questionnant sur l'utilité du cycle de Krebs dans les neurones GABAergiques, ou sur l'utilisation du glucose et des lipides par le système nerveux ou encore sur la nature des acides aminés nécessaires à la formation des protéines utilisées au sein de celui-ci. J'ai aussi pu relier l'exercice à leur cours de physiologie musculaire lorsque l'information arrivait finalement sur un muscle et, bien sûr, au cours de neurologie qui suivra en bloc 3. Maintenant, cela me paraît un peu facile et insuffisant pour ancrer mon cours dans leur cursus.

Depuis lors, j'ai assisté au cours d'histologie, qui se donne au second quadrimestre, sur les glandes endocrines et exocrines. Alors que j'y allais plutôt dans un but d'observation du savoir-faire pédagogique de mon collègue, cela m'a donné de nouvelles idées de liens à faire pour mieux lui préparer le terrain sur ce sujet et lier un peu plus nos matières aux yeux des étudiants. Forte de cette expérience, je me suis rendue au cours de biomécanique de bloc 1 dans avec la volonté d'augmenter le caractère interdisciplinaire de mon cours. J'ai pu observer que, dès la première année, ils ont déjà de bonnes notions des muscles qui servent de levier, de rotateur, etc. lors de changements de poids du corps ou de position, par exemple. Maintenant que j'en suis consciente, je peux imaginer de faire le lien avec la physiologie musculaire et ce cours de biomécanique selon l'action que l'information engendrerait. J'espère ainsi leur montrer aussi que ce n'est pas parce que le cours est terminé qu'on peut l'oublier. C'est effectivement une de leur tendance problématique qui a été mise en lumière lors du cours de biomécanique par rapport au cours d'anatomie. Or, je pense que le fait de réutiliser les notions d'un premier cours de manière explicite dans un autre peut les pousser à une rétention plus durable. Je me suis d'ailleurs dernièrement entretenue avec le professeur de chimie et celui de biologie dans cette optique. D'année en année, je compte continuer ce tour de quelques cours donnés par mes collègues pour avoir encore de nouvelles idées et améliorer notre imbrication.

Par contre, je pense que je ne devrais plus faire ces liens interdisciplinaires lors de la discussion finale, mais plutôt lors d'un exercice qui le suivrait car cela donne beaucoup de matière à discuter. Je dois donc revoir l'organisation du temps de mon activité, en prévoyant vingt minutes en plus pour retravailler ces liens de manière commune. Cela se ferait à l'aide d'une autre activité où chacun des groupes tirerait au hasard un nom de cours et aurait quatre minutes pour réfléchir à la mise en lien de leur dessin et de ce cours. Chacun aurait ensuite deux minutes pour la présenter au reste de la classe. Au final, il m'apparaît clairement que dès l'année prochaine, je dois :

- Leur demander de réaliser cet exercice, seuls, dès le premier cours.
- Donner des consignes plus claires quant au but de maîtrise et de progression, quant à l'aspect récapitulatif de l'exercice et au caractère authentique souhaité de l'information choisie (exemples à l'appui).

- Introduire un questionnaire d'auto-évaluation suivant la progression à chaque étape de l'activité.
- Diviser la classe en huit groupes de 12 (ou 13) étudiants maximum.
- Réaliser une mise en lien interdisciplinaire de 20 minutes supplémentaires, après la discussion.
- Réutiliser ce type de dessin lors de la séance de révision suivante.

Trois illustrations objectives et concrètes de la qualité de mon enseignement :

Enfin, comme je le disais tout au début de ma philosophie d'enseignement, je passe un temps considérable à connaître ma matière. Ceci implique aussi de me tenir au courant des évolutions et adapter le cours s'il le faut en fonction des nouvelles découvertes. Je mène ces recherches avant chaque nouveau chapitre, sur le moteur de recherche PubMed qui me permet de consulter des banques de données telles que Medline, dans laquelle j'ai maintenant des recherches préenregistrées que je peux sélectionner ou élargir en fonction de la matière du chapitre. J'utilise aussi des livres de référence de manière annuelle, début septembre en général, selon leurs nouvelles publications. L'exemple le plus parlant me paraît être celui de la régénération neuronale que j'ai modifié, dès ma première année en fonction, grâce à mes connaissances antérieures et l'appui trouvé dans ces recherches. On pensait auparavant qu'un neurone ne pouvait pas se régénérer, on sait aujourd'hui que c'est le contraire, ce qui a une importance capitale sur la durée, le type et les motivations de traitement pour un kinésithérapeute. D'ailleurs, j'ai eu l'occasion, en cette fin d'année académique 2018-2019, de modifier et rééditer le syllabus de Physiologie Générale et Humaine avec l'accord de son auteur principal. Nous nous sommes mis d'accord pour que je continue à l'adapter au cours des années tant que j'aurai la charge de ce cours. Cela me réjouit car je trouve que, pour les étudiants, il est beaucoup plus efficace d'avoir toutes les notions du cours en un seul endroit, leur syllabus, plutôt que d'aller consulter aussi l'emplacement « Ressources » de leur école virtuelle sous le nom de « MARIE PIRENNE » pour pouvoir avoir accès aux mises à jour - plusieurs manipulations requises - dont je leur ai parlé au cours. De plus, même si j'usais d'exercices de démarche scientifique ou de débats pour découvrir avec eux ces mises à jour, je devais leur faire barrer les phrases qui, avec les avancées, étaient devenues incorrectes. Malheureusement, lors de la première épreuve certificative, j'ai remarqué qu'ils avaient tendance à retenir ces faits comme n'étant plus d'actualité, mais peinaient à se souvenir de la mise à jour de ces informations. Enfin, les étudiants qui n'assistaient pas au cours, pour une raison ou une autre, ne profitaient pas de ces mises à jour, ce qui me posait un problème éthique.

De plus, ce genre de situation me semble ouvrir la porte aux recours.

Par ailleurs, je me rendais bien compte que je n'avais jamais eu de cours de pédagogie et je ne me sentais pas toujours en légitimité pour enseigner. J'essayais de me renseigner sur les bonnes méthodes à adopter par les autres enseignants, les chartes déontologiques de différents établissements ou des recherches sur le net, mais je ne me sentais pas toujours capable de faire la distinction entre les bonnes et les mauvaises informations, n'ayant pas eu de point de départ certifié en pédagogie. Il m'était donc difficile de juger de la pertinence de ce que je découvrais, au contraire de ce que je pouvais faire sur le plan scientifique. J'ai donc voulu entreprendre cette formation CAPAES, alors que je ne suis pas encore titulaire, dans un souci d'équité pour mes étudiants. À mes yeux, il n'était pas juste qu'ils aient un mauvais enseignement dans mon cours parce que je suis jeune dans la profession et sans obligation de formation.

Vous comprendrez ainsi que coller à la 6^e macro-compétence du référentiel HERDSA « développer ses compétences professionnelles » me paraissait être une obligation : d'abord dans une volonté d'« actualiser ses connaissances et ses pratiques » comme le reprend bien le décret CAPAES tout en cherchant à « entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation ». Ce dont je ne me doutais pas, c'est que j'allais aussi apprendre avec ce CAPAES à « porter un regard réflexif et

interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement », la notion de réflexivité n'existant même pas dans mon esprit à l'époque.

Dans la même lignée, j'ai entrepris de m'inscrire aux formations HETICE organisées au sein de la HEPL. L'une concernait l'usage de la vidéo et l'autre l'utilisation optimale des 3 plateformes mise à disposition au sein de l'école ; l'école virtuelle, Office 365 et MOODLE. Vous pourrez observer une première vidéo réalisée lors de la formation qui, je pense, va me donner un moyen d'apprentissage supplémentaire pour mieux correspondre aux attentes des étudiants (cf. preuve Annexe 7). Bien sûr, je n'oublie pas à cet égard qu'une vidéo n'est pas un bon outil parce que c'est une vidéo, mais parce qu'elle a été bien conçue et utilisée par la suite. La seconde formation me permet aussi d'améliorer mon cours pour l'année prochaine grâce aux plateformes Office 365 et MOODLE qui me permettront de modifier positivement d'autres activités d'apprentissage mises en place.

L'une de ces activités correspond à l'ouverture d'un forum de réflexion. Ceci m'amène donc à la 3^e macro-compétence du référentiel HERDSA « enseigner pour qu'ils apprennent » qu'il me tient à cœur de mettre en valeur dans ce portfolio. J'associerais aussi cette activité à la 7^e compétence du CAPAES « planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes », car cette preuve est directement en lien avec ma planification du cours et ma volonté d'inclure les étudiants dans une démarche plus participative et réfléchie telle que je l'attends de la part d'adultes en devenir.

En effet, étant donné le grand nombre d'étudiants assistant à une leçon de deux heures, j'avais pris soin, dès la première année, de les interpeller plusieurs fois pendant le cours par différentes questions, activités de réflexion ou d'échange pour qu'ils ne s'endorment pas, se fondant dans la masse. Si cela se révéla assez positif sur leur attention au cours, je devins vite anxieuse à l'idée de favoriser ou désavantager un groupe par rapport à un autre. En effet, les groupes n'étaient pas égaux entre eux ; avec l'un, j'abordais certaines questions beaucoup plus rapidement qu'avec les autres, ce qui me poussait à aller encore plus loin dans la réflexion avec ce groupe, tandis qu'une autre fois, c'était un autre des trois groupes qui échangeait mieux les informations et les idées sur un nouveau sujet, etc. J'écrivais donc sans cesse à la fin de ces deux heures enseignées ce qui avait été abordé et dit durant la leçon. Ainsi, je pouvais mesurer l'importance des inégalités entre chacun des groupes, ce qui me permettait d'aborder un ou plusieurs sujets non vus par l'un des groupes à la leçon suivante ou de leur transmettre des exemples d'idées, bonnes ou mauvaises, venues des autres groupes. Parfois, je dois aussi admettre que, n'ayant pas le temps ou ayant peur de mettre en difficultés certains étudiants plus lents, je ne rediscutais pas avec chacun des groupes, je m'interdisais alors de les interroger sur un tel sujet à l'examen.

Ainsi, dans un souci d'équité, et pour ancrer un peu plus leurs connaissances en les faisant retravailler à domicile, j'ai décidé de mettre en place un forum sur leur école virtuelle, propre à chaque groupe, sur lequel je pouvais poster les questions de réflexion que nous n'avions pas pu aborder au cours. J'observais les réflexions de chaque étudiant, leur manière de se répondre et de s'entraider, y compris en utilisant des ressources en ligne, et j'intervenais pour alimenter, relancer ou clore une question. J'ai aussi utilisé ces réponses dans le cours présentiel, ce qui poussa d'autres étudiants à se rendre sur le forum et à réagir encore sur le sujet s'ils le désiraient. Je dois cependant avouer que les débuts du forum furent difficiles. Peu de monde répondait, pourtant je remarquais qu'ils en discutaient et me consultaient pour obtenir des réponses. Alors, j'ai expliqué que je ne donnerais pas de réponses et que je n'interviendrais pas sur les questions tant qu'il n'y avait pas un minimum de débat en ligne. La curiosité de quelques-uns (et le courage peut-être) fit que finalement le forum fonctionna. Je pense que, pour eux, ces forums sont devenus obsolètes comparés aux autres plateformes de discussion en ligne. J'avais donc pensé à Facebook, car ils ont généralement l'habitude de le consulter tous les jours. Ce site a aussi l'avantage d'envoyer des notifications quand un message vient d'être posté ou qu'on y répond, ce qui les aiderait à mieux suivre ce qu'il s'y passe, je pense. Cependant, cette idée me posait problème quant à la limite vie

privée/vie étudiante, professionnelle, bien que je sache aussi que d'autres enseignants le tentent et en sont ravis. Alors, la deuxième formation, sur MOODLE notamment, m'apporta une nouvelle réponse. Via MOODLE qui est plus intuitive et plus contemporaine, on peut créer un forum capable d'envoyer des notifications, un avantage non négligeable selon moi. De plus, cette plateforme permet de trier les commentaires par sujet, auteur, date, type de document (possibilité d'y glisser directement des vidéos, liens web, etc.). Les étudiants pourront alors mieux s'orienter dans le forum, suivre plus facilement les discussions qui les intéressent et y répondre davantage. Par contre, tant que les plateformes de la HEPL ne seront pas fusionnées en une, cela constituera toujours une consultation supplémentaire par rapport à leurs habitudes et nécessités.

Je vous propose de suivre quelques échanges sur deux des forums, en Annexe 8. Vous pourrez en effet remarquer qu'à date identique, les questions de départ diffèrent d'un groupe à l'autre, illustrant bien l'utilité de ce forum. Il a été difficile pour moi d'isoler ces commentaires de l'entièreté de l'échange, mais j'espère que vous remarquerez que ceux-ci ont été pris à différents endroits dans une même discussion, les étudiants terminant d'ailleurs souvent leur intervention par une question pour les autres.

Enfin, ceci m'amène à la dernière preuve que je souhaiterais vous exposer, me présentant comme «un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution» que je lierais à la 7^e macro-compétence du référentiel HERDSA : «influencer le contexte de son institution». Cette fois, j'ai choisi cette compétence, non pas parce qu'elle s'avérait évidente, mais plutôt parce qu'elle représente un challenge dans mon quotidien d'enseignante. Effectivement, étant très jeune et faisant jeune physiquement, n'étant que professeur invité, et n'étant pas kinésithérapeute mais pharmacienne, j'ai éprouvé quelques difficultés à me sentir à l'aise avec mes collègues et à pouvoir prendre ma place au sein de l'institution, ce qui n'est habituellement pas mon cas. J'ai ainsi passé une première année sans être conviée à quoi que ce soit pour prendre part à la vie de la HEPL, me mettant au courant de ce que je devais faire grâce au retour constant vers ma coordinatrice de section, arrivant finalement aux délibérations de juin où tout le monde tomba des nues en me voyant arriver avec pour seul soutien le professeur de Biochimie, responsable de notre unité d'enseignement. À l'issue de ces premières délibérations, je me sentais très mal à l'aise, le sentiment d'illégitimité grandissant de nouveau. Cependant, je décidai d'augmenter mes efforts d'intégration et de me présenter là où on ne m'attendait pas forcément. Les délibérations d'août, mon insistance pour organiser une réunion de la section de kinésithérapie pour y présenter officiellement les professeurs et discuter ensemble de la vie de la section et de l'interdisciplinarité qu'on pouvait y créer, mon incorporation au groupe Master Kiné sur Office 365, ma participation aux formations continuées à la HEPL pour les kinésithérapeutes et médecins sportifs en plus des formations pédagogiques de jour, ma représentation de la HEPL au salon SIEP à Namur avec d'autres collègues de la section et du reste de l'école, les 24h vélos télévisées réalisées avec d'autres collègues et la proposition de participation du site du Barbou au festival « Nourrir Liège » m'ont enfin permis de m'inclure un peu plus dans l'équipe enseignante de la HEPL. Même si j'ai encore des efforts à fournir, je pense me sentir bien plus à l'aise aux prochaines délibérations en pouvant déjà dire bonjour aux autres professeurs sans crainte d'être prise pour une inconnue. Je pense que grâce à cette meilleure intégration, je serai aussi plus assertive dans les débats habituels de ces délibérations. Par ailleurs, c'est aussi grâce à ces efforts d'intégration que je pense mieux confirmer mon autorité auprès des étudiants. Ils peuvent en effet voir que je salue les professeurs qui me précèdent ou qui me suivent dans leur horaire et que ceux-ci m'accordent du crédit. Enfin, sans cette intégration, je n'aurais jamais osé avoir des entretiens avec les différents professeurs de bloc 1, par exemple, pour mettre en avant les liens entre nos cours. Cela est donc directement relié à mon implication dans ma tâche enseignante.

Nombre de références bibliographiques = 43

Annexe 11 : Production écrite intitulée « RR4 »

I. DESCRIPTION ET ANALYSE CRITIQUE DU PROJET PROFESSIONNEL

Au long de mon parcours personnel décrit ci-dessous, vous allez comprendre la place qu'occupent pour moi les techniques pédagogiques qualifiées d'actives ainsi que l'éducation au respect et à la non-violence. Vous découvrirez également qu'il me semble normal en tant que personne ayant la prétention d'enseigner de ne jamais considérer qu'il existe une fin à mon processus de formation.

1. Être élève

Un coin pour chacun. Heureusement, la classe n'en comportait que quatre et les cancrs dont je faisais partie étaient au nombre de quatre. L'école était une souffrance mais il fallait s'y rendre. J'arrivai en 1^{re} primaire avec une étiquette difficile à porter. J'étais « hyperactive ». Le fait de rester assise pendant des heures fut un calvaire. Mon enseignante me sanctionnait au moyen de bonnets d'âne et de textes à recopier pendant les récréations et les temps de midi. Mon bonheur d'apprendre fut alors assassiné (de Closets, 1996). Cette époque fut lourde de faits qui façonnèrent mon identité d'enseignante.

Tout d'abord, j'ai découvert à quel point un enfant pouvait souffrir si l'enseignant qui avait pour tâche de l'éduquer n'avait pas intégré certaines compétences en communication aujourd'hui considérées comme génériques et liées à la Promotion de la confiance en soi et au développement de la personne de chacun des apprenants (Fédération Wallonie Bruxelles, 2015, p.9). Plus tard, mon objectif professionnel sera le fait de former de futurs enseignants aux méthodes de communication non-violentes.

Ensuite, j'ai découvert le principe de prédiction auto-déterminante qui a fait que malgré mes efforts, l'étiquette qui me collait à la peau m'empêchait d'évoluer (Rosenthal et Jacobson 1971). Cet élément m'a donné la motivation de m'investir auprès de chacun en étant attentive à ne pas poser ce genre d'étiquettes.

Le plaisir d'apprendre n'arriva que très tard et est lié à mon professeur de sixième primaire qui me donna le goût des mathématiques par des techniques pédagogiques que je qualifierais d'actives. Apprendre était ludique et avait du sens. On partait du réel pour le comprendre. Lorsque je donne aujourd'hui cours, l'apprentissage me semble devoir être constamment connecté au réel et je tente de m'investir auprès de chacun, sans préjugé et en laissant aux étudiants le choix de s'investir ou non dans le processus, sans contrainte.

2. Devenir enseignante

Je vis une première expérience d'enseignement lors de mon année d'Erasmus en Italie où je ressens le besoin de me former à la pédagogie et d'obtenir des clés me permettant de m'adapter à la culture et au parcours spécifique des apprenants.

Je décide dès lors de réaliser un Master en *Pédagogie interculturelle* organisé conjointement par l'Université de Lecce et de la Vallée d'Aoste. Ce Master m'a permis de progresser dans la prise en considération du sexe, de l'origine ethnique et d'autres caractéristiques pour répondre aux besoins d'apprentissage propres à chacun des apprenants (HERDSA 1992, p.2).

Après cela, je rentre en Belgique où je suis engagée en tant que Formatrice d'éducateurs dans un centre d'accueil pour enfants. On me propose ensuite le poste de Direction que j'occupe pendant deux années au cours desquelles je découvre la gestion d'éléments structurels et leur impact sur les conditions d'enseignement (HERDSA 1992). Je ressens un manque dans ma formation et décide de suivre un Graduat en Relations publiques selon des horaires décalés. Mais la direction de l'enseignement ne me plaît pas autant que l'enseignement.

Je postule en Haute Ecole pour enseigner la Communication et l'Anthropologie. Malheureusement, les places sont très chères dans ces matières qui ne sont enseignées que dans l'enseignement supérieur.

Je postule alors dans le secondaire et obtiens un emploi en tant qu'enseignante de langue anglaise à une époque de pénurie à Liège Atlas, établissement situé dans un quartier de Liège au niveau socio-économique très bas. Dès la deuxième année, on me confie à mi-temps des cours de Communication dans la section de 7^e année *Assistant aux Métiers de la Sécurité et de la Prévention*.

Si je veux réussir à gagner l'attention de ce public en les rendant heureux d'apprendre, je dois continuer à me former. Je décide de faire mon agrégation et de suivre pendant 2 ans une formation en *Pédagogie active* en horaires décalés. La construction de mon identité d'enseignante est en cours.

3. Ne jamais cesser d'apprendre

En 2017, j'éprouve un besoin de nouveaux défis et me sens dans une situation illogique. Alors que j'enseignais les bonnes pratiques lors d'entretiens d'embauche, cela faisait plus de 6 ans que je n'en avais plus passé un seul. Je sentais que je devais relancer mes apprentissages professionnels, sortir de ma zone de confort. Je décide dès lors de me rapprocher de mon projet professionnel initial en passant des entretiens d'embauche pour donner cours en Haute École. Mon idéal professionnel était toujours de pouvoir former les futurs enseignants ou futurs adultes à la communication non-violente, et selon des pédagogies que je qualifierais d'actives.

La même année, la Haute École Charlemagne est mise au courant du fait que j'ai été chargée de façon bénévole de l'organisation de formations à destination de mes collègues pour la création de climats plus sereins en classe. Je suis dès lors invitée par une Maître Assistante de Haute École à venir former les futurs enseignants pour qu'ils soient mieux outillés avant même d'arriver sur le terrain.

Ca y est, on a parlé de moi et une charge horaire de 1/3 temps répartie sur le 1^{er} quadrimestre m'est offerte sur le site liégeois de la Haute École Charlemagne dans la section *Management du tourisme et des loisirs*. Je donnerai 12 heures de cours de *Techniques de communication en accueil professionnel*, ce dont je vais parler, mais également cours d'*Anthropologie du tourisme* à raison de 12h en Bloc 1 et 16h en Bloc 3.

Je décide de ne travailler qu'à 4/5^{ème} temps de façon à m'impliquer comme il se doit dans ma formation CAPAES et complète donc mon horaire par 11h de Communication par semaine dans l'enseignement secondaire.

II. DESCRIPTION ET ANALYSE D'UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNALISANT

1. Problème rencontré

Lors de ma prise de fonction, une contrainte m'est présentée ainsi qu'un besoin imminent. Très concrètement, la Direction me confie le fait qu'alors qu'ils ont leur diplôme en poche, certains étudiants sont incapables d'adapter leur manière de communiquer au milieu professionnel. Elle a pu constater que cela affecte leur niveau d'employabilité à la sortie des études. La Direction a donc décidé de créer un cours de *Techniques de communication en accueil professionnel* pour que cette compétence soit travaillée dès la première année d'études. La contrainte qui m'est imposée est que ce cours viendrait en soutien du cours intitulé *Gestion et animation de groupes* de façon à ne former qu'une seule unité de formation nommée *Gestion de l'accueil*.

Pour que les étudiants agissent et bougent comme des professionnels, mon objectif a été de créer un dispositif professionnalisant.

Le projet pédagogique, social et culturel de la Haute École Charlemagne est de *permettre aux étudiants de jouer un rôle actif dans la vie professionnelle, sociale, économique et culturelle, et de leur ouvrir des chances égales d'émancipation sociale* (Haute École Charlemagne 2019). Ce projet s'accorde parfaitement au mien.

De façon à utiliser une méthodologie pertinente pour l'analyse de mon dispositif, j'ai décidé d'utiliser l'outil DIPROS. Cet outil a pour but de contribuer au développement de compétences professionnelles des étudiants de

Hautes Écoles, et plus spécifiquement de *repérer les caractéristiques professionnalisantes de ces dispositifs* (Beckers, J., Paquay, L., Coupременne M. & Scheepers C. 2003, p.6).

Dès le premier jour, j'ai été à l'affût de tout élément communicationnel qui serait à travailler dans la communication professionnelle de mes étudiants. Voilà donc ce que j'ai constaté.

Les étudiants n'ont pas salué systématiquement en entrant alors que je m'étais postée expressément à l'entrée et avais arboré mon plus beau sourire tout en lançant des *Bonjour !* enjoués. Ils n'avaient pas non plus systématiquement attendu un signe de ma part avant de s'asseoir. Je peux ajouter à cela le fait qu'au moins un sac sur trois se trouvait sur le banc et non par terre comme je l'aurais attendu.

Il y avait de nombreuses compétences de base à acquérir. J'ai donc mis en place l'ensemble d'un processus permettant d'atteindre des compétences de communication professionnelle liées à l'accueil et par là-même, de faire évoluer leur identité professionnelle. Des travaux récents sur le développement professionnel disent en substance que la construction de compétences professionnelles est indissociable de la construction d'une identité professionnelle (Beckers et Paquay 2003). Or, nous sommes ici principalement confrontés à un public directement issu de l'enseignement secondaire et donc, sans aucune expérience professionnelle.

En plus de cela, j'ai assisté à des interactions entre eux que je jugerais dans une certaine mesure comme étant violentes car beaucoup trop directes pour que l'autre étudiant se sente respecté. Les pratiques de stages ont commencé dès le mois de novembre et mes étudiants par feed-back direct, m'ont rapidement exprimé le fait qu'ils se sentaient démunis face à des situations rencontrées sur le terrain. Je citerais ici l'exemple de cette jeune fille de 19 ans ayant été lourdement draguée par un client et qui a reçu une remarque de son supérieur car elle a décliné ces propositions d'une façon qu'il a jugée trop agressive ou d'un garçon de 22 ans qui devait sans cesse négocier les demandes de clients insatisfaits du service dans le cadre de son emploi d'étudiant. J'ai donc décidé dans la seconde partie du dispositif, de leur apprendre à écouter de façon active, à dire non et à mettre des limites de façon claire et respectueuse.

2. D comme Description du dispositif

De façon à ne pas diluer mon analyse et n'atteindre nulle part la finesse attendue, je ne vais analyser de façon détaillée qu'une part de l'ensemble du processus spécifique. L'ensemble du processus sera quant à lui décrit d'une façon globale. Et pour que vous puissiez vous représenter la variété des outils pédagogiques développés dans le cadre de ce processus, les trois illustrations concrètes de mes pratiques d'enseignement porteront sur ce dispositif.

A. Description succincte

Faisant partie du réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles, La Haute École Royale Charlemagne dont le site des Rivageois se situe à Liège Quartier de Fragnée (Rue des Rivageois, 6 4000 Liège), offre une formation en catégorie Économique et Pédagogique.

Le cours *Techniques de communication en accueil professionnel* fait partie du cursus des étudiants du Bachelier en *Management du tourisme et des loisirs* en Bloc 1 dans la catégorie Économique et se donne au premier quadrimestre.

La séquence de cours analysée que nous dénommerons *Comment gérer une personne en situation de stress ?* a été enseignée entre le 26 octobre et le 16 novembre 2018. Cette séquence s'étale sur deux fois soixante minutes de cours données à raison d'1 heure de cours par semaine pour 5 classes de chacune 30 étudiants en moyenne.

L'évaluation certificative pour l'ensemble de ce cours est réalisée par trois sessions d'examens en janvier, juin et septembre. Un diagnostic des besoins spécifiques de chacun a eu lieu dès l'introduction du cours puis deux évaluations sommatives ont eu lieu au cours du processus.

Le dispositif étudié vise à améliorer l'adaptation de la communication au contexte professionnel, la prise de parole en public et la gestion de situations de conflits.

Cette année 2018-2019 étant la première année de mise en place de ce cours, son contenu constitue une première tentative de s'adapter aux besoins constatés ou exprimés par les étudiants ainsi que par la Direction.

B. Description détaillée

a. Présentation de l'ensemble du processus

Pour comprendre le dispositif analysé, il est nécessaire ici de présenter de façon globale l'ensemble du processus dans lequel il s'inscrit. Comme les étudiants dès l'introduction du cours, le lecteur de ce document peut consulter le plan global du cours sous forme visuelle ci-dessous ou sous forme de table des matières en Annexe 1 et découvrir où se situe au sein de celui-ci le dispositif qui sera étudié en détails et intitulé *Comment gérer une personne en situation de stress ?*.

Cette idée de mise en page de ma planification ainsi que l'acquisition des compétences techniques pour exécuter cette mise en page me sont venues respectivement des formations *Pédagogie par projet*, *Comment concevoir, évaluer et gérer une performance collective* et *Optimiser les aspects graphiques de vos supports pédagogiques* que j'ai suivies dans le cadre de la formation CAPAES à l'Uliège .

L'ensemble du cours se divise en deux parties liées chacune à un objectif particulier. La première partie a pour but de former les étudiants à la réussite d'un entretien professionnel pour obtenir un stage et la deuxième partie de former les étudiants à la gestion non-violente de situations de conflits. La première partie constitue un prérequis à la seconde.

Au sein de chacune de ces parties, une évaluation formative est prévue face à la classe. Une trace écrite de cette évaluation fournie par l'enseignante à l'étudiant est visible sur le document d'évolution personnelle de chacun des étudiants. Ce document constitue un outil mis à la disposition des étudiants dès le début du cours. Le *document d'évolution personnelle* d'une étudiante complété au cours du 1^{er} quadrimestre de cette année 2018-2019 est visible en Annexe 2. Il est complété la semaine précédente et distribué à l'élève pour consultation dès le début du cours suivant. L'élève est également invité à recevoir un complément d'information concernant le commentaire qui y figure en fin de cours.

L'élaboration de ce *document d'évolution personnelle* et sa mise à disposition pour chacun de mes étudiants me semble être une preuve de ma progression vers la macro-compétence 4 du référentiel HERDSA liée au fait *d'évaluer et donner des feed-backs* (HERDSA 1992, p.2). Cette compétence serait en lien avec la compétence CAPAES 6 liée au fait *d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant pratiques que théoriques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel* (Décret CAPAES 2006, p.3).

La Grille d'évaluation visible en Annexe 3 est présentée aux étudiants dès le début du cours et sera utilisée pour toute prise de parole en public, pour les deux évaluations formatives ainsi que pour l'évaluation certificative finale.

b. Présentation du dispositif

Comme expliqué précédemment, le dispositif analysé fait partie d'une séquence comportant deux objectifs particuliers mais également de nombreuses compétences transversales, culturelles et émotionnelles. Le dispositif que j'ai choisi d'analyser porte sur l'apprentissage de l'écoute active et s'intitule *Comment gérer une personne en situation de stress ?*. Comme expliqué précédemment, cet apprentissage constitue pour moi une priorité car il permet aux étudiants d'intégrer des bases de communication non-violente.

Il fait suite à une séquence ayant eu pour objectif la recherche d'un stage. Les compétences acquises lors de la séquence enseignée précédemment sont donc des prérequis à ce cours. Cependant, ces notions doivent être

comprises et non pas intégrées puisqu'elles peuvent être retravaillées en spirale tout au long du processus que nous allons détailler.

Trois techniques de gestion de situations de conflit vont être enseignées aux étudiants au cours de cette séquence. Le dispositif *Comment gérer une personne en situation de stress ?* est le premier d'une série de trois dont les objectifs sont différents mais les méthodes d'enseignement vont être strictement similaires et décrites ci-dessous.

➔ Les prérequis

- Avoir compris le sens des distances interpersonnelles
- Avoir compris le phénomène de feed-back et être capable de l'expliquer
- Avoir compris l'impact d'un regard fuyant sur le processus de communication
- Avoir compris l'impact d'un volume ou d'un ton de voix hors norme et pouvoir donc utiliser ces éléments de façon consciente

➔ Les compétences à acquérir

○ **Compétences opérationnelles**

- L'étudiant sera capable d'expliquer le phénomène de synchronie et de tenter son application
- L'étudiant sera capable d'expliquer le phénomène de feed-back positif ou négatif et de tenir compte de son existence en adaptant son processus de communication
- Améliorer sa compréhension des situations de conflits et sa capacité de réaction en cas de reconnaissance d'un des déclencheurs
- L'étudiant sera capable de reproduire des codes culturels spécifiques à certains contextes de communication professionnels

○ **Compétences culturelles**

- Améliorer sa capacité à prendre part à un débat en développant sa capacité d'écoute et sa capacité à l'expression orale

○ **Compétences transversales**

- Développer la citoyenneté, l'autonomie, l'esprit d'initiative
- Développer les compétences relationnelles favorisant le respect de soi et d'autrui

○ **Compétences émotionnelles**

- Développer la capacité à l'empathie par le fait de progresser dans la reconnaissance des émotions exprimées par le partenaire de communication
- Développer la capacité à la métacommunication

3.1 comme Inventaire

A. Logistique

Le cours de *Techniques de communication en accueil professionnel* a commencé le 19 septembre et a eu lieu 12 fois 60 minutes à raison d'une fois par semaine jusqu'au 21 décembre. Ce cours a lieu le vendredi matin. Pour rappel, ce cours a été enseigné à 5 classes, chaque groupe classe étant composé d'une moyenne de 30 élèves.

Selon une étude datant de 2015, les étudiants en Bloc 1 Tourisme sont issus pour 49,2 % du général de transition et pour 33,5 % de la filière technique . 7 % sont issus de la filière professionnelle. Ils ont donc un parcours scolaire

assez mixte. 17 % d'entre eux étaient déscolarisés l'année précédant leur inscription en Haute École. Parmi ces 17 %, 8 % déclarent avoir occupé un emploi (Calculs sur boîte à outils, 2015).

La classe dans laquelle je donne ce cours est occupée directement avant et après mon cours. Pour perdre un minimum de temps dans la transition, j'ai fait le choix de ne pas y changer la disposition des bancs qui est linéaire et oriente le regard de tous les étudiants vers le tableau. L'idéal pour un cours de communication professionnalisant aurait été de placer les bancs en cercle ou en petits groupes de bancs pour favoriser la discussion et ainsi l'émergence de conflits sociocognitifs.

Le matériel à ma disposition est constitué d'un tableau noir ainsi que d'un système de projection sur lequel j'utilise le logiciel Power Point. Cela me permet de fournir à mes étudiants des supports visuels adaptés à mes propos. Pour chaque étape de la séquence détaillée ci-dessus, une dia permettait aux étudiants de se situer visuellement dans le processus et de saisir de façon plus claire les concepts introduits.

B. Adaptation de l'ensemble du processus d'apprentissage

Lors de la phase de *Mise en commun de situations professionnelles*, je voulais pouvoir faire référence à des situations de terrain auxquelles les étudiants avaient été confrontés. J'ai dès lors décidé de prendre contact avec mes collègues gestionnaires des stages pour mieux comprendre les contextes professionnels dans lesquels pouvaient être plongés les étudiants et ainsi mieux cadrer cette phase de présentation des situations.

Suite à cette demande, un collègue m'a invitée à deux séminaires. J'ai suivi des conférences données par d'anciens étudiants sur la *Communication digitale* et sur la *Promotion touristique*. Ces séminaires m'ont permis de découvrir une part du contexte professionnel dans lequel mes étudiants seront amenés à travailler. La variété des secteurs m'a surprise. Concrètement, je dois les former à une possibilité de travail dans tous les domaines. Ces étudiants sont recherchés pour leur maîtrise des langues et leurs compétences polyvalentes. Cela m'a confortée dans l'idée que les compétences communicationnelle enseignées doivent être transférables dans des contextes très variés.

J'ai également rencontré ma collègue professeure de *Techniques de communication* en Bloc 3, car j'avais remarqué que celle-ci avait dans ses attributions la préparation aux entretiens d'embauche. Elle m'a dit y consacrer cinq heures de cours. Au cours d'une réunion, nous avons donc réparti nos objectifs de formation de façon progressive. Étant donné que je donnais cours dans le Bloc 1, Je les formerais à la rencontre professionnelle dans le cadre de la recherche de stages et de leurs premières activités de terrain et introduirais ainsi la matière sur le non-verbal et la gestion de conflits tandis qu'elle s'occuperait de la finalité liée à l'embauche.

Un élément particulier s'est immiscé dans le dispositif de la classe 1TB. Au cours de la séquence « Rencontre professionnelle pour un stage », j'ai contacté le Consul de Lettonie pour lui proposer une répétition de son intervention lors de l'inauguration de l'exposition « C'est ainsi que nous sommes allés vers l'indépendance » à l'université de Liège face à mes classes.

Monsieur le Consul m'a aidée à travailler avec mes étudiants de 1B le fait de serrer la main de façon professionnelle. Il a également expliqué à cette classe d'option *Management du tourisme et des loisirs* la signification de son titre honorifique et a présenté son pays d'origine, la Lettonie, ce qui était le thème de son intervention. De plus, il a fait part aux étudiants de sa peur de parler en public, des différents éléments du protocole et donc de la nécessité d'adapter sa communication au contexte.

Cette visite a eu lieu le vendredi 19 octobre entre 11 h et 12 h et m'a permis de confronter les étudiants à un professionnel et donc de les rapprocher d'un contexte réel. Vous trouverez la preuve de l'échange de mail avec la Direction pour obtenir l'autorisation d'une telle visite au sein de ma classe en Annexe 5.

Suite à cette visite dans notre classe, Monsieur le Consul de Lettonie nous a offert 10 places pour participer à la conférence à laquelle les étudiants l'avaient aidé à se préparer. Étant donné le nombre limité de places disponibles, j'ai demandé aux étudiants de rédiger et de me soumettre des lettres de motivation. Une de ces lettres est visible en Annexe 6. J'ai ainsi pu sélectionner les 10 étudiants les plus motivés parmi l'ensemble de la classe tout en leur demandant d'utiliser un outil professionnalisant.

Une photographie de ma présence ainsi que de celle de mes étudiants à cette inauguration se trouve en Annexe 7. La présence d'un professionnel en classe ainsi que la participation à une conférence dans le cadre de mon cours sont, il me semble, une preuve de ma progression vers la macro-compétence 3 du référentiel HERDSA liée au fait d'*enseigner pour qu'ils apprennent* (HERDSA 1992, p.2) et qui correspond à la compétence CAPAES 5 *Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation* (Décret CAPAES 2006, p.3).

4. P comme Professionnalisant

Ce chapitre m'a permis de me pencher sur des indicateurs du caractère professionnalisant de mon dispositif en répondant à une liste de questions proposées dans le cadre de l'outil DIPROS (DIPROS 2003, p. 20).

1. Mettre l'apprenant dans des contextes d'action signifiants

La séquence commence par une mise en commun de situations-problèmes directement liées aux situations vécues par des professionnels. Cela permettrait aux étudiants une meilleure compréhension de la matière ainsi que de leur futur métier tout en travaillant sur des éléments authentiques et donc plus motivants (Viau 1994).

2. Faire interagir

Les tâches d'interaction présentent des similitudes avec les tâches professionnelles puisque je demande aux étudiants de simuler des émotions extrêmes rencontrées chez des clients sur le terrain.

3. Faire réfléchir de façon anticipatrice

En plus d'agir sur leur identité professionnelle, cette séquence permet à l'étudiant d'anticiper des tâches et rôles auxquels il pourrait être confronté dans sa vie professionnelle.

4. Faire réfléchir sur l'action

5. Amener à conceptualiser

De nombreux moments de réflexion sur l'action sont aménagés comme des séances de débriefing après chaque interaction.

6. Susciter une autoévaluation régulatrice

Pour permettre une autoévaluation régulatrice (Beckers et Paquay 2003 p.22), les étudiants étaient autorisés à se faire filmer par des pairs pour garder personnellement une trace de leur prestation, ce qu'ils ne manquaient pas de faire.

7. Focaliser l'évaluation sur la construction de compétences

Un document d'évolution personnelle est remis en début de cours à chaque étudiant après sa première présentation orale (cf Annexe 2). Cela leur permet de se fixer des objectifs à atteindre pour l'ensemble de la séquence.

8. Mise en projet professionnel

Mr le Consul de Lettonie est venu rendre visite à la classe de 1B pour lui parler de son métier puis nous a invités à sa conférence à l'Uliège. En plus de cela, je ramenaient souvent les étudiants à la manière dont leurs nouvelles compétences allaient leur permettre de faire évoluer leur projet professionnel.

9. Maximiser les chances d'un engagement professionnel dans la démarche

De façon à permettre aux étudiants d'augmenter leur sentiment de contrôlabilité vis-à-vis de la tâche à effectuer, j'ai le projet de mettre en ligne des vidéos d'interactions entre étudiants jugées correctes et sur lesquelles, selon le principe de classe inversée, les étudiants peuvent s'entraîner. Ces vidéos sont prêtes puisque des étudiants de cette année ont accepté de se mettre en scène pour la plateforme des classes de l'année scolaire 2019- 2020.

10. Accompagner l'étudiant

J'avais en fin de chaque cours une petite file d'étudiants venant réclamer des conseils ou des solutions pour s'améliorer. Je prenais du temps pour chacun. Mais il fallait mettre en place un dispositif spécifique.

Cette grille de questions a révélé une grosse faiblesse dans mon dispositif alors que c'est une de mes préoccupations majeures : « Quelles pistes de différenciation sont envisagées au sein du dispositif au cas où les contraintes et les difficultés sont trop importantes ? » (DIPROS 2002, p.24).

5. R comme Références

Au cours de ma formation CAPAES, j'ai découvert la théorisation des quatre phases de l'apprentissage expérientiel (Kolb,1984). Le fait d'observer ce modèle m'a permis de prendre la mesure de l'importance de la structuration de ces quatre phases. Ce qui veut dire que maintenant, je serai plus attentive au fait que les étudiants aient bien atteint mentalement chaque fin de processus.

J'ai appris au cours d'une discussion avec un didacticien de l'Uliège que le processus que j'ai mis en place et qui s'applique aux quatre phases de l'apprentissage expérientiel de Kolb semble également se rapprocher d'une méthode intitulée Théâtre forum. Il s'agit de choisir une situation conflictuelle ou qui pose problème, de la mettre en scène, puis de permettre aux spectateurs et spectatrices d'intervenir sur scène pour modifier son déroulement de manière constructive (Centre pour l'action non-violente, 2013 p. 3).

Tout comme pour le théâtre forum, chaque étudiant pouvait intervenir pour reprendre l'action au moment de son choix et y apporter une autre solution. Cependant, je ne le mentionnais pas spécifiquement et cette situation ne s'est donc produite qu'à une seule reprise.

Il me reste maintenant à me concentrer sur l'éclaircissement d'un phénomène gênant. Suite à mon implication, j'attendais de la part de mes étudiants une présence constante au cours même si celle-ci n'était pas obligatoire. Or, lors des dernières séances de cours, deux tiers des élèves seulement étaient présents. Je fus très insatisfaite par ce nombre. Mes collègues me rassurèrent en m'expliquant que le taux de fréquentation tombait généralement à un étudiant sur deux en fin du premier quadrimestre pour les cours où la présence n'était pas rendue obligatoire par des évaluations. Cela semblait être habituel.

Je pris malgré tout cela comme l'indicateur d'une possible amélioration et tentai de comprendre les causes de ce taux d'absentéisme que je considérais personnellement comme massif et inquiétant si, comme je l'espérais, les étudiants devaient apprendre avec plaisir.

Étant donné que j'avais déjà, au cours de ma séquence didactique, suivi de nombreuses pistes pour améliorer mon cours dans ses détails, il me semblait nécessaire d'éclairer maintenant ma pratique à la lumière d'un modèle analysant le processus dans sa globalité. Je décidai dès lors d'utiliser le Polygone de paramétrage des actions didactiques (Gilles, Bosmans, Mainferme, Plunus, Piette, Radermaecker, & Voos, 2006) qui me permit de découvrir une faille conséquente liée aux caractéristiques individuelles des apprenants et qui pourrait expliquer au moins partiellement le phénomène d'absentéisme.

Je pense ne pas avoir suffisamment pris en compte la difficulté pour certains étudiants de prendre la parole face au reste de la classe. Cela confirme la faiblesse de mon processus de différenciation.

Pour mieux comprendre ce phénomène, j'ai mis en place un dispositif me permettant d'obtenir un feed-back spécifique sur le ressenti des étudiants vis-à-vis de certains éléments du cours.

6. O comme Observations

J'ai pu récolter le point de vue de mes étudiants via des conversations informelles mais également via un document de feed-back anonyme distribué lors du dernier cours ainsi que via un vote à mains levées.

A. Conversations informelles avec les étudiants

Aujourd'hui en Haute École, j'essaye autant que possible de montrer à mes étudiants l'intérêt que je leur porte. Ces discussions me permettent de découvrir les besoins spécifiques d'une partie importante de mes étudiants et d'être fréquemment au courant d'éléments qui me permettent d'adapter mon cours en fonction de leurs attentes et ainsi favoriser leur engagement dans le processus pédagogique.

Des étudiants qui se qualifiaient eux-mêmes de timides vinrent me faire part de leur difficulté énorme à prendre la parole face aux autres. Je fus surprise. Un étudiant m'a avoué à demi-mot que son amie ne venait plus au cours de peur de devoir parler face à la classe.

En plus de cela, de nombreux étudiants m'ont avoué devoir travailler pour payer leurs études et vivre de façon décente. Ils m'ont donc avoué devoir faire un choix quant à leur présence au cours. Ce choix se portait naturellement sur les cours où la présence en classe était évaluée, ce qui n'était pas mon choix puisque le plaisir d'apprendre ne peut, selon moi, être lié à une contrainte.

Cela me semble également à mettre en lien avec un autre phénomène qui me gênait. J'avais souvent une participation active de la même moitié d'une classe, les autres *se cachant* au fond. Les seules solutions que j'avais mises en place initialement pour éviter cette peur étaient le fait de rappeler aux étudiants qu'ils ne venaient communiquer face à la classe que sur base volontaire et d'être attentive à les valoriser.

Cependant, j'avais de plus en plus souvent la même part d'étudiants qui proposait de communiquer face à la classe. Je ne pouvais dès lors pas faire progresser comme il se doit les étudiants ayant justement un doute quant à leurs compétences et donc pour lesquels ces acquisitions étaient selon moi les plus fondamentales. Cela montre bien que le cas de quelques étudiants qui se qualifiaient de *timides* était lié à un phénomène plus global à analyser.

B. Feed-back écrit par les étudiants

Des pistes d'amélioration m'ont été directement soufflées par les étudiants à travers un processus de feed-back anonyme. Et ce, dans une démarche de co-construction que je leur ai présentée lors de la dernière séance de cours.

Le dernier cours est habituellement massivement fréquenté par les étudiants car les professeurs y donnent les dernières consignes pour l'évaluation finale. Je pensais donc que le nombre de questionnaires remplis me permettrait d'obtenir des informations significatives et que les étudiants habituellement absents y seraient présents. Après consultation de mes 5 classes, j'ai pu obtenir 123 feed-back sur les 150 élèves inscrits au cours. Je leur ai demandé de citer 2 choses apprises et jugées intéressantes ou inutiles. Je leur ai également demandé de justifier leur choix pour chacune des informations données. Ils devaient ensuite juger mes qualités d'enseignante.

Vous pouvez consulter en Annexe 8 le témoignage d'un étudiant qui hésitait à venir au cours car il *détestait les présentations face à la classe*. Le fait de demander directement un retour de mes étudiants sur la manière dont ils perçoivent le cours se base sur le postulat selon lequel j'ai autant à apprendre d'eux qu'eux ont à apprendre de moi.

Je me demandais si les techniques de gestion de conflits étaient considérées comme présentant de l'intérêt pour mes étudiants car la décision d'y accorder au sein du cours une place aussi importante était liée à un intérêt personnel pour la communication non-violente et un simple constat de leurs besoins par l'observation.

Concrètement, 43 étudiants sur 156 ont expressément mentionné l'intérêt des techniques de communication non-violente dans la partie *Cite 2 choses que tu as apprises dans le cadre de ce cours et que tu as trouvé intéressantes*. J'ai donc décidé de ne pas remettre en question la présence de ces éléments dans la formation de l'année prochaine. Un élément qui m'a particulièrement surpris sur ce document anonyme fut que trois étudiants Erasmus m'avaient remerciée pour l'opportunité qui leur avait été offerte de rencontrer d'autres étudiants belges par l'obligation de former des équipes mixtes lors des jeux de rôles. Cette activité aurait donc permis de développer l'ouverture à d'autres identités chez mes étudiants.

Après la rédaction de ces commentaires, j'ai proposé oralement des pistes d'amélioration pour mon cours en 2019- 2020. Un vote s'est fait à main levée pour indiquer s'ils étaient d'accord ou non avec ces propositions qui portaient notamment sur le processus d'évaluation certificatif de l'ensemble du cours que je jugeais insatisfaisant. Toutes les propositions qui ont été émises pour l'année scolaire prochaine ont obtenu une majorité d'accords. Ce qui semble indiquer que, selon l'avis de mes étudiants, je suis en progression.

Ces éléments ainsi que le document d'évaluation du cours par les étudiants constituent, il me semble, une preuve de mon cheminement vers la macro-compétence 5 du référentiel HERDSA liée au fait *d'évaluer son enseignement* (HERDSA 1992, p.2) et plus spécifiquement à la question 29 : *Quelle formes d'informations sur votre pratique pédagogique et vos matières reccueillez-vous régulièrement ?* Cette compétence correspond à la compétence CAPAES 13 *S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement* (Décret CAPAES, 2006).

C. Pistes d'amélioration

Tout d'abord, comme présenté précédemment, la peur de la prise de parole en public peut constituer un frein important à l'implication de certains étudiants. Je pense donc mettre en place dès le début de l'année un questionnaire portant sur le sentiment des étudiants face à la prise de parole en public, ce qui me permettrait d'évaluer rapidement et individuellement le risque de décrochage lié à ce critère. Ensuite, je créerais un partenariat avec les collègues chargés du cours de *Soutien à la réussite* qui permet un soutien individuel à chaque étudiant et leur indiquerait l'importance de faire évoluer leur peur.

Deuxièmement, l'analyse du modèle de Kolb m'a permis de me rendre compte de l'importance de la structuration des 4 temps du processus. Cette structuration me permettra de mieux marquer les temps comme des étapes de vérification du suivi de chacun des étudiants. J'ai également découvert qu'il était dommage de ne pas proposer aux étudiants d'intervenir directement lors des jeux de rôles pour proposer des alternatives de réactions, ce que je ferai dorénavant.

Ensuite, comme déjà exprimé auparavant et selon le principe de classe inversée, des vidéos servant de tutoriel aux étudiants sont prêtes et seraient mises en ligne l'année scolaire prochaine. Ce processus leur permettrait de regarder ces modèles à de nombreuses reprises avant de s'exercer en classe.

Et finalement, j'ai pu remarquer que les étudiants ayant intégré des compétences chez moi ne les appliquaient pas systématiquement lorsqu'ils se trouvaient face à d'autres enseignants. J'aimerais donc, dès la rentrée de septembre 2019, mettre en place de façon fréquente des activités de re-contextualisation favorisant ce transfert.

Pour l'année 2019-2020, je souhaiterais convaincre ma Direction de participer au financement d'une formation sur l'enseignement de la communication non-violente de façon à actualiser mes connaissances et mes pratiques.

Nombre de références = 17

Annexe 12 : Production écrite intitulée « RR5 »

1. Présentation personnelle

1.1. Attributions actuelles

Mes attributions au sein de la Haute Ecole Libre Mosane (HELMo) de Liège dans la catégorie paramédicale section soins infirmiers pour l'année académique 2018 – 2019 sont très diverses et variées (cf. fiche d'attributions en *annexe I*).

Je donne différents cours dans le bloc 3 du bachelier soins infirmiers (BSI) (épidémiologie et statistique) et en spécialisation santé communautaire (santé au travail, méthodologie de la recherche, organisation administrative et gestion du travail). Je suis aussi maître de formation pratique sur deux lieux de stage en gériatrie hospitalière pour les blocs 2 et 3 en BSI et en santé communautaire. De plus, je mets en place des supervisions de stage collective, des simulations en communication, des suivis de portfolio. J'interviens dans deux formations continues et je mène un projet de recherche-action en Bolivie. J'ai aussi des projets annexes à ma fonction pédagogique qui ne sont pas repris dans mon temps de travail, mais que j'ai entrepris pour alimenter mes compétences d'enseignante :

- participation à la commission de l'enseignement supérieur en soins infirmiers,
- représentante de l'association professionnelle des infirmier(e)s en santé communautaire à l'Union Général des Infirmier(e)s en Belgique,
- collaboratrice scientifique pour l'Unité de Psychologie de la Sénescence de Université de Liège (cf. *annexe II*).

1.2 Parcours professionnel en tant qu'enseignante

Il y avait déjà longtemps que je réfléchissais à me tourner vers l'enseignement. Après avoir travailler en tant qu'infirmière pendant 8 ans, j'ai décidé d'approfondir mes connaissances théoriques en poursuivant un master en Santé Publique. Ce dernier diplôme m'a ouvert les portes de l'enseignement et, pour mon plus grand plaisir, j'ai été engagée à HELMo pour l'année académique 2016 – 2017. Le plaisir fut en effet immense de me retrouver « prof » en soins infirmiers. Je me trouvais extrêmement chanceuse d'endosser ce rôle et j'avais l'impression d'avoir enfin trouvé ma voie professionnelle.

Comme dans une histoire d'amour, la première année fut la phase « lune de miel » de ma carrière débutante d'enseignante. Mon premier contrat de 5/10^e temps me permettait de commencer en douceur avec ces nouvelles fonctions. J'ai pris à bras le corps ces nouveaux défis qui m'étaient proposés. Je ne comptais pas mes heures. Lors du bilan de ma première année, celui-ci était très positif, j'avais le sentiment d'avoir mis tout mon cœur dans mon travail, j'avais un bon retour des étudiants, de mes collègues et de ma direction. J'avais construit un nouveau syllabus, remis à jour certaines connaissances théoriques, pris connaissance des outils d'évaluation qui existaient déjà afin de m'en servir au mieux. J'avais été à la rencontre de plusieurs collègues ressources pour des conseils, des questionnements...

La deuxième année fut un peu différente. Comme dans toute histoire d'amour, la phase lune de miel aveuglante laisse place à une prise de conscience plus lucide qui amène une période d'adaptation. En effet, cette année, je fus engagée temps plein. Le temps disponible pour mettre en place ce que je prévoyais n'était plus le même. J'avais de nouveaux lieux de stage à superviser en tant que maître de formation pratique, mais j'avais toujours les mêmes cours à dispenser que l'année précédente en tant que maître assistante. La planification de ces suivis était parfois compliquée (plusieurs endroits de supervision à combiner avec les cours et les réunions). J'ai dû

adapter ma façon d'accompagner les étudiants lors des stages. Je n'avais plus le temps de voir un étudiant à la fois, je devais les voir par deux. J'ai revu mon organisation afin que les supervisions ne soient pas bâclées.

La troisième année dans ma fonction d'enseignante 2018 – 2019 fut encore différente et poursuit cette période d'adaptation. Plusieurs nouveaux cours m'ont été confiés. Comme le cursus a été remanié et est passé de 3 à 4 ans pour obtenir son bachelier, ces cours n'existaient pas précédemment. La construction s'est faite à tâtons dans une grande liberté de choix concernant les objectifs (ceux-ci devaient, bien entendu, être en lien avec le référentiel de compétences), le contenu, les dispositifs d'apprentissage, le mode d'évaluation. Je ne reprenais plus le flambeau laissé par un collègue précédent. En effet, même si pour ces derniers, je les avais remaniés, j'avais une base, des exemples sur lesquels m'appuyer qui m'apportaient un sentiment de sécurité. De plus, c'était pour moi la première fois que je devais organiser des cours pour des grands groupes en amphithéâtre. Cette fois-ci, je me sentais sans filet, je devais trouver mon équilibre pour franchir cette nouvelle étape. Comment rendre mes cours attractifs ? Comment faire participer les étudiants dans un grand groupe ? Comment interagir avec eux ? Comment tenir compte des différences d'apprentissage chez chaque étudiant ? ... Pour retrouver un semblant de sérénité, j'ai approfondi mes connaissances sur les sujets abordés, j'ai utilisé différents outils de scénarisation de mes leçons, je me suis appuyée sur une formation continue suivie lors de ma première année en fonction (cf. *annexe III*). Le bilan de cette année fut plus mitigé que les précédentes. Les cours ont été portés tel que je le voulais ; j'ai obtenu un bon taux de réussite, un bon taux de présence lors des séances de cours et pour couronner le tout les étudiants étaient participatifs. J'aimerais toutefois, améliorer la variété des dispositifs d'apprentissage mis en place et trouver des façons d'individualiser mon suivi en classe. La gestion de mon temps doit être optimisée et réorganisée. Je reste confiante pour cette nouvelle année. En effet, le choix d'avoir entrepris ma formation pour le Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES) est tombé au bon moment. Le temps que je me suis octroyée pour réfléchir sur mes pratiques et les outils rencontrés cette année vont m'être précieux pour la suite.

1.3. Ma philosophie de l'enseignement

Pour décrire ma philosophie de l'enseignement, je me servais de la description de M. Frenay (2006) sur les différentes conceptions d'enseigner, l'auteure parle de quatre positionnements que l'enseignant peut avoir en fonction du but qu'il veut atteindre : la transmission de contenu, la relation enseignant / étudiant, l'engagement de l'étudiant et enfin, l'autonomie de l'étudiant. Celles-ci se retrouvent toutes dans ma conception de l'enseignement. Elles ne sont juste pas toutes dissoutes avec le même degré d'importance dans ma pratique.

1) **L'engagement de l'étudiant** : Pour moi, l'engagement de l'étudiant montre qu'il est intéressé et motivé à apprendre. Je vais donc chercher à construire des dispositifs d'apprentissage actifs permettant d'impliquer l'étudiant dans les activités proposées. Je considère aussi que l'enseignement supérieur dans la catégorie paramédicale est professionnalisant. J'attache donc beaucoup d'importance à faire référence à des exemples de situations réelles de terrain que j'apporterai, mais aussi et surtout à celles apportées par les étudiants.

2) **L'autonomie de l'étudiant** : Bien que ce but soit développé durant tout le cursus, je porterai un accent plus marqué sur l'autonomie de l'étudiant durant les années diplômantes. J'encourage les étudiants à se questionner, à questionner les pratiques et à proposer de nouvelles idées.

3) **La transmission de contenu** : Certaines techniques, règles à suivre devront être enseignées de manière magistrale, mais je garderai toujours comme leitmotiv la participation et l'expérimentation dès que cela est possible.

4) **La relation enseignant / étudiant** : La relation enseignant / étudiant est transversale à l'apprentissage. Ce point ne se trouve pas en dernier parce qu'il est moins important, mais parce qu'il est partout à chaque moment. Mes valeurs sont le respect, la bienveillance, l'écoute, la tolérance et l'entre-aide.

2. Description et analyse réflexive de l'activité mise en place

2.1. Description de la situation de départ

Dans la formation de spécialisation en santé communautaire, les étudiants sont déjà diplômés du bachelier en soins infirmiers. Cette année supplémentaire leur amène de nouvelles compétences, notamment dans la relation d'aide et la communication. La formation comporte des cours théoriques dans lesquels les concepts et des outils sont vus et testés quand c'est possible en classe. L'expérimentation de ces apprentissages se fait surtout lors des deux stages de l'année. Or, les terrains de stage en santé communautaire sont très divers et variés, les étudiants n'ont pas toujours l'occasion d'expérimenter certains concepts importants. Ils nous faisaient part d'une certaine frustration de ne pas avoir eu l'occasion de mener des entretiens individuels quand ils sont en stage en promotion de la santé où ils mettent en place uniquement des programmes collectifs. De plus, pour ceux qui avaient l'occasion d'être confronter à la mise en pratique de ces concepts, ils avaient l'impression de ne pas maîtriser les compétences nécessaires et ne se sentaient pas efficaces. Après un test concluant de jeux de rôle en classe pour mettre en pratique ces concepts, nous avons eu envie de développer l'expérience pour se rapprocher au mieux de la réalité de terrain. Le souci avec le jeu de rôle en classe, c'est que les étudiants participants sont intimidés par le regard de la classe qui se trouve dans la même pièce qu'eux. De plus, les consignes de jeu n'étaient pas assez travaillées et le scénario n'amenait pas tout à fait aux objectifs attendus. Comment pouvions-nous mettre en place cette activité de manière optimale ? L'école possède un laboratoire de simulation qui sert principalement au développement des compétences plus techniques de soins. Il se compose de trois pièces : une chambre d'hôpital, un local de contrôle avec une vitre sans tain donnant sur la chambre et avec microphone et enfin un local pour les étudiants observateurs avec un écran et des baffles qui retransmettent ce qui se passe dans la chambre. Nous nous sommes alors interrogées sur la possibilité de l'utiliser pour développer les compétences communicationnelles.

3.2 Description de l'activité innovante

Contexte de l'activité

Le public cible se compose des étudiants de spécialisation santé communautaire (16 étudiants pour l'année académique 2018 – 2019).

Nous avons mis en place des demi-journées de simulation sur la communication en relation d'aide. Cette activité fait partie de l'unité d'enseignement (UE) «activité d'intégration professionnelle » de laquelle je suis responsable et elle utilise de la théorie vue dans le cours de communication qui fait partie d'une autre UE.

Objectifs d'apprentissage

- Transférer la théorie de l'entretien motivationnel et les techniques de communication en situation de simulation.
- Analyser le déroulement du scénario (décrire ce qu'il s'est passé, analyser les actions et les processus mis en place).
- Formuler des pistes d'amélioration.
- Adapter les conclusions à une conceptualisation plus globale.

Déroulement de l'activité

La littérature scientifique montre que l'apprentissage par simulation a fait ses preuves dans le développement des compétences communicationnelles à condition que les recommandations de bonnes pratiques et les étapes soient respectées (Granry & Moll 2012) (cf. *figure 1*).

L'étape du débriefing nécessite la présence de 2 enseignants. Les scénarios de simulation peuvent se faire à l'aide de différents matériels. Ici il est question de simulation de type « jeux de rôle » avec un acteur qui joue le rôle d'un patient standardisé, c'est-à-dire un rôle de patient prédéfini. Le groupe d'étudiants participants à la séance ne peut pas être supérieur à 8 (Oriot & Alinier 2019). Nous avons pris la décision arbitraire de prendre un étudiant pour jouer le rôle du patient. En effet, un enseignant risquerait peut-être d'entraîner un système de hiérarchie et nous n'avons pas la possibilité de prendre un acteur. De plus, des échanges avec des collègues experts en simulation dans d'autres matières trouvaient que cela pourrait être porteur pour l'étudiant-patient de se mettre à cette place. Un autre étudiant joue le rôle de l'infirmier en santé communautaire qui va effectuer un entretien motivationnel avec le patient. Les 6 étudiants restants seront des observateurs. Enfin, nous avons « transformé » la chambre d'hôpital en bureau de consultation.

Nous pouvons observer en détail les étapes d'une séance comportant deux scénarios répartis sur une demi-journée avec 8 étudiants (cf. *tableau 1*).

Afin que tout le monde puisse avoir un rôle actif dans l'activité voici comment nous avons organisé les groupes pour une classe de 16 étudiants (année 2018 – 2019), nous avons partagé la classe en 2 groupes de 8 étudiants. Ceux-ci participent chacun à 2 demi-journées.

2.3 Analyse de l'activité

Les scénarios réalistes proposés dans la simulation demandent une participation active de tous les participants (acteurs et observateurs). Au-delà du jeu d'acteur, chacun partage ses réflexions et son analyse constructive sur la situation. Boets (2013) met l'accent sur l'intérêt d'une participation active dans le dispositif d'apprentissage qui renforce les connaissances et l'acquisition de compétences.

Selon Legendre (2007, p. 6) cité par Béchard (2012) « l'apprentissage expérientiel est un modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habilités à développer et des attitudes à former ou à changer ». La simulation en santé est définie par la Haute Autorité en santé (2012) comme « l'utilisation d'un matériel (...) ou d'un patient standardisé, pour reproduire des situations ou des environnements de soins, pour enseigner des procédures (...) et permettre de répéter des processus (...) ou des prises de décision par un professionnel de santé ». A la lecture de ces deux définitions, on peut voir que la simulation en santé s'inscrit bien dans l'apprentissage expérientiel.

Le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) cité par Béchard (2012) parle de 4 phases indispensables au processus d'apprentissage :

Dans le cadre de l'activité de simulation décrite plus haut, la première phase qui est « l'expérience concrète » s'apparente au jeu des scénarios. En effet, les scénarios sont créés pour se rapprocher au plus près de la réalité. La deuxième phase « l'observation réflexive » est représentée par les deux premières phases du débriefing. C'est à ce moment que l'étudiant fait l'exercice de description et analyse de la situation, des actions, des processus observés lors du déroulement du scénario (1.Description : Que s'est-il passé ? Pouvez-vous décrire les différentes étapes / séquence qui se sont déroulées durant le scénario ? 2.Analyse : Quels processus avez-vous mis en place ? Comment s'est passée l'intervention de l'intervenant ? Qu'a-t-il voulu mettre en place ? De quoi aviez-vous besoin ? Quelles ressources ont été mobilisées ? Avez-vous été en difficulté ?). La troisième phase « la conceptualisation abstraite » est la synthèse du débriefing, mais aussi la conclusion globale de la séance de

simulation. En effet, ces deux temps visent à une conceptualisation des éléments d'apprentissage que les étudiants retirent de l'activité (Que retiendrez-vous de cet exercice ? Qu'avez-vous appris dans la pratique de l'entretien motivationnel ? Dans une situation similaire, quels ajustements pourrions-nous mettre en place ? Avec quels concepts/apprentissages allez-vous repartir aujourd'hui?). Enfin, la dernière phase « l'expérimentation active » n'est pas implémentée durant l'activité. Celle-ci pourrait se retrouver lors des stages (si ceux-ci le permettent) ou durant le futur parcours professionnel. Au regard de ces différentes phases du cycle d'apprentissage de Kolb (1984) cité par Béchard (2012), durant l'activité, les étudiants ont démontré une capacité d'analyse et de conceptualisation lors du débriefing. La conclusion de la séance qui visait, entre-autre à évaluer l'activité, a mis en évidence la satisfaction des étudiants par rapport cette capacité.

Selon Bédard et al. (2000), l'intérêt de mettre en place des activités d'apprentissage pédagogiques authentiques est justifié. En effet, selon ces auteurs, les connaissances acquises lors des cours théoriques nécessitent une confrontation à un réel complexe et à une analyse réflexive afin de faciliter le transfert des connaissances et des compétences. On parle aussi d'apprentissage et d'enseignement contextualisés authentiques.

Afin d'analyser le caractère authentique de l'environnement d'apprentissage de cette activité, j'ai choisi le modèle de Jan Herrington (2006). L'auteure répertorie dix caractéristiques d'une tâche authentique. Parmi ces dix caractéristiques, je ne développerai que celles qui sont le plus parlantes pour analyser ce qui fonctionne et ce qu'il y a à améliorer :

- (+) Une tâche authentique **a une pertinence professionnelle réelle** : les scénarios sont construits dans ce sens. Les situations sont des situations réelles issues de l'expérience de terrain.
- (+) Une tâche authentique **offre la possibilité de réfléchir** : le débriefing offre une grande place à la démarche réflexive (cœur de l'activité de simulation). Les étudiants sont amenés à porter un regard réflexif sur les actions mises en place.
- (+) Une tâche authentique **peut être intégrée et appliquée à différents domaines, elle a une perspective interdisciplinaire** : le travail en santé communautaire prend en compte la santé globale (santé physique, psychique et sociale) des bénéficiaires il se fait toujours en interdisciplinarité. C'est pourquoi, les scénarios sont construits avec des problématiques qui nécessitent d'envisager d'autres domaines que les soins infirmiers et de faire appel au réseau professionnel.
- (+) Une tâche authentique **permet des solutions concurrentes et une diversité de résultats** : les situations proposées permettent plusieurs interprétations lors du scénario et du débriefing. Il n'y a pas une solution prédéterminée et unique afin d'apporter des améliorations à la problématique vécue par le patient standardisé.
- (-) Une tâche authentique **est intégrée de manière transparente à l'évaluation** : l'activité concerne le transfert de connaissances acquises lors des cours de communication qui se trouvent dans une autre UE. En effet, l'activité compte pour des heures de stage et n'a pas d'évaluation certificative. Nous n'avons pas encore mis en place d'évaluation formative formalisée.
- (-) Une tâche authentique **offre la possibilité de collaborer** : les scénarios, jusqu'à présent, ne permettent pas de travailler en collaboration directe avec d'autres étudiants. Les scénarios sont prévus pour le jeu d'un seul intervenant. Il faudrait créer de nouveaux scénarios afin de pouvoir travailler la collaboration.
- (-) Une tâche authentique **aboutit à une production finale soignée** : Il n'y a pas de production finale.

Liens avec les différents référentiels de compétences

Pour conclure cette analyse, voici les différents liens que l'activité peut avoir avec les compétences terminales attendues en fin de formation pour la spécialisation santé communautaire (cf référentiel de compétences en *annexe IV*). On peut remarquer que l'activité fait appel à plusieurs compétences du référentiel.

- **Compétence 1** : S'impliquer dans sa formation et dans la construction de son identité professionnelle. Cette activité permet à l'étudiant de prendre une place active dans son apprentissage. L'analyse lors du débriefing amène la possibilité d'identifier ses propres représentations et de les confronter aux concepts et modèles théoriques.
- **Compétence 2** : Prendre en compte les dimensions déontologiques, éthiques, légales et réglementaires. Il est indispensable de mesurer ces différentes dimensions lors de la mise en place de l'accompagnement du patient.
- **Compétence 3** : Gérer les ressources humaines, matérielles et administratives. Dans cette activité, les étudiants sont amenés à réfléchir à différentes ressources à sa disposition pour accompagner le patient, comme par exemple, la collaboration avec le réseau de professionnel pluridisciplinaire.
- **Compétence 4** : Concevoir des projets spécifiques à la santé communautaire avec la participation du bénéficiaire. La participation et la collaboration du patient est le cœur du déroulement du scénario. Tout est mis en place pour que la situation avance uniquement avec cette collaboration.
- **Compétence 5** : Assurer une communication professionnelle. Cette activité ne développe que la communication soignant – soigné. Elle ne développe pas la communication avec d'autres intervenants directement (elle est envisagée dans les suites de l'accompagnement si celui-ci pouvait se prolonger).

Concernant les compétences pédagogiques définies dans le décret CAPAES (Décret CAPAES 2002) qui sont développées avec cette activité et les compétences de l'association Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA) (HERDSA 1992), je citerai principalement la compétence CAPAES « Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation » et les macro-compétence HERDSA « Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage » et « Nouer une relation avec les étudiants ». En effet, l'activité a été conçue pour faciliter le transfert des connaissances théoriques à la réalité professionnelle et tend à favoriser les apprentissages en rendant l'étudiant actif dans ce processus. De plus, elle permet un temps de réflexion sur sa pratique et ses connaissances, mais aussi sur ses valeurs, ses représentations.

Evaluation de l'activité

Retour sur la problématique identifiée au départ, avant de mettre en place l'activité :

Il est intéressant de revenir sur les raisons premières de la mise en place de cette activité. Celles-ci concernaient des concepts majeurs vus en théorie que les étudiants n'avaient pas toujours l'opportunité d'expérimenter durant leurs stages. Une simulation, même si elle essaye de s'en rapprocher au maximum, ne sera jamais comme dans la réalité (jeu d'acteur, contrainte de temps assez court, ...). Néanmoins, le déroulement des scénarios et surtout le débriefing ont apporté des éclairages nouveaux aux étudiants par rapport aux concepts, des compréhensions et des adaptations auxquelles ils n'avaient pas pensé avant. Le plus éloquent fut leurs réactions face à l'application des différentes méthodes de communication. En effet, avant cette mise en expérience, ils voyaient les méthodes comme des recettes à appliquer et ressentaient un sentiment d'échec quand elles n'étaient pas appliquées telles quelles. Le fait de jouer plusieurs scénarios a amené les étudiants à avoir un nouveau regard sur les concepts. En effet, lors des cours théoriques, ils reçoivent ces nouveaux concepts qui sont dans ce cas-ci des outils de communication. Ils constatent pendant la séance de simulation qu'il faut à chaque fois adapter,

modifier l'outil. Rappelons-nous que Cette activité répondait aussi à une demande des étudiants. Ils nous ont fait part d'une satisfaction générale sur l'organisation, les thématiques abordées, la compréhension des concepts.

2.4 Pistes d'amélioration de l'activité

- Il serait intéressant de prévoir une production finale. Une des possibilités serait de faire une photographie du tableau de synthèse et de la rendre disponible sur l'espace e-learning. Une autre possibilité, serait de laisser du temps pour faire un compte-rendu commun (récapitulatif et synthèse des apprentissages) qui pourrait être partagé par la suite.
- Il serait également intéressant de construire des scénarios qui intégrerait le travail en collaboration entre étudiant.
- Concernant l'évaluation des acquis d'apprentissage, le compte rendu pourrait être complété d'une grille d'auto-évaluation.

3 Illustration de la qualité de mes pratiques d'enseignement

Il sera question ici, de démontrer les compétences pédagogiques développées dans ma pratique professionnelle.

Choix des compétences HERDSA développées et mises en avant dans le portfolio :

- Macro-compétence 1 : Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage
- Macro-compétence 2 : Nouer une relation avec les étudiants
- Macro-compétence 4 : Evaluer et donner des feedbacks

Illustrations concrètes de ce qui est mis en place :

a) Leçon « Evaluer la qualité d'une source documentaire »

Lorsque j'ai repris le cours de « Méthodologie de la recherche », il y avait principalement du contenu à transmettre. J'ai cherché des moyens de rendre les étudiants actifs dans les dispositifs d'apprentissage que j'allais proposer dans le but de favoriser l'apprentissage (Macro- compétence HERDSA 1). Cette démarche était aussi dans le but d'inciter les étudiants à une implication active dans leur formation. De plus, j'ai aussi visé une concordance pédagogique entre les dispositifs d'apprentissage et l'évaluation certificative. J'ai donc proposé une activité qui broyait très rapidement le contenu, mais qui prenait beaucoup plus de temps pour mettre en application le contenu. De plus, cet exercice, permettait un entraînement à l'évaluation certificative. Je peux donc relier la compétence CAPAES « Promouvoir la réussite des étudiants ». Description de l'exercice : j'ai créé une situation fictive sous forme de vignette (questionnement d'un patient sur sa maladie chronique). J'ai mis à disposition plusieurs sources documentaires qui traitent du sujet et des outils d'analyse pour évaluer la fiabilité et la pertinence des sources afin de répondre au mieux à la situation (cf. fiche d'activité en *annexe V*).

b) Quiz en ligne en temps réel

Concernant le cours de statistiques, les étudiants ne sont pas souvent amenés à s'entraîner à l'examen. En effet, ce cours est une introduction afin de pouvoir lire et comprendre les statistiques dans une publication scientifique, l'objectif n'est pas de vraies analyses statistiques de données. De plus, ce cours se donne en grand groupe (60 étudiants) et je cherchais à rendre les étudiants plus actifs durant les séances. J'ai organisé un quiz en ligne reprenant les concepts vus précédemment. Les étudiants étaient prévenus à l'avance afin d'avoir le matériel adéquat (ordinateur, smartphone, tablette...). Le quiz se voulait ludique afin de motiver les étudiants à s'impliquer. Chaque étudiant répondait individuellement, mais ajoutait ses points à son équipe. La correction se faisait ensuite question par question avec les explications et les étudiants recevaient un feed-back individuel sur leurs bonnes ou mauvaises réponses (cf. exemple de rapport des résultats d'un étudiant en *annexe VI*). En cherchant à

améliorer la concordance pédagogique entre les objectifs, les moyens et l'évaluation c'est avant tout la compétence HERDSA « concevoir de façon à favoriser l'apprentissage » qui est développée. La compétence « évaluer et donner des feedback » se retrouve ici, même si les feedbacks ne sont pas réellement personnalisés (ils reçoivent juste un rapport avec leurs bonnes et mauvaises réponses), mais cette activité leur permet de s'autoévaluer.

c) Evaluation formative de stage

Chaque supervision de stage à l'hôpital comporte une évaluation formative. Les étudiants sont vus une fois par semaine. Chaque point est analysé d'abord par l'étudiant et je complète si nécessaire. Par exemple : « comment évalues-tu ta collecte des données ? ». Je profite de ce bilan afin de mettre en place une autoévaluation. Je laisse un écrit avec le feedback global qui en ressort pour que l'étudiant puisse s'en servir pour mettre en place des moyens de progression. La macro-compétence HERDSA que l'on peut mettre en évidence dans ce cas-ci est « évaluer et donner des feedbacks ».

Exemple de feedback pour une supervision d'un étudiant reprenant les points positifs et les points négatifs lors de sa prise en charge du patient :

(+) Les procédures sont connues, l'hygiène et l'asepsie sont respectées. La collecte des données dans les dossiers et auprès de l'équipe est complète. L'analyse est pertinente. La communication avec les membres du personnel se fait dans un langage professionnel. Les transmissions sont faites en temps et en heure.

(-) La collecte reste à approfondir, surtout l'observation de l'environnement du patient (observation du matériel de perfusion en place afin de prévoir le matériel adéquat pour le changement de perfusion, observation de la chambre et du matériel disponible surtout pour un isolement septique afin de ne pas ressortir de la chambre pendant les soins). La communication avec un bénéficiaire aphasique et présentant une démence est à améliorer. En effet, il faut adapter sa communication (revoir le cours « soins infirmiers des personnes âgées » chapitre sur la démence, par exemple → importance du regard, du toucher...).

L'organisation des soins est encore à améliorer (préparation de matériel, prise d'initiative, se renseigner sur les perfusions qui doivent couler...). Le calcul de débit est à faire avant d'arriver dans la chambre pour placer la perfusion.

d) Supervision collective

Nous organisons des supervisions collectives pour les stages en santé communautaire. Chaque étudiant (classe de 16 étudiants divisée en 2) présente une situation problématique/interpellante rencontrée en stage à son groupe une fois dans l'année (il y a 4 séances prévues sur l'année, 2 étudiants présentent une situation par groupe). Les autres étudiants participent ensuite à une supervision collective (cf. trame en *annexe VII*), c'est-à-dire qu'ils vont analyser la situation et donner des pistes de solution. Il est intéressant de voir les solutions proposées et l'intérêt que l'étudiant concerné porte aux solutions. Le débriefing de la fin de supervision met souvent en avant l'étonnement de l'intelligence collective qui ressort d'un tel exercice. Cela permet d'expérimenter une nouvelle façon de faire (la supervision collective) qui est fréquemment utilisée dans les équipes avec des suivis complexes de bénéficiaires/familles. La compétence HERDSA que l'on retrouve principalement dans cette illustration est « Nouer une relation avec les étudiants ». En effet, l'objectif est de faire prendre conscience des ressources et du soutien que les collègues peuvent apporter (apprentissage mutuel).

e) Mise en place d'une évaluation par les pairs concernant le portfolio en santé communautaire

Dans la même optique que l'illustration précédente, l'apprentissage mutuel est mis en avant. De plus avec cette activité, la compétence HERDSA « évaluer et donner des feedbacks ». Dans ce contexte, le portfolio est un travail qui s'échelonne tout au long de l'année avec une évaluation certificative en fin d'année. Il est subdivisé en 5 parties

avec des échéances réparties et définies en début d'année. La proposition était d'avoir un feedback pour chaque partie par l'enseignant et par un étudiant. Chaque échéance est suivie d'une rencontre du groupe avec l'enseignant et les feedbacks sont échangés à ce moment. Ces échanges sont très riches, les étudiants sont motivés et donnent des avis constructifs à leurs condisciples et posent beaucoup de questions à leur lecteur et demandent des conseils. Cela fait 2 ans que je l'organise sous cette forme et en plus d'accentuer le côté actif et la participation, je remarque une implication de la part des étudiants, un souci de bienveillance et des rapports constructifs.

Nombre de références = 11

Annexe 13 : Production écrite intitulée « RR6 »

1. Présentation personnelle

J'ai opté pour les *Cartes des forces* (Positran) pour expliquer mon parcours professionnel et l'analyser. Les trois forces que j'ai retenues sont l'expérience, l'ouverture d'esprit et l'humour.

L'expérience est la force principale qui reflète le plus mon parcours personnel, formatif et professionnel car j'ai beaucoup appris de toutes ces expériences qui ont façonné ma vie. En effet, après avoir entamé différentes études universitaires sans succès, je me dirige vers un régentat que je réussis sans aucune embûche. Je deviens donc enseignante dans le secondaire inférieur en Histoire (AESI en Sciences Humaines) depuis 2004. Malgré mes échecs antérieurs, je poursuis tout en travaillant à temps plein des études universitaires en Histoire (Master à finalité didactique en Histoire, diplômée en 2014). Enseigner est une véritable expérience qu'il faut vivre pour comprendre la «dure» réalité du métier d'enseignant du secondaire inférieur car on ne sait pas réellement ce qui nous attend. Devoir jongler entre les différents niveaux d'apprentissages des élèves liés en partie aux types d'enseignement (général, transition, qualifiant et professionnel), les différentes tâches administratives, les multiples préparations de cours et j'en passe, est le reflet de toutes ces expériences que j'ai vécues. D'autre part, l'humour a été aussi dans mon parcours professionnel un moyen efficace pour faire face aux difficultés propres à l'enseignement secondaire inférieur.

Malgré la détention de mon master en Histoire, en septembre 2015, je suis engagée pour ma première année à la Haute Ecole de la Ville de Liège-Jonfosse comme maître de formation pratique, soit pour mon AESI en Sciences Humaines. J'enseigne à des futur(e)s enseignant(e)s en Sciences Humaines (bloc1, bloc2, bloc3). Ils sont en moyenne une dizaine voire une vingtaine par bloc. Cette nouvelle expérience est très enrichissante pour moi car elle me permet aussi de leur faire part de mes douze années d'expérience. Je suis d'ailleurs obligée de garder une partie de ma charge dans le secondaire inférieur pour exercer cette fonction dans l'enseignement supérieur.

Pour mener à bien ma mission, j'ai souhaité entamer le CAPAES afin de réfléchir immédiatement à mes pratiques pédagogiques et aussi afin de répondre aux attentes, aux besoins des étudiants et des collègues de la Haute Ecole. «*L'enjeu d'une formation professionnelle n'est pas de préparer un individu à un lieu de travail, mais bien à un champ professionnel* » (A. Derobertmasure et A. Dehon, 2012). Pour cela, quel que soit le niveau où l'on enseigne, l'ouverture d'esprit est indispensable pour moi. Il faut pouvoir se remettre en question, envisager d'autres pistes pédagogiques selon les difficultés rencontrées par les étudiants, s'intégrer avec les démarches pédagogiques déjà mises en place dans l'institution, etc.

Mon cours au sein de la Haute Ecole m'amène à travailler régulièrement avec les professeurs de psychopédagogie ainsi que les maîtres assistants (Histoire, Géographie et Sciences Sociales). Dès le début de cette année scolaire, nous nous sommes réunis afin de partager nos attentes et de lister les manquements dans la formation de ces futur(e)s enseignant(e)s. Ayant aussi régulièrement ces futur(e)s enseignant(e)s en stage dans mes classes du secondaire inférieur, j'ai pu également amener un regard extérieur.

Cette concertation m'a permis de lister les principales difficultés rencontrées par les étudiants dans leur formation et d'envisager une réflexion rapide. Mes démarches pédagogiques ont été multiples et diversifiées et comme vous vous en doutez, elles sont basées sur des expériences liées à ma pratique professionnelle et le fruit d'une ouverture d'esprit afin d'apporter du concret et du sens à la formation des futur(e)s enseignant(e)s. Rassurez-vous, je n'ai pas perdu mon humour, je l'ai tout simplement adapté à l'enseignement supérieur !

À travers ce travail réflexif, j'ai décidé de relater trois activités représentatives de mon innovation bien que je m'attarderai sur la première en particulier car elle représente le mieux la réflexivité de mon parcours et de mes pratiques professionnelles.

2. Analyse réflexive

2.1. État des lieux des pratiques initiales

Pour mener à bien cette réflexivité, voici les principales difficultés rencontrées par les futur(e)s enseignant(e)s que nous avons identifiées lors de la concertation en début d'année académique avec mes collègues :

- Les futur(e)s enseignant(e)s éprouvent des difficultés à analyser des documents avec pertinence et en profondeur ;
- Les futur(e)s enseignant(e)s montrent des difficultés à formuler des consignes, problématiques, questions claires et adaptées aux différents niveaux d'enseignement ;
- Les futur(e)s enseignant(e)s (bloc1 et bloc2) ne parviennent pas à construire des leçons selon la *Triple concordance* de la Haute Ecole (cohérence entre la problématique, les objectifs opérationnels et l'objectif général) ;

Nous avons également soulevé un autre problème ce jour-là. Les futur(e)s enseignant(e)s n'ont pas tous le même niveau de savoirs. Nous devons donc pallier à l'hétérogénéité de la maîtrise de leurs savoirs afin de pouvoir exercer en toute harmonie leurs compétences exigées dans leur future profession et éviter les inégalités dans leur apprentissage. Les difficultés rencontrées par les futur(e)s enseignant(e)s sont devenues mes objectifs.

2.2. Identification pertinente d'une pratique existante à améliorer, d'une innovation à mettre en place

Tout d'abord, il s'agissait d'un refus de ma part de transmettre une leçon « type ». En effet, beaucoup trop de futur(e)s enseignant(e)s pensent qu'une leçon peut être donnée toute faite sans se soucier des niveaux d'enseignement face auxquels ils seront confrontés. De plus, une leçon peut très bien fonctionner dans une classe et pas très bien dans une autre au sein d'un même établissement. Plusieurs facteurs sont à prendre en considération.

D'autre part, j'ai décidé de tester les activités de cette innovation dans les trois années (bloc 1, bloc 2, bac 3). Cette démarche m'a permis de déterminer en quelle année (bac1...) et à quel moment cette innovation est propice à l'apprentissage de ces futur(e)s enseignant(e)s dans leur formation.

L'innovation mise en place s'est faite sur trois activités dont la première se consacre principalement à définir mes objectifs et à développer des démarches pédagogiques chez les futur(e)s enseignant(e)s par le biais d'exercices pratiques précis. Cette première activité se compose elle-même de trois phases et dure environ quatre heures. La deuxième activité est consacrée à la vérification des démarches pédagogiques employées par les futur(e)s enseignant(e)s. Le temps consacré à cette activité est de plus ou moins deux heures. Quant à la troisième activité, il s'agit d'une évaluation calquée sur le modèle de la deuxième activité et a la même durée que pour la deuxième. Le but est d'atteindre la « Triple concordance » selon D. Leclercq (2008).

Dans ma première et principale activité, je me suis attelée à leur faire vivre une activité semblable à celles demandées aux futur(e)s enseignant(e)s dans leur formation pratique. Il s'agit donc d'une innovation professionnalisante. Le but de cette activité est de développer inconsciemment chez les futur(e)s enseignant(e)s l'importance d'une scénarisation pédagogique pertinente et primordiale dans l'apprentissage des élèves de l'enseignement secondaire car elle favorise le relationnel. Cette activité commence par une expérience concrète (situation mobilisatrice) qui amène une réflexion qui mène à la vérification des hypothèses émises via un cheminement, une démarche d'analyse pour déboucher sur un raisonnement (conclusion).

2.3. Description de l'activité innovante

La première activité commence par une expérience qui correspond à une situation mobilisatrice concrète. Les futur(e)s enseignant(e)s ont répondu à quelques questions de l'épreuve externe non certificative (Formation historique et géographique, 3^e année de l'enseignement secondaire) donnée au mois d'octobre 2015 dans toutes les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles. À travers cette expérience concrète qui correspond à la première phase de cette première activité, les futur(e)s enseignant(e)s ont joué le rôle des élèves du secondaire inférieur. Ils se sont vite rendus compte que cette situation mobilisatrice met en lumière les difficultés de compréhension de certaines consignes par les élèves du secondaire inférieur. La problématique de la pertinence et de la formulation des consignes a été le point de départ de ma réflexion dans mes démarches pédagogiques pour mener à bien mes objectifs. Cette situation mobilisatrice a suscité une réflexion chez les futur(e)s enseignant(s) et a été également un indicateur pour eux sur l'identification du thème de la séquence voire des objectifs visés à travers cette activité qu'ils allaient vivre.

Dans la seconde phase, les futur(e)s enseignant(e)s ont été amené(e)s à analyser en profondeur trois documents (sur le thème des *Réformes religieuses*). Pour développer leurs démarches pédagogiques au travers d'une scénarisation pédagogique réfléchie, je leur ai demandé dans un premier temps de lister individuellement toutes les questions pertinentes pour analyser en profondeur chacun des documents. Collectivement, nous avons corrigé cet exercice et les élèves ont rapidement identifié leurs questions non pertinentes ou « mal formulées ». Dans un second temps, j'ai demandé aux futur(e)s enseignant(e)s d'identifier les défauts observés pour chaque document et d'indiquer les solutions apportées à ces défauts. Après, ils ont individuellement trouvé un thème commun aux trois documents pour ensuite, rédiger une problématique qu'ils poseraient aux élèves pour développer ce thème avec eux. Après une réflexion individuelle, les futur(e)s enseignant(e)s ont pris collectivement conscience de la « mauvaise » formulation de certaines de leur(s) consigne(s) ou de leur problématique. Pour conclure cette phase, ils ont été amenés à retirer leurs questions devenues non pertinentes en fonction de leur(s) consigne(s) et de leur problématique. Cette activité a amené une réflexion de la part des futur(e)s enseignant(e)s sur l'importance de rédiger des consignes pertinentes et l'importance d'un fil conducteur cohérent dans la scénarisation pédagogique afin de favoriser l'apprentissages de leurs futurs élèves. Dans cette seconde phase (de cette première activité), les étudiants de la Haute Ecole ont joué le rôle de professeur de l'enseignement secondaire inférieur.

Et pour conclure cette première activité, j'ai demandé aux apprenants d'identifier quels étaient mes objectifs vis-à-vis d'eux lorsque j'ai préparé cette activité. Mes objectifs étaient les suivants : Apprendre à rédiger des consignes/problématiques claires et pertinentes, analyser des documents en profondeur, développer une scénarisation pédagogique cohérente afin de favoriser l'apprentissage des élèves ainsi que l'aspect relationnel avec ces derniers. La vérification de mes objectifs est la troisième et dernière phase de cette première activité dans laquelle les étudiants ont joué leur rôle d'étudiants/apprenants au sein de la Haute Ecole. Cette dernière phase m'a permis de vérifier si mes objectifs ont été atteints.

Je mets cette activité en lien avec la compétence « *Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation* ».

La **deuxième activité** est la mise en pratique, un transfert des savoirs et savoir-faire des futur(e)s enseignant(e)s afin de développer leurs compétences. Elle consiste à fournir un vaste dossier documentaire composé de documents de différentes natures à partir duquel les futur(e)s enseignant(e)s ont plusieurs tâches à réaliser.

Le thème du dossier documentaire est en lien avec un chapitre du programme en histoire du 1^{er} degré en Fédération Wallonie-Bruxelles (« *Préhistoire. L'homme, une espèce qui l'emporte et s'adapte à son environnement ? les premiers êtres humains, les premiers inventeurs ?* »). Les futur(e)s enseignant(e)s doivent construire une leçon

de deux heures destinée à des élèves de première année de l'enseignement général. Pour mener à bien leur mission, je leur demande de délimiter un nombre de documents (issus du dossier fourni ou en dehors), d'élaborer une situation mobilisatrice, de rédiger une problématique ainsi que les consignes, d'écrire la synthèse élève et pour finir, de définir l'objectif général. Dans cette deuxième activité, les futur(e)s enseignant(e)s jouent le rôle propre à leur futur métier. Pour ma part, elle me permet de vérifier la logique de leur scénarisation pédagogique à travers la triple concordance (problématique, objectifs opérationnels et l'objectif général) et par conséquent, de mesurer leurs compétences acquises ou non dans une nouvelle situation complexe.

Les compétences liées à cette activité sont : « *Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel* » et « *Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours* ».

Quant à la **troisième activité**, elle est quasi identique à la précédente. Il s'agit en réalité de leur examen. Dans celui-ci, je ne leur demande pas la synthèse « élèves », ni de rédiger les consignes. Cependant, ils doivent définir les objectifs opérationnels ainsi que les compétences/savoir-faire exercés (parfois proches de certaines consignes). De mon côté, cette activité me permet de tendre vers la Triple concordance définie selon D. Leclercq (2008).

Les compétences en lien avec cette dernière activité sont les mêmes que pour la première et la deuxième activité. Cependant, il existe une compétence transversale à ces trois activités. Il s'agit de « *Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage* » dont les futur(e)s enseignant(e)s ont pleinement conscience.

2.4. Modèle(s) pédagogique(s) en lien avec l'innovation

Après avoir réalisé mes trois activités, j'ai opté pour le modèle de Kolb et ses quatre phases d'apprentissage expérientiel. Je constate que ma situation mobilisatrice est une expérience concrète pour les futur(e)s enseignant(e)s et qu'elle suscite rapidement une réflexion de leur part sur cette expérience. Elle correspond à la première phase du modèle de Kolb, l'expérimentation.

La deuxième phase de ma première activité où les futur(e)s enseignant(e)s travaillent individuellement s'intègre dans la deuxième phase du modèle de Kolb, la réflexion. En effet, cette phase engendre une véritable réflexion sur leur propre analyse des documents par le biais de la rédaction de leurs questions/consignes et de leur problématique. Elle leur permet d'obtenir un compte rendu de leurs acquis et de leurs erreurs ou lacunes dans leurs démarches pédagogiques.

Il faut toujours rester dans la deuxième phase de ma première activité lorsque les futur(e)s enseignant(e)s travaillent collectivement pour l'insérer dans la troisième phase du modèle de Kolb. Cela leur permet de développer un raisonnement qui leur permet de généraliser et de théoriser la pratique de savoirs et de savoir-faire utiles dans leur formation. Cependant, il est vrai que je devrais pour bien faire construire avec eux une « fiche-outil » qui reprendrait les caractéristiques d'une question, d'une consigne et d'une problématique pertinente afin de tendre vers une scénarisation pédagogique cohérente (fil rouge) qui favorise un contexte relationnel propice à l'apprentissage. Cependant, l'identification des objectifs de mon dispositif par les futur(e)s enseignant(e)s lors de cette première activité est aussi pour eux des objectifs qu'ils doivent eux-mêmes se fixer. Ils sont désormais conscients de ces objectifs à atteindre lors de l'élaboration de leurs futures leçons de stage.

Si j'ai souhaité aborder précédemment ma deuxième et troisième activité, c'est par ce qu'elles correspondent selon moi à la quatrième phase du modèle de Kolb, l'application. Ces activités font office de transfert (mise en application) de la première activité car ils se trouvent dans des situations nouvelles complexes dans lesquelles ils sont amenés à construire individuellement des séquences d'apprentissage destinées à l'enseignement secondaire. Ces activités me permettent de voir les compétences développées par les futur(e)s enseignant(e)s.

Bien que je mets en relation ces deux activités avec la quatrième phase du modèle de Kolb, je pense qu'elles pourraient être également mis à la lumière du modèle de Comp.A.S puisqu'il s'agit de travailler et évaluer les compétences acquises ou non par les futur(e)s enseignant(e)s. Cependant, n'ayant pas opté pour l'analyse en profondeur de ces activités, je ne développerai pas davantage de point.

Voici comment je mets en relation l'analyse mes pratiques pédagogiques par rapport au modèle de Kolb.

3. Les preuves de compétences

Par rapport aux compétences HERDSA, dans la macro-compétence 1 (Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage), je me retrouve dans la compétence 4 (Assurez-vous la cohérence entre les objectifs de votre matière, vos méthodes d'enseignement et vos méthodes d'évaluation). Je pense que le détail de l'ensemble du dispositif que j'ai mis en place et mis en relation avec les quatre phases de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) le démontre.

Dans la macro-compétence 3 (enseigner pour qu'ils apprennent), je pense être plus proche de la compétence 17 (Quelles approches utilisez-vous pour aider les étudiants à réfléchir sur leurs intentions, leur comportement et leurs pratiques d'apprentissage propres et à acquérir des compétences efficaces pour l'apprentissage tout au long de la vie ?). Je pense que le déroulement de ma première activité montre mes approches et fait réfléchir les futur(e)s enseignant(e)s sur leurs intentions, leur comportement et leurs pratiques d'apprentissage propres et donc à acquérir des compétences efficaces pour l'apprentissage.

J'ai choisi au sein de la macro-compétence 5 (Evaluer son enseignement), la compétence 29 (Quelles formes d'informations sur votre pratique pédagogique et vos matières recueillez-vous régulièrement?). Je pose régulièrement la question aux futur(e)s enseignant(e)s lorsque je change d'activité.

Pour cela, je me base sur l'identification des principaux effets perçus à l'issue de la mise en œuvre de la première activité.

Voici les points positifs de ce dispositif constatés par les futur(e)s enseignant(e)s de chaque bloc :

- La réflexion suscitée par la première activité. Le sens que l'activité leur apporte dans l'ensemble. L'appréciation du dispositif car il est en lien direct avec leur futur métier. C'est une activité/expérience concrète ;
- Il y a également une prise de conscience de l'exercice de leurs futures fonctions dans l'enseignement. L'identification de mes objectifs et le sens que ces derniers leur apportent en raison des différents rôles qu'ils ont joués dans la première activité (tantôt apprenants, tantôt élèves du secondaire, tantôt enseignant(e)s) ;
- Les futur(e)s enseignant(e)s disent à l'avenir réfléchir davantage sur la rédaction de leur(s) consigne(s)/problématique(s) afin de perfectionner l'analyse en profondeur de documents ;
- Le fil rouge de la scénarisation pédagogique lié à la pertinence des consignes, des choix pédagogiques qui favorisent l'apprentissage et donc le relationnel en milieu scolaire.

Les points perfectibles identifiés :

- Pour les Bloc 1, la première activité a été donnée sur un temps trop espacé. Je les ai le plus souvent par tranche de deux heures mais je ne les ai pas systématiquement chaque semaine. Cela a été le cas pour eux. Le temps consacré à la première activité a été trop espacé ;
- La clarté des consignes, plus précisément pour la question 9 de la première activité. Une meilleure formulation pour certaines questions. Notamment, lorsqu'ils doivent changer de rôle (élèves, étudiants, enseignants) même si dans l'ensemble, ils y sont parvenus ;

- J'avais souhaité que les futur(e)s enseignant(e)s se filment en stage. Cela n'a pu se faire cette année (stress, autorisation des directions, des parents d'élèves...).

Je peux également faire la preuve d'une présence et d'une exploitation du travail mené avec les étudiants. Voici quatre questions posées aux futur(e)s enseignant(e)s à l'issue de la première activité.

- 1) Avez-vous apprécié l'activité ?
- 2) Pensez-vous qu'elle peut vous apporter quelque chose dans votre future profession ?
- 3) Cette activité vous a-t-elle poussé à réfléchir autrement ?
- 4) Vos points négatifs >< points positifs ?

Voici les réponses formulées par les futur(e)s enseignant(e)s pour chacune des questions précédentes :

1. Futur(e) enseignant(e) 1 : Globalement, oui. Futur(e) enseignant(e) 2 : Oui, cela nous a permis de nous rendre compte de nos lacunes et à mieux formuler des questions. Futur(e) enseignant(e) 3 : Oui, j'ai apprécié l'activité. La situation mobilisatrice était attractive. On voit et on se rend compte de l'importance des mots de la problématique. Au fur et à mesure de l'activité, on a pu voir comment corriger les points négatifs.

2. Futur(e) enseignant(e) 1 : Oui, elle montre l'importance de la rédaction d'une consigne. Elle montre aussi l'importance des liens entre les documents et la problématique. Futur(e) enseignant(e) 2 : Oui, car si nous formulons mieux/bien nos consignes, nous aidons les élèves à mieux saisir l'information. Cela nous aide aussi car si l'information passe mieux, notre leçon a plus de sens. Une leçon qui a plus de sens, c'est une leçon qui passe mieux. Futur(e) enseignant(e) 3 : Je pense que la formulation des consignes est très importante dans la profession. Pouvoir se faire comprendre et avoir les réponses attendues. Même le choix des mots est très important en général. S'adapter en fonction des élèves en face.

3. Futur(e) enseignant(e) 1 : Oui, par la rédaction des consignes mais aussi sur l'importance d'analyser un document d'une façon approfondie et non pas d'une façon superficielle. Futur(e) enseignant(e) 2 : Oui, nous avons remis en question notre façon de formuler des consignes. Futur(e) enseignant(e) 3 : Cette activité nous a permis d'analyser les documents à fond et ainsi à pouvoir poser les bonnes questions. Formuler de bonnes consignes

4. **Les points positifs :**

Futur enseignant 1 :

- La situation mobilisatrice ;
- La façon d'analyser un document ;

Futur enseignant 2 :

- En phase avec notre futur métier (théorique et pratique + expérience du terrain du professeur)

Futur enseignant 3 :

- Attractivité de la leçon
- Le sens de la leçon
- Le résultat final
- Utilisation du matériel (projection d'image, etc.)

Les points négatifs :

Futur enseignant 1 :

- Un peu perdu sur les choses à faire concernant les questions à poser sur les documents ;

Futur enseignant 2 :

- Trop d'écart entre les deux leçons ;

Futur enseignant 3 :

- Le temps (le fait de demander à chaque élèves ses réponses. Un peu long !)

Mes objectifs étaient les suivants : Apprendre à rédiger des consignes/problématiques claires et pertinentes, analyser des documents en profondeur, développer une scénarisation pédagogique cohérente pour favoriser l'apprentissage des élèves ainsi que l'aspect relationnel de ces derniers avec les futur(e)s enseignant(e)s. Au regard de ces différentes réponses et au fil de ce travail, je pense que l'on peut dire que l'ensemble de mes objectifs ont été atteints.

Cependant, cela ne m'empêche pas d'envisager des changements, modifications ou adaptations pour l'année prochaine. Voici les éléments retenus dans ce sens :

- La création d'une « Fiche-outil » sur les caractéristiques d'une question, d'une consigne, d'une problématique pertinente ;
- La construction d'une fiche sur la Triple concordance propre à la Haute afin de les faire parvenir à la Triple concordance selon D. Leclercq (2008) ;
- Proposer dans un premier temps aux futur(e)s enseignant(e)s de se filmer en classe au sein de la HE lors d'une présentation de leçon.
- Faire la distinction entre « questions >< consignes » et entre « activité >< tâche ».

Pour ma part, ce travail personnel réflexif m'a permis d'imaginer d'autres pistes pédagogiques à mettre en place et me permet d'entreprendre la régulation pour le dispositif de cette année.

Nombres de références = 9

Annexe 14 : Production écrite intitulée « RR7 »

1. Présentation personnelle

1.1. Mes attributions actuelles

Le tableau ci-dessous présente de façon structurée l'intégralité de mes attributions pour l'année 2017-2018 dans une charge de 8/10^e de temps plein à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg, au Département pédagogique de Bastogne. Mes attributions sont réparties en trois pôles bien distincts : l'un est consacré à la maîtrise orale et écrite de la langue française, désormais *MLF* (des cours dans les trois sections normales), l'autre à la didactique du français langue première en section normale secondaire (des cours de français et des ateliers de formation professionnelle) et un dernier est relatif à des tâches diverses (visites de stage, promotion et lecture / évaluation de travaux de fin d'études, etc.).

1.2. Mon parcours professionnel

Je présenterai ici, dans une perspective développementale (Uwamariya & Mukamurera, 2005, p. 136), ce qui fait sens dans mon parcours professionnel. Je me référerai aux phases de Nault (1999, p. 142), citées désormais en italiques, et aux trois stades de développement du *UK Professional Standards Framework*, repris par Rege Colet et Berthiaume (2015, p. 6).

Un goût pour la transmission et une mère institutrice (*socialisation informelle*) ont sans doute compté dans mon choix de formation initiale (*socialisation formelle*) : j'ai obtenu en juin 2011 un Bachelier-AESI à la Haute École Charlemagne. Cette formation m'a donné envie d'enseigner en haute école (*socialisation biographique* ; Dubar, 2010, p. 12) et m'a fourni des valeurs ainsi que, surtout, des modèles d'enseignant.e.s (*socialisation relationnelle*, également lors de mon agrégation à l'Université de Liège en 2014-2015 ; Dubar, 2010, p. 12).

La phase d'*insertion professionnelle* (stade de survie du *UKPSF* : l'enseignant.e, parfois vulnérable, cherche à faire de son mieux), a débuté dès la fin de mes études lorsque, après une agréable *anticipation*, j'ai débuté en formation initiale d'enseignant.e.s dans le Service de Didactique et méthodologie du FLES de l'ULg (août à octobre 2015). Je n'ai été que peu confronté au *choc de la réalité* car je venais de « vivre » la formation en FLES. Un défi a néanmoins été de préparer, en utilisant les documents de la personne remplacée, un cours destiné à former de futur.e.s enseignant.e.s : j'ai dû sélectionner l'essentiel et le structurer afin d'outiller les étudiant.e.s pour leur métier. En novembre 2015, j'ai été engagé à l'Hénallux (Département pédagogique et social de Malonne) pour effectuer quelques visites de stage (Bachelier-AESI en Français et FLE). Mes expériences préalables (enseignement du FLE au CERAN, très formateur ; visites en tant qu'étudiant ; visites à l'ULg) m'ont encore permis d'éviter le *choc de la réalité*. Grâce à ce remplacement, je suis entré en février 2016 au Département pédagogique de Bastogne, où j'ai pu, jusqu'en septembre 2016, découvrir par petites touches la charge que j'occupe aujourd'hui : un cours de *MLF*, un de français, des ateliers de formation en bénévole, des visites de stage. De nouveau, peu ou pas de *choc de la réalité*. En 2016-2017, j'ai repris la charge d'un collègue devenu directeur. J'ai préparé tous mes cours (conformisme dynamique ; Nault, 1999, p. 149), en me référant à des personnes-ressources et par de l'autoréflexion (Nault, 1999, p. 147). Cette première « vraie » année m'a permis de découvrir toutes les facettes de ma charge actuelle, et a été nourrie par mon mandat d'assistant dans le Service de Didactique du français langue première de l'ULiège et par une formation d'encadrant à l'IFRES. La *consolidation des acquis* s'est donc réalisée petit à petit.

Cette année, je suis entré en phase de *socialisation personnalisée* (analogue au stade de développement identitaire du *UKPSF* : maîtrise des bases, affirmation des préférences, etc.). Ayant fait l'*expérience* de tous mes cours l'année passée, je les redonne avec des *mises à jour* tout en veillant toujours à sélectionner l'essentiel et à

le présenter avec structure pour outiller les étudiant.e.s. Je consacre du temps à ma *formation continue* (lectures, journées d'étude) dont le CAPAES (qui me permet de réguler mes pratiques) constitue un élément déterminant.

Ces étapes ont contribué au développement de mon identité professionnelle, notamment quant aux savoirs acquis (Tardif, Lessard, Lahaye, 1991) : disciplinaires (domaine français), curriculaires (grâce à mon passage par différentes institutions de formation d'enseignant.e.s), professionnels (formations initiales et continues, formation IFRES, CAPAES) et d'expérience (*cf.* ci-dessus). Actuellement, je ne suis bien sûr pas encore entré en phase de *socialisation de rayonnement* (stade d'expertise du UKPSF : enseignant.e expert.e). Je continue par ailleurs à publier et à communiquer en didactique du français, sur des sujets assez variés (*cf.* Annexe 1).

1.3. Ma « philosophie » de l'enseignement

Ce chapitre axé sur ma philosophie de l'enseignement sera principalement basé sur des extraits de l'*Art poétique* (1674) de Nicolas Boileau (Boileau, 1985). En préambule, je précise être partisan d'une orientation socioprofessionnelle de la formation (Rege Colet & Rovero, 2015, pp. 58-59) : positivement influencé par mon vécu de Bachelier-AESI, mon but est en tout temps de favoriser l'autonomie des étudiant.e.s dans leur activité professionnelle future.

Et ne vous chargez point d'un détail inutile. L'esprit rassasié le rejette à l'instant. Tout ce qu'on dit de trop est fade et rebutant ; Qui ne sait se borner ne sut jamais écrire.

Ces vers (p. 228) me ramènent à l'une de mes préoccupations, que j'ai gardée en tête dans le cadre de toutes les charges de mon parcours : je forme de futur.e.s enseignant.e.s, donc je veille à sélectionner l'essentiel théorique et pratique (savoirs disciplinaires, curriculaires et professionnels ; Tardif, Lessard, Lahaye, 1991) qui leur sera utile pour exercer leur futur métier. Cet essentiel est souvent suivi d'une transposition didactique (ancrage dans le prescrit légal, exploitation dans les manuels, etc.), activité que j'apprécie et où je me sens compétent.

Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, Et les mots pour le dire arrivent aisément. [...] Il faut que chaque chose y soit mise en son lieu ; Que le début, la fin répondent au milieu ; Que d'un art délicat les pièces assorties ; N'y forment qu'un seul tout de diverses parties ; Que jamais du sujet le discours s'écartant N'aille chercher trop loin quelque mot éclatant.

Une fois l'essentiel choisi, je veille à le présenter à mes étudiant.e.s selon une structure (longuement réfléchi et éprouvée), comme le suggère Boileau (p. 231). Je reste persuadé que l'on n'enseigne bien que ce que l'on conçoit bien, et que les étudiant.e.s ne peuvent apprendre que lorsque le contenu est clair pour l'enseignant.e. De plus, ce contenu est peu « exposé » : je tente dès que possible d'adopter une approche socioconstructiviste en cherchant à amener les étudiant.e.s à coconstruire les apprentissages par observation (surtout dans les ateliers de formation professionnelle, noyau de la formation initiale dans la catégorie pédagogique des hautes écoles). Ainsi, ils.elles observent, par exemple, des préparations de leçons authentiques afin d'en dégager les caractéristiques majeures. Je rejoins ainsi Lanarès et Poteaux (2013, p. 15) pour qui il convient désormais d'enseigner en organisant des dispositifs de formation orientés vers des objectifs d'apprentissage tout en sollicitant les ressources des étudiant.e.s.

Hâtez-vous lentement ; et, sans perdre courage, Polissez-le sans cesse et le repolissez ; Vingt fois sur le métier remettez votre ouvrage : Ajoutez quelquefois, et souvent effacez.

Ces vers de Boileau (p. 231) me renvoient à une autre de mes valeurs, à savoir celle de la remise en question perpétuelle. Mes cours sont régulièrement remis « sur le métier » à la suite de lectures, de formations, de discussions entre collègues, et il est vrai que je supprime plus souvent des activités que je n'en ajoute, afin de faire « moins mais mieux » (idée qui me plaît). Il me semble primordial de rester en apprentissage mais aussi d'afficher cette attitude face aux étudiant.e.s. Je veille en effet à assumer et à expliciter mes faiblesses : mon rôle

est aussi de motiver et de rassurer les étudiant.e.s face aux difficultés, et j'estime important de leur montrer que j'ai mes propres lacunes, tout en les incitant à combler les leurs par le travail.

Je conclus ce chapitre en renvoyant à un exercice (Berthiaume & Daele, 2013a, p. 131) visant à permettre à chaque enseignant.e d'exprimer sa vision de l'enseignement. Parmi les objets cités par les auteurs, j'ai choisi l'arrosoir : j'apprécie assez l'idée que les étudiant.e.s construisent leurs apprentissages / disposent leurs graines, qu'ensuite je leur apporte si besoin un peu d'aide / j'arrose les graines, et qu'enfin du temps soit laissé pour que tout cela germe.

2. Description et analyse réflexive de l'activité d'apprentissage innovante

2.1. Description de la situation « problématique » initiale

La situation « problématique » initiale et l'activité d'apprentissage innovante qui seront traitées ici prennent place dans ma charge de maître-assistant en langue française à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg, dans le Département pédagogique de Bastogne, et plus particulièrement dans mes cours de *Français langue maternelle* (section normale secondaire).

Le problème est le suivant : dans le curriculum de formation des régent.e.s en français, conduisant au titre de Bachelier.ère-AESI (sous-section Français et Français langue étrangère / Religion), il n'existe pas de cours consacré à (la didactique de) l'oral. Celui-ci est travaillé dans les cours de *MLF*, mais – vu que ces cours sont communs aux trois sections normales et aux six sous-sections (mathématiques, sciences, sciences humaines, langues, etc.) – il n'est pas possible d'y travailler des objectifs spécifiques aux futur.e.s enseignant.e.s de français.

Or je me rends compte – lorsque je vais en visite de stage mais aussi dans divers autres contextes (dans les ateliers de formation professionnelle, par exemple) – que les étudiant.e.s lisent les textes littéraires de manière « plate », sans aucune préparation préalable. J'ai surtout pu le constater dans le cadre d'un cours de *Français langue maternelle* (blocs 2 et 3) portant sur la didactique de l'écriture, et plus précisément sur les ateliers d'écriture littéraire. Ceux-ci comportaient souvent des moments de lecture à voix haute lors desquels mes étudiantes, sans que cela soit lié à la qualité de leurs productions, éprouvaient des difficultés à mettre en voix leurs textes, à les communiquer aux autres personnes présentes en les mettant en valeur.

Lors du cours CAPAES *Didactique professionnelle et accompagnement de pratique*, Daniel Delbrassine a proposé aux trois candidat.e.s, dont je fais partie, de travailler sur la didactique de l'oral et, par exemple, sur la lecture à voix haute de textes. Sa proposition a donc parfaitement rejoint un questionnement latent chez moi, ce qui m'a décidé à proposer à mes étudiantes une activité d'apprentissage sur la lecture à voix haute, de contes dans ce cas.

L'oral se trouve fréquemment au cœur de la recherche en didactique du français langue première, comme en témoignent des publications relativement récentes (de Pietro, Fisher & Gagnon, 2017 ; Dupont & Grandaty, 2018 ; Nonnon, 2011). Par ailleurs, le Groupe de travail I.1. du Pacte pour un Enseignement d'excellence recommande de « [r]enforcer la formation initiale et continuée des enseignants de français en matière de compétences orales. » (2016, p. 29). Le travail sur la lecture à voix haute en formation initiale d'enseignant.e.s est quant à lui souvent conseillé. Dezutter rappelle que sont régulièrement vantés les bienfaits de la lecture de textes, « médiatrice de plaisirs et de savoirs », par l'enseignant.e (Dezutter, 1996- 1997, p. 163). Dans son ouvrage portant sur la lecture à voix haute, Jean déplore le manque de préparation des enseignant.e.s de français à la lecture à voix haute (Jean, 1999, p. 108) et il insiste sur la nécessité de former tou.te.s les futur.e.s enseignant.e.s à cette pratique (Jean, 1999, p. 111) : « [La lecture à voix haute] est pour tout enseignant [...] une pratique à maîtriser absolument [...] » (Jean, 1999, p. 171). La lecture à voix haute est également un sujet de réflexion actuel, comme en témoignent

les recherches de Ronveaux (2014) et, tout récemment (le 21 mars 2018), la conférence de Lösener à l'ULiège, intitulée *Pourquoi tout comprendre c'est tout prononcer : La lecture à haute voix dans l'enseignement* (2018).

Dès lors, une fois décision prise de résoudre le « problème » décrit plus haut en formant mes étudiantes à la lecture à voix haute, il ne restait qu'à construire l'activité d'apprentissage.

2.2. Description de l'activité d'apprentissage innovante

L'activité d'apprentissage dont il sera question ici prend place au bloc deux, en section normale secondaire, dans l'unité d'enseignement *Maîtriser les fondements des disciplines et de leur didactique : Français 2*. Cette unité est composée d'une seule activité d'apprentissage, *Français langue maternelle 2*, qui regroupe divers modules répartis entre ma collègue et moi-même. Disposant de trente heures pour poursuivre le cours précité sur les ateliers d'écriture, j'y ai placé l'activité d'apprentissage, intitulée *La lecture à voix haute de contes*. En ce qui concerne les données pratiques, je dirai seulement ce qui suit. Seules deux étudiantes étaient concernées par l'unité et donc par l'activité, mais une troisième a régulièrement assisté aux séances. Lors de la conception de l'activité, je l'avais estimée d'une durée de dix heures environ, mais je pouvais me permettre de la mener vraiment à terme vu les trente heures dont je disposais : elle a en réalité duré dix-huit heures, dont cinq de transposition didactique.

L'objectif d'apprentissage communiqué était le suivant : « Au terme de ce cours, les étudiant.e.s seront capables de réaliser une lecture à voix haute d'un conte, agréable et basée sur une interprétation, face à un public donné. » (cf. Annexe 2) Lors de ma réflexion initiale, j'ai d'emblée écarté l'idée d'entraîner les étudiantes à conter, acte plus complexe que celui de lire à voix haute, comme j'ai pu le constater lors d'une observation de Sophie Masurel, ma tutrice maître-assistante en langue française, qui avait invité une conteuse lors d'un cours en section normale primaire. En effet, le contage requiert une grande capacité de mémorisation et peut s'accompagner de gestes, de chants, etc. Vouloir former mes étudiantes à cette pratique que je ne maîtrise pas relevait de l'impossible. De même, j'ai rapidement posé le choix de demander la lecture à voix haute de contes (plutôt que de poèmes, par exemple) : ce sont souvent des récits brefs donc qui permettent d'être lus intégralement, ils figurent dans le programme auquel doivent se référer les étudiantes (FESeC, 2005b, p. 26), ils émanent d'une tradition orale donc le lien avec la lecture à voix haute est évident, et leurs caractéristiques avaient été abordées brièvement dans le cadre de mon cours sur les ateliers d'écriture.

La lecture à voix haute est en soi une production orale, il m'a donc semblé inévitable, quant à la méthode, de me référer au schéma de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly (2016, pp. 91-114), qui fait autorité aujourd'hui en didactique du français langue première. C'est un schéma que je connais depuis mon agrégation et qui a été rappelé dans le cours CAPAES *Didactique professionnelle et accompagnement de pratique* de Daniel Delbrassine. Les étudiant.e.s doivent l'utiliser dans les ateliers de formation professionnelle et dans les stages, et cela constitue souvent une difficulté, donc il me semblait intéressant de leur en montrer un exemple et de leur faire vivre une séquence didactique. Il est reproduit ci-dessous, et il sera expliqué au fur et à mesure de la description de l'activité d'apprentissage innovante.

Avant d'entrer dans les détails, précisons que le modèle de Dolz et Schneuwly combine systématiquement (la séquence est un ensemble cohérent d'activités) et adaptabilité (l'enseignant.e peut à sa guise ajouter ou supprimer des ateliers de structuration). Il combine également des activités de communication (l'élève produit des « discours » dans des situations diverses) et de structuration (l'élève observe et analyse des modèles de référence avant de s'exercer).

Selon Dolz et Schneuwly, l'activité langagière au cœur de la séquence – ici la lecture à voix haute – doit s'inscrire dans un projet. C'était le cas ici : lors de mon cours sur les ateliers d'écriture (premier quadrimestre), une étudiante a soulevé la question du devenir des textes produits et a proposé plusieurs exploitations : une exposition au

département, une lecture à voix haute des textes devant des élèves, etc. Vu que la section normale secondaire du département collabore souvent avec l'Institut Notre-Dame Séminaire (INDSÉ) de Bastogne, j'ai proposé au groupe d'y réaliser une lecture à voix haute. Nous nous sommes donc rejoints dans la mise sur pied d'un vrai projet, négocié et porté par les différentes parties. Ros-Dupont (2004, p. 47) explique d'ailleurs que la lecture à voix haute et la pédagogie du projet se combinent avec profit car la première constitue la réalisation concrète essentielle à la seconde.

La première partie de la séquence consiste en une « mise en situation », permettant aux apprenant.e.s de se représenter la production attendue et la situation de communication où elle prendra place. J'ai proposé aux étudiantes de choisir un conte parmi ceux de Perrault et d'en écouter pour le plaisir une lecture à voix haute (Perrault, 2002-2003). Elles ont choisi *Riquet à la houppe*, dont la lecture à voix haute dure seize minutes, ce qui nous a permis de constater que la durée idéale d'une lecture à voix haute est d'une dizaine de minutes. Après avoir recueilli les impressions des étudiantes sur cette « écoute-plaisir », nous avons réalisé un brainstorming sur l'intérêt de la lecture à voix haute en classe. Cela a permis aux étudiantes d'exprimer leurs conceptions quant à l'activité langagière : l'une a dit regretter qu'une de ses maitres de stage ait noté dans son rapport « lecture inexpressive, à travailler », une autre a rapporté les propos d'une élève qui l'a remerciée d'avoir réalisé une lecture à voix haute en classe lors d'un stage. Dès le début de la séquence, le sujet a ainsi déjà fait sens chez les étudiantes. A suivi la lecture individuelle d'un extrait de *Comme un roman* de Pennac (1992, pp. 192-196), qui questionne la place de la lecture à voix haute en classe de français. Les étudiantes ont reçu pour instruction de prendre connaissance à domicile d'un historique de la lecture à voix haute. Inspiré par une tâche réalisée lors de l'activité « Décret Paysage » du cours CAPAES *Approche et questions sociopolitiques dans l'enseignement supérieur* de Dominique Verpoorten ainsi que par Daele et Sylvestre (2013, p. 191) qui le conseillent lorsqu'il s'agit des niveaux de rétention et de compréhension, j'ai enregistré le contenu et l'ai intégré à un diaporama transformé en vidéo. Cet usage des TICE m'a permis de gagner du temps en classe que j'ai pu consacrer aux activités pratiques en groupe, ce qui renvoie au principe de la classe inversée (Lebrun, 2015). Toujours dans la mise en situation, la consigne de la production finale a été donnée : j'ai rappelé aux étudiantes leur demande d'exploiter les textes produits lors des ateliers d'écriture et je leur ai proposé de réaliser une lecture à voix haute dans une classe de l'INDSÉ, ce qu'elles ont accepté. Je leur ai demandé de choisir une culture « exotique » qui les intéressait et d'y sélectionner un conte à préparer : l'idée était de les détourner des contes connus et souvent utilisés en classe afin d'apporter un peu de diversité. Je leur ai donné à observer des recueils de contes antillais et africains afin qu'elles prennent connaissance des collections utiles pour leurs recherches. Nous avons par la suite analysé la situation de communication de la production : caractéristiques de l'énonciateur et de l'énonciataire (nombre, rôle, âge), intentions de l'énonciateur, attentes de l'énonciataire, contraintes, etc. Toute la mise en situation a pris trois heures au total (deux périodes de cours).

La « production initiale » consiste à mettre les apprenant.e.s dans une situation réelle ou fictive où ils.elles réalisent l'activité langagière (totalement ou partiellement). Le but n'est pas de provoquer un échec (chaque apprenant.e peut réussir la tâche tout en présentant des faiblesses) mais de confronter les apprenant.e.s à la production attendue. Les deux étudiantes ont chacune reçu un extrait d'un conte des frères Grimm qu'elles ont dû lire silencieusement. Je leur ai ensuite demandé d'échanger leur extrait et d'en réaliser une lecture à voix haute, qui a – comme je l'avais prévu – présenté des faiblesses : elles ont buté sur des mots, n'ont pas fait de pauses, etc. Grâce à l'enregistrement audio de la production, nous avons discuté des difficultés rencontrées par chacune (« État des ressources » ; Simons, 2002) et j'ai fait le lien avec l' / les atelier(s) censé(s) les aider. Nous avons enfin écouté des modèles en recensant les traits d'une lecture à voix haute de qualité. Ceci a duré environ une heure et demie.

Dans les « ateliers », les apprenant.e.s sont mis.es en situation pour exercer isolément certaines dimensions de l'activité langagière. Il est difficile d'attendre la production initiale pour les planifier, mais il est possible d'attirer l'attention des apprenant.e.s sur l'un ou l'autre atelier qui les aidera. Nous avons commencé par trois préambules : mise en évidence de la valeur en termes de sens de chaque choix et de l'importance de la préparation, justification du choix des contes et de leur édition, rappel des schémas actantiel et narratif comme aides à la compréhension. Nous avons ensuite débuté les ateliers, en envisageant la posture, le regard, les gestes à adopter lors d'une lecture à voix haute. Nous avons réfléchi aux liaisons à réaliser pour une lecture fluide, et surtout à trois aspects de l'oralisation : le volume, le débit, l'intonation. Ces points sont considérés comme essentiels pour développer l'expressivité dans une lecture à voix haute (Charmeux, 1996, pp. 141-155 ; Dolz & Schneuwly, 2016, pp. 187- 202 ; Jean, 1999 ; Pled, Roudy & Hameau, 1997 ; Ros-Dupont, 2004 ; Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010, pp. 297-298 ; Vincent, 2006). Pour chaque aspect, les étudiantes écoutaient un modèle et indiquaient sur le texte les choix posés. Nous dégagions des principes pour une lecture à voix haute de qualité, puis elles préparaient un extrait de conte (en se focalisant sur l'aspect en question) qu'elles mettaient en voix. J'ai proposé des exercices intermédiaires, par exemple en leur demandant de varier le volume, de lire un extrait une première fois puis une seconde en tendant vers une lecture deux fois plus longue (exercice très utile pour faire prendre conscience de l'intérêt des pauses), etc. Grâce à l'enregistrement, nous pouvions revenir sur chaque production, et l'étudiante pouvait s'améliorer. Elles ont ainsi réalisé une dizaine de lectures à voix haute, chacune focalisée sur un aspect. Ce travail en ateliers a pris six heures et demie. J'ai tenté autant que possible d'adopter une approche socioconstructiviste en obligeant le groupe à coconstruire les apprentissages par la discussion.

L'un des préambules consistait en l'adaptation d'une grille d'(auto)évaluation pour une lecture à voix haute émanant du *Guide pratique* pour le programme du premier degré de la FSEc (2005a, p. 70). Pour des raisons de gestion du temps, j'ai demandé aux étudiantes de réaliser ce travail à domicile, ce qu'elles n'ont pas fait. Heureusement, car il s'est avéré plus pertinent pour elles d'adapter cette grille après avoir vécu les ateliers et pris conscience de l'importance des divers aspects de la lecture à voix haute. Nous avons construit une grille (cf. Annexe 3) pour évaluer les productions finales formatives (deux heures au total). D'après Dolz et Schneuwly (2016, pp. 112-114), cette « production finale » permet l'intégration des savoirs et des savoir-faire. Chaque étudiante a réalisé une lecture à voix haute du conte choisi puis nous avons écouté l'enregistrement et évalué la lecture en binôme. La vraie production finale a eu lieu en deux temps. Les étudiantes se sont d'abord rendues à l'INDSÉ, où elles ont proposé une lecture à voix haute, chacune à une classe du premier degré. Ensuite, en vue de la journée « Portes ouvertes » de l'école, elles ont enregistré la lecture à voix haute d'un conte qu'elles ont mise à la disposition du public grâce à un casque branché sur un lecteur mp3.

Après la production finale de chacune des étudiantes, j'ai proposé une partie consacrée à la transposition didactique des éléments abordés, partie qui me tient à cœur pour chaque cours que je donne en section normale secondaire. Nous avons observé la présence de la lecture à voix haute dans les différentes instructions officielles qui concernent le degré inférieur, puis nous avons analysé la manière d'aborder la lecture à voix haute dans les manuels scolaires de maisons d'édition belges. Enfin, nous avons étudié des séquences didactiques proposées par les programmes, ainsi qu'un outil d'évaluation interréseaux pour le cours de français, portant sur la lecture à voix haute. Cette transposition didactique nous a pris environ cinq heures.

2.3. Analyse réflexive de l'activité d'apprentissage innovante

Le modèle utilisé pour l'analyse réflexive de mon activité d'apprentissage sera celui de Gilles et al. (2007), intitulé *Polygone des paramètres des actions didactiques* et reproduit ci-dessous. Ce modèle m'a semblé particulièrement intéressant pour analyser en détail mon activité car, transversal, il permet de passer en revue un grand nombre

de ses aspects. Lors de l'analyse réflexive, j'aborderai systématiquement les effets attendus sur les étudiantes lors de la conception de l'activité puis les effets obtenus lors de sa mise en œuvre. Seul le point relatif aux caractéristiques individuelles du/des enseignant(s) (10.) ne sera pas abordé : je le juge moins « porteur » que les autres pour l'analyse réflexive de l'activité. Je ferai aussi intervenir pour un point précis les théories de Viau sur la motivation, à travers les dix conditions d'une activité motivante présentées dans *La motivation en contexte scolaire* (Viau, 2009, pp. 136- 144). Une fois les paramètres des référents théoriques envisagés, je proposerai des pistes de régulation. Celles-ci ont été définies grâce à l'utilisation de ces référents, mes observations de la mise en œuvre, ma réflexion, la discussion avec le didacticien CAPAES et mes tutrices, etc.

En ce qui concerne les objectifs / résultats attendus (1.), ils ont fait l'objet d'un véritable questionnement quant à leur formulation. Ils correspondent aux critères de Berthiaume et Daele (2013b, p. 65) selon lesquels un objectif d'apprentissage doit être observable (verbes d'action), clair, concis et centré sur l'apprentissage de l'étudiant.e (non de l'enseignant.e). Je les ai rendus disponibles via une fiche de présentation (cf. Annexe 2). Mon souhait était que les étudiantes puissent contextualiser et relier les apprentissages à la production finale : j'ai pu le vérifier lors de la mise en œuvre car elles ont à plusieurs reprises posé des questions en vue d'un transfert optimal des différents apprentissages dans le contexte de la production finale.

J'ai déjà abordé les procédures d'enseignement-apprentissage (2.) dans la description de l'activité : les étapes du modèle de Dolz et Schneuwly (2016, pp. 91-114) visent à conférer du sens aux apprentissages. Quant à la question du sens, l'ordre des ateliers a été réfléchi, et la méthodologie se voulait inductive (les étudiantes devaient observer des modèles puis dégager des règles / conseils avant de s'exercer). Dans la mise en œuvre, j'ai pu constater la pertinence des étapes du modèle. La mise en situation a fait émerger les représentations et les besoins relatifs à la lecture à voix haute, la production initiale n'a pas mis les étudiantes en échec mais leur a permis de s'apercevoir de leurs lacunes et de l'importance d'une préparation ; le projet s'est révélé mobilisateur (il fallait être à la hauteur, l'INDSÉ étant un potentiel employeur).

Par rapport à la gestion du temps de formation (3.), j'avais prévu de demander aux trois étudiantes de réaliser hors de la classe certaines tâches, notamment la prise de connaissance via une vidéo de l'historique de la lecture à voix haute. L'activité était planifiée sur plusieurs semaines afin de permettre aux étudiantes d'intégrer petit à petit les apprentissages et d'avoir le temps de lire des contes de diverses cultures afin d'en choisir un et de le préparer. Lors de la mise en œuvre, j'ai pu constater l'intérêt de la répartition des cours sur plusieurs semaines : les étudiantes souhaitaient souvent commencer les séances par des questions relatives à la production finale. Par ailleurs, le fait d'avoir prévu une période de temps assez longue m'a permis de laisser une des étudiantes recommencer sa production finale, sa première tentative s'étant révélée de qualité médiocre (à cause d'un manque de préparation avoué et assumé).

À propos de l'environnement physique et des ressources pédagogiques (4.), j'avais prévu dès la conception de mon activité de mettre à la disposition des étudiantes ma bibliographie complète ainsi que de leur suggérer des collections de recueils de contes pour le choix du texte à préparer. Un pupitre du département était disponible si elles jugeaient nécessaire de l'utiliser et je prenais systématiquement un magnétophone afin d'enregistrer les productions. L'idée était que les étudiantes se focalisent sur les apprentissages et non sur des aspects matériels, que je prenais en charge. Lors de la mise en œuvre, le magnétophone s'est en effet révélé bien utile pour leur permettre de progresser. Le pupitre a été plébiscité par une étudiante qui y a trouvé un outil efficace et utile. Enfin, toutes trois ont choisi leur conte dans des recueils édités dans une collection parmi celles que j'avais suggérées en début de cours.

Envisager la gestion des matières / savoirs / programmes / référentiels (5.) permet de mettre en avant le fait que le sujet de l'activité était directement relié au cursus des étudiantes (ma propre charge est d'ailleurs focalisée sur la littérature) et répondait bien aux compétences requises par le métier, ce qui est nécessaire en formation d'adultes (Lanarès & Poteaux, 2013, p. 21). Le but était que le transfert dans des situations professionnelles réelles soit possible. En pratique, le transfert n'a jamais posé problème : les étudiantes ont connecté l'activité avec des souvenirs de stage et le maître de stage de l'INDSÉ a trouvé du sens à la tâche proposée.

Relativement à la gestion de la dynamique relationnelle du groupe (6.), je préciserai que je recherchais la socialisation des apprentissages autant que faire se peut avec un groupe aussi restreint, en obligeant les étudiantes à discuter (entre elles et avec moi) des règles / conseils pour une lecture à voix haute de qualité, à construire ensemble la grille d'(auto)évaluation, à coévaluer les productions finales, etc. Lors de la mise en œuvre, j'ai pu constater que la cohésion du groupe, antérieure au début de mon activité d'apprentissage, permettait d'obtenir les effets attendus lors de la conception : a eu lieu une vraie collaboration afin de progresser.

J'ai mentionné les procédures d'évaluation des apprentissages (7.) : les lectures à voix haute étaient évaluées formativement avec une grille construite à partir d'une grille émanant de la FESeC (2005a, p. 70). Dans la conception, j'avais prévu que l'évaluation serait réalisée par une étudiante et moi-même à partir de l'enregistrement audio de la production finale, afin qu'elle soit aussi pertinente, valide et fiable que possible. Par rapport à la mise en œuvre, je dirai simplement que les étudiantes ont toutes les trois marqué leur accord avec l'évaluation réalisée en fin d'activité et que la note (formative) était représentative de leur travail.

Pour envisager les facteurs motivationnels (8.), je me baserai donc sur les dix conditions pour une activité motivante de Viau (2009, pp. 136-144). Plusieurs ont été évoquées grâce au modèle du polygone : je n'y reviendrai pas, me concentrant sur celles qui sont signifiantes pour l'analyse. Selon Viau, une activité doit amener à la réalisation d'un produit authentique : c'est bien le cas pour celle que j'ai menée, grâce à la lecture à voix haute réalisée à l'INDSÉ – situation analogue à celle que pourraient rencontrer les étudiantes dans leur futur métier – et grâce à l'enregistrement audio proposé lors de la journée « Portes ouvertes » de l'école. Une activité doit aussi représenter un défi pour l'apprenant.e. Il me semble en effet que la tâche de lecture à voix haute telle qu'elle était demandée aux étudiantes se situait – si l'on se réfère aux travaux de Vygotski (1987) – dans la « zone proximale de développement » : ni trop facile (sans préparation, les productions sont assez mauvaises) ni trop difficile (avec préparation, les résultats sont de qualité). La tâche exigeait, comme le suggère Viau, un engagement cognitif de la part des étudiantes : elles se trouvaient non pas face à l'application mécanique d'une procédure mais face à une tâche réclamant la mise en œuvre de savoir-faire, de compétences, de stratégies d'apprentissage, etc. Enfin, d'après Viau toujours, une activité doit posséder un caractère interdisciplinaire. Cela ne s'est pas avéré vrai dans le cas de la mienne car la lecture à voix haute n'était pas nécessaire dans d'autres cours du cursus de formation des étudiantes.

Les caractéristiques individuelles des apprenants (9.) ont été fortement prises en compte lors de la conception de l'activité. À la base, j'avais envisagé d'imposer plusieurs recueils de contes antillais (je m'intéresse beaucoup à la culture des Caraïbes) mais j'ai vite abandonné cette idée, afin de maximiser les possibilités de choix. J'ai décidé de laisser les étudiantes sélectionner elles-mêmes la culture dans laquelle elles puiseraient un conte, et donc le choix de ce conte était laissé à leur appréciation. Mon but était de favoriser autant que possible leur autonomie dans le travail et le plaisir que je souhaitais qu'elles prennent dans la préparation et la réalisation de leur lecture à voix haute. La mise en œuvre a comblé mes attentes : j'ai reçu des retours très positifs de la part des étudiantes (l'une d'entre elles a même émis le souhait de réaliser un travail de fin d'études sur le sujet). En outre, j'avais prévu dès la conception de proposer aux étudiantes de nombreux feedbacks individuels à partir des productions

(qu'elles soient globales ou focalisées sur un aspect de l'oralisation). Partant de leurs productions et donc de leurs caractéristiques individuelles, je voulais que leurs apprentissages soient aussi riches que possible. Cela a porté ses fruits : j'ai été vraiment satisfait de la qualité des lectures.

2.4. Pistes de régulation

Utiliser le modèle du polygone de Gilles et al. (2007) et les conditions de Viau (2009, pp. 136-144) m'a permis d'identifier plusieurs pistes de régulation pour mon activité. Une première, quant aux objectifs / résultats attendus, sera d'ôter « agréable et basée sur une interprétation » dans l'objectif, partie qui apporte peu à l'appréhension par les étudiant.e.s de la tâche et qui est de toute façon incluse dans la définition même de la lecture à voix haute.

Plusieurs régulations sont possibles quant aux procédures d'enseignement-apprentissage (2.). La première m'a été suggérée par Sophie Masurel, ma tutrice maître-assistante en langue française. Elle m'a conseillé de démontrer aux étudiant.e.s les bénéfices de la lecture à voix haute en leur demandant de lire silencieusement un texte puis en leur lisant ce texte à voix haute ; il est probable que c'est la seconde lecture qui aura le plus d'effets.

La deuxième piste concerne les schémas actantiel et narratif, prévus comme des aides à la compréhension du texte à lire. Dans l'action, je me suis rendu compte que ce préambule rompait la cohérence de la séquence et donc je l'évitais dans une version ultérieure de l'activité (le schéma narratif peut être réinjecté lorsque le débit est abordé : le passage d'une étape à une autre constitue un moment intéressant pour une pause longue dans la lecture). Une autre régulation est possible quant à la grille d'(auto)évaluation : j'avais prévu de la faire construire avant les ateliers mais, pour des raisons de gestion du temps, elle a été construite après, ce qui s'est avéré plus pertinent et enrichissant. À refaire, je pense qu'il serait intéressant de laisser du temps aux étudiant.e.s pour la construire avant les ateliers, et d'y revenir après chacun d'entre eux, afin de leur permettre de constater combien il est nécessaire de penser une grille critériée et de la tester soi-même. L'élaboration progressive de la grille pourrait dès lors servir de fil rouge à la séquence en permettant aux étudiant.e.s d'y intégrer peu à peu leurs acquis et apprentissages.

Une piste de régulation intéressante à envisager par rapport à la gestion du temps de formation (3.) serait de reporter encore davantage de tâches hors de la classe (lectures, écoute des modèles, préparation à domicile des textes, etc.) en vue d'exploiter au mieux chaque séance. Cela permettrait par exemple de consacrer du temps à la question de la métacognition (« Apprendre à apprendre » est un des cinq domaines d'apprentissage mis en avant par le Pacte pour un Enseignement d'excellence) : quels profits chacun.e retire-t-il.elle de l'activité, les étudiant.e.s ont-ils.elles perçu leur progression ? comment ont-ils.elles progressé ? etc.

J'envisage aussi des améliorations quant aux ressources pédagogiques (4.). Il semblerait judicieux d'accueillir un.e conteur.se pour montrer aux étudiant.e.s à quel point la lecture à voix haute et le contage diffèrent ; leur perception de l'activité n'en serait que meilleure. Lors de sa visite, Daniel Delbrassine m'a suggéré de proposer moi-même une lecture à voix haute, par exemple pour l'extrait de *Comme un roman* de Pennac (1992, pp. 192-196), afin de m'impliquer personnellement, avec mes qualités et mes faiblesses. Une autre piste qui me semble primordiale quant aux modèles est la suivante : ceux-ci doivent être aussi variés que possible. Nous avons travaillé uniquement à partir des contes de Perrault lus par Catherine Frot et Jacques Gamblin (Perrault, 2002-2003), ce qui fait que nous les avons rapidement tous exploités et que les étudiantes n'ont pas été confrontées à suffisamment de modèles ; l'une d'elles me l'a d'ailleurs fait remarquer. Il faudrait offrir des lectures à voix haute de contes des frères Grimm ou d'Andersen (je laisse aux étudiant.e.s les contes plutôt « exotiques ») en veillant à choisir des traductions validées scientifiquement. Enfin, j'avais au départ renoncé à l'utilisation d'une caméra, afin de ne pas gêner les étudiantes (l'écoute est déjà en soi source de malaise). Lors des lectures à voix haute,

nous commentions la posture ou la gestuelle, mais les étudiantes ne se voyaient jamais. Il est certain que filmer serait plus formateur encore.

Envisager la prise en compte des caractéristiques individuelles des apprenants (9.) m'a permis de faire évoluer mes représentations sur la différenciation. À la base, je considérais que différencier consistait uniquement à donner aux étudiant.e.s des tâches différentes au même moment. Or les possibilités de différenciation sont plus variées, si l'on se réfère par exemple à Przesmycki (1991). Grâce à un entretien avec Sophie Delvaux, ma tutrice maitre- assistante en psychologie, pédagogie et méthodologie, j'ai compris que le fait de n'avoir que deux-trois étudiantes face à moi impliquait une différenciation constante, ne fût-ce que par les feedbacks individuels après chaque exercice. Je dirai enfin que, même si je tiens à ce que chaque étudiant.e passe par tous les ateliers (je pense à la richesse de la transposition didactique qui suit et qui se base sur les apprentissages réalisés), il me semblerait pertinent de différencier en proposant aux étudiant.e.s d'adopter une autre posture. Je reprends ici à mon compte une distinction de Faulx et Danse (2015, pp. 78-83), pour lesquels un.e formateur.rice d'adulte est à la fois « pair.e » et « expert.e ». Il me semble que les étudiant.e.s pourraient alterner entre une posture de pair.e (tou.te.s apprennent, guidé.e.s par l'enseignant.e expert.e) et d'expert.e : certain.e.s, grâce à leur maîtrise d'un aspect bien spécifique de l'oralisation démontrée lors de la production initiale, conseilleraient les autres, les guideraient, donneraient leur avis, etc. Par ailleurs, je pourrais également réaliser moi-même la production finale.

Une dernière piste de régulation a émergé grâce à l'examen des dix conditions de Viau, et plus particulièrement quant à la question de l'interdisciplinarité : il me semble qu'il serait intéressant d'imposer aux étudiant.e.s de réaliser des lectures à voix haute lors de leurs stages ou d'en planifier dans leurs travaux pour les ateliers de formation professionnelle. Le transfert des apprentissages serait alors favorisé, et ce sur une période de temps plus importante.

2.5. Conclusion

Si l'on se réfère aux traits définitoires mis en évidence par Béchard et Pelletier (Béchard & Pelletier, 2001, cités par Bédard, 2015), abordés dans le cours CAPAES *Approche et questions sociopolitiques dans l'enseignement supérieur* de Dominique Verpoorten (activité « Innover en enseignement supérieur »), cette activité d'apprentissage « innovante » l'est bel et bien. En effet, elle découle d'une activité délibérée de ma part (la volonté d'apporter du neuf était consciente chez moi), je cherchais à introduire de la nouveauté dans un contexte donné (former les étudiant.e.s à une pratique absente dans leur cursus) et je visais à améliorer les apprentissages des étudiant.e.s (celles de cette année sont désormais capables de lire à voix haute en classe) en situation d'interaction et d'interactivité (l'activité a été pensée, pour certains aspects, en collaboration avec mon didacticien CAPAES ainsi que mes tutrices, les étudiantes ont été sollicitées pour la construction des apprentissages lors de la mise en œuvre).

Pour revenir à la situation « problématique » de départ, je peux dire que les étudiantes – pour les avoir observées à l'INDSÉ – sont désormais capables, grâce à une bonne préparation en amont, de produire une lecture à voix haute de qualité. J'estime donc qu'elles ont atteint l'objectif que je leur avais fixé. Il me semble que l'activité mise en place pour qu'elles atteignent cet objectif s'inscrit bien dans ma philosophie de l'enseignement décrite plus haut : après mes lectures et mes réflexions, j'ai sélectionné ce qui me semblait essentiel quant à la lecture à voix haute et je l'ai structuré pour former les étudiantes à une pratique faisant partie intégrante de leur futur métier. J'espère de ce fait répondre à au moins deux des compétences du décret CAPAES (Ministère de la Communauté française, 2002, p.2) : « Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation » (5.) et « Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes » (7.).

3. Illustrations de la qualité de mes pratiques d'enseignement

3.1. Illustration n°1

Afin d'illustrer la qualité de mes pratiques d'enseignement, j'ai choisi en premier lieu un document comprenant la *Fiche de présentation* et les *Modalités d'évaluation* du module *Littérature pour la jeunesse*, dans le cours *Français langue maternelle 1* (section normale secondaire, bloc 1). Ce document est donné aux étudiant.e.s en début de cours et commenté.

Il me semble utile de préciser en préambule que ce module *Littérature pour la jeunesse* n'existait pas avant mon arrivée au Département pédagogique de Bastogne de la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg. Partant du principe que les étudiant.e.s auront à travailler avec ce type de littérature qu'est la « littérature pour la jeunesse », j'ai lu beaucoup d'ouvrages considérés comme des références et j'ai veillé à y sélectionner l'essentiel et à le structurer afin d'outiller les étudiant.e.s pour leur futur métier. Cette illustration s'inscrit donc pleinement dans ma philosophie de l'enseignement et dans les principes pédagogiques auxquels je tiens.

Si l'on se réfère aux traits définitoires mis en évidence par Béchard et Pelletier (Béchard & Pelletier, 2001, cités par Bédard, 2015), ce cours constitue une innovation pédagogique : il découle d'une activité délibérée de ma part (mon intention de base était bel et bien d'innover, de proposer un changement), cherchant à introduire de la nouveauté dans un contexte donné (le cours n'existait pas dans le cursus des régent.e.s), visant à améliorer les apprentissages des étudiant.e.s (ils.elles seront armé.e.s, du moins je l'espère, pour mieux appréhender les textes à exploiter avec leurs élèves), en situation d'interaction et d'interactivité (les étudiant.e.s sont mis.es au travail ; le cours comporte un exposé interactif, des activités de discussion, etc.).

Le document présenté ici est intéressant car il permet la clarification et l'explicitation de mes attentes et des objectifs d'apprentissage (Sylvestre & Daele, 2013, pp. 165-166). Il est par ailleurs structuré et assez complet si l'on envisage ce que ces auteurs citent comme éléments importants (Sylvestre & Daele, 2013, pp. 167-169), même si certains de ceux mis en évidence me semblaient moins essentiels dans mon contexte (une biographie me paraissait inutile, je n'ai pas d'assistant ni de bureau à indiquer aux étudiant.e.s, etc.). Suite à la lecture de l'article de ces auteurs, j'ai remplacé « Intentions pédagogiques » par « Objectifs d'apprentissage » et j'ai ajouté les prérequis ; la version ci-dessous est donc une amélioration suite à mes lectures.

Si l'on se rapporte au référentiel HERDSA, l'illustration renvoie à la macro-compétence n°1 (HERDSA, 1992, p. 1), « Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage ». En effet, en communiquant le document dès le début, j'informe les étudiant.e.s des exigences relatives au cours (volonté de transparence qui m'est chère) ; les parties de l'évaluation sont clairement explicitées afin que les étudiant.e.s sachent toujours sur quoi ils.elles seront évalué.e.s. Je n'ai d'ailleurs jamais rencontré de problème à ce niveau : ils.elles reconnaissent souvent ma clarté.

En ce qui concerne le décret CAPAES (Ministère de la Communauté française, 2002, p. 2), l'illustration montre que j'applique la compétence n°6, « Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel ». En effet, en lisant cette fiche en début de cours, j'estime permettre aux étudiant.e.s de se préparer au mieux à l'évaluation et je pense que leurs chances de réussite sont maximisées. L'illustration renvoie également à la compétence n°5, « Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation » : les textes que les futur.e.s élèves des étudiant.e.s doivent lire relèvent souvent de la littérature pour la jeunesse.

3.2. Illustration n°2

Une deuxième illustration de la qualité de mes pratiques consiste en un document utilisé dans les ateliers de formation professionnelle (section normale secondaire, bloc 1), après une activité de micro-enseignement, afin de susciter une analyse réflexive chez les étudiant.e.s.

En 2016-2017, l'analyse avait été réalisée sans support ni structure, et je n'en avais pas été satisfait. Cette année, elle a été précédée par un cours CAPAES portant sur la réflexivité, et je me suis inspiré des indices de réflexivité cités (description précise de l'action, ouverture à des points de vue alternatifs, capacité à évaluer l'efficacité de son action et à identifier des pistes de régulation, etc. ; Beckers, 2009, pp. 11-12) pour structurer l'activité afin qu'elle soit porteuse. Ainsi, après une description objective des faits, les quatre étudiantes ont été invitées à visionner la vidéo de leur performance et à pointer les choix qui ont (dys)fonctionné. J'ai proposé un retour, suivi d'une réflexion sur les principes à retenir. Je pense que je pourrais améliorer ce retour (point 2.3.), parfois disparate, en le structurant selon les compétences du référentiel du Conseil Général des Hautes Écoles, utilisé pour évaluer les différents stages.

Si l'on se base sur le référentiel HERDSA, l'illustration renvoie à la macro-compétence n°3 (HERDSA, 1992, pp. 2-3), « Enseigner pour qu'ils apprennent ». Le fait de visionner la vidéo et d'analyser leurs pratiques a obligé les étudiantes à s'impliquer activement (attitude socioprofessionnelle à laquelle j'accorde de l'importance). L'activité propose aussi plusieurs procédés pour tirer profit du micro-enseignement : se visionner et analyser ses pratiques, prendre connaissance de mon retour, etc. Elles ont reconnu que travailler sur l'effet des choix posés leur a permis une vraie prise de conscience de l'importance de la préparation.

En ce qui concerne le décret CAPAES (Ministère de la Communauté française, 2002, p. 2), l'illustration montre que j'applique la compétence n°11 (« Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement ») : la séance d'analyse réflexive n'était pas structurée ainsi avant, et je veille à remettre en question mes pratiques afin de les améliorer. Outre son renvoi à la compétence n°5 (« Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation ») – le micro-enseignement prépare au métier, lequel devrait inclure une forte dimension réflexive –, cette illustration montre aussi que je veille à « Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation » (compétence n°3) : j'ai partagé le document avec mes collègues. Je reproduis ici le témoignage de l'un d'eux.elles et de la psychopédagogue. Tous deux sont assez positifs, et je tiendrai compte (l'année prochaine) des conseils formulés.

Intéressant de rester, lors de la description de l'activité, dans la narration des faits. Trop souvent, les étudiants font part d'un ressenti, soit positif ou négatif, de l'activité. La contextualisation permet aux étudiants de faire « la part des choses » entre ce qui est objectivable et ce qui ne l'est pas. Mettre en relation ce que j'avais prévu de faire et ce qui s'est réellement passé permet à l'étudiant de prendre du recul par rapport à son activité, de débiter un début d'analyse réflexive. Pour des étudiants de bloc 1, c'est un bon point de départ. (L. Marx, maître-assistant en histoire)

C'est pertinent d'inviter les étudiants à porter un regard réflexif sur « ce qui a fonctionné » et pas seulement analyser ce qui n'a pas fonctionné... donc les deux versants satisfaits / pas satisfaits étaient intéressants. Ce qui est novateur c'est de scinder le regard réflexif sur deux temps distincts : la préparation et la mise en œuvre. Intérêt d'élaborer une réflexion autour du décalage (ou non) entre ce que j'ai préparé et ce qui a été mis en œuvre. Ce qu'il manque peut-être : retour « à chaud » et trace des remarques des autres élèves, des MFP, des autres didacticiens... (S. Delvaux, maître-assistante en psychologie, pédagogie et méthodologie)

2.3. Illustration n°3

La troisième illustration de la qualité de mes enseignements est une grille d'évaluation utilisée dans un cours de *MLF* (sections normales préscolaire et secondaire, bloc 2), lors de la production (formative et sommative) d'un « Texte long à intention argumentative ». La grille ci-dessous est annotée : il s'agit de l'évaluation formative d'une copie d'un.e étudiant.e.

Après avoir donné plusieurs cours de *MLF* pendant deux ans, je me suis senti lassé par leur inadéquation à l'actualité et par un « écart » trop important à mon goût entre les tâches demandées et le futur métier des étudiant.e.s. Après un certain nombre de réunions avec mes collègues, nous avons abouti à une nouvelle planification de l'intégralité des cours de *MLF* : nouvelles évaluations (plus authentiques), nouvelles méthodologies (plus interactives), etc.

Si l'on se réfère aux traits définitoires mis en évidence par Béchard et Pelletier (Béchard & Pelletier, 2001, cités par Bédard, 2015), cette refonte des cours constitue une innovation pédagogique : c'est une activité délibérée de notre part, cherchant à introduire de la nouveauté (tâches, contenus, compétences, etc.) dans un contexte donné, visant à améliorer les apprentissages des étudiant.e.s (les évaluations sont plus authentiques, le transfert des savoir-faire grammaticaux est favorisé), en situation d'interaction et d'interactivité (réunions en équipe, étudiant.e.s davantage sollicité.e.s dans la construction des apprentissages, etc.).

L'illustration présentée ici intervient dans un cours inscrit dans la nouvelle planification mais que j'ai cependant construit seul. Ainsi, j'ai réalisé cette grille d'évaluation, qui respecte les consignes de mise en page de la haute école (c'est nécessaire dans un cours intersections où les profils des étudiant.e.s varient), me basant sur des grilles figurant dans des documents « officiels » (AGE, 2015, p. 7 ; FESeC, 2005a, p. 57) tout en les adaptant au contexte de l'enseignement supérieur et à mes exigences (entre autres, celle du respect de l'orthographe). Elle répond aux principes d'une grille de qualité énoncés par Rege Colet et Sylvestre (2013, p. 295) : elle est critériée et elle comporte une appréciation générale de la prestation. Elle est explicitée aux étudiant.e.s et des liens sont faits lors des cours, comme Berthiaume et Rege Colet suggèrent de le faire (Berthiaume & Rege Colet, 2013b, p. 280). Ces derniers ne parlent pas d'une utilisation avant l'évaluation sommative, mais j'exploite la grille une première fois avant celle-ci en évaluant la production initiale des étudiant.e.s, régulièrement corrigée suite aux divers ateliers de structuration. Je précise enfin qu'utiliser une grille convient à ma philosophie car elle invite à sélectionner l'essentiel à évaluer et à le présenter avec structure.

Si l'on se rapporte au référentiel HERDSA, l'illustration renvoie à la macro-compétence n°4 (HERDSA, 1992, p. 3), « Évaluer et donner des feedbacks ». En effet, la grille identifie les atouts et les lacunes dans la performance des étudiant.e.s et leur fournit un commentaire sur les possibilités d'amélioration. Ils/elles reconnaissent mieux savoir sur quoi se concentrer.

En ce qui concerne le décret CAPAES (Ministère de la Communauté française, 2002, p. 2), l'illustration montre que j'applique la compétence n°11 (« Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement ») : avant, je n'utilisais qu'une insuffisante liste de critères ; très insatisfait, j'ai repensé mon évaluation. Outre son renvoi à la compétence n°5 (« Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation ») – les sujets soumis aux étudiant.e.s sont liés à leur futur métier –, l'illustration montre que je veille à « Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix » (compétence n°8) : la grille est une adaptation des grilles officielles pour le cours de français.

Nombre de références = 45

Annexe 15 : Production écrite intitulée « RR8 »

1. Présentation personnelle

1.1. Attributions actuelles

A l'heure actuelle, j'enseigne d'une part au sein de l'HELMo (Haute Ecole Libre Mosane) sur le Campus de l'Ourthe (à Liège). J'y ai une charge de cours globale de 2.1/10^e, soit 102 heures annuelles réparties en 90 heures de cours de Pathologies Chirurgicales aux Infirmiers Responsables de Soins Généraux (IRSG) et sages-femmes (SF) de 2^e année, ainsi que 12 heures de pneumologie aux IRSG de 3^e année.

D'autre part, comme illustré sur la Figure 1, j'enseigne aussi dans le 4^e degré, à l'institut Sainte-Julienne à Liège, aux étudiants infirmiers et infirmières du brevet ('A2' selon l'ancienne appellation). Ici, j'y enseigne les Pathologies Médicales aux 2^e et 3^e années. Les classes sont plus petites (environ 40 étudiants de 2^e et 25 de 3^e) et le public est différent : il s'agit souvent d'étudiants plus âgés, ayant déjà eu une expérience professionnelle. Les classes étant plus petites, j'ai un contact différent, je peux volontiers effectuer des travaux de groupes et la solidarité et l'entraide y sont plus facilement visibles qu'en grand groupe.

1.2. Parcours professionnel

Comment, de Médecin Généraliste, suis-je suis passée à Enseignante et Médecin Chercheur ? Un des premiers éléments qui a orienté mon parcours vers la pédagogie est le temps que je passais avec les patients à leur expliquer leurs diverses pathologies. Non seulement ils appréciaient ces efforts de vulgarisation mais je suis aussi persuadée que cela améliorait leur compliance aux traitements proposés. Cela dit, le domaine des soins de santé n'échappe pas à la loi 'du marché' et mes responsables me rappelaient trop fréquemment mon manque de productivité. Et, en même temps, je n'étais pas prête à renoncer à une vraie communication, j'ai alors pensé à me tourner vers la pédagogie, où cette faculté fait partie intégrante de la fonction et valoriserait justement cette force. Dans cette démarche, je pouvais ainsi répondre à mon besoin de transmission. Pour ce faire, j'ai pris contact avec la directrice de l'HELMo dans le but d'assister à des cours de Haute Ecole afin de me faire une idée plus précise du fonctionnement des cours dans cette institution. Lors de notre entrevue, elle m'a rapidement proposé le poste de Pathologies Chirurgicales.

Mon entrée dans l'enseignement a été une véritable révélation. Cela a été une réelle joie pour moi de transmettre des savoirs lorsque j'ai débuté cette fonction en 2018.

On peut alors dire que mon parcours professionnel en Haute Ecole en est à l'état embryonnaire, car je ne suis que dans ma deuxième année d'enseignement. Pourtant, malgré le peu de temps, prendre de la hauteur sur mon parcours me permet déjà de proposer des éléments d'analyse qui vont influencer la suite.

En repensant à ma première année d'enseignement, je me retrouve aisément dans le stade de survie décrit par le modèle de Huberman (Huberman, 1989). En effet, à mes débuts, j'appréhendais les cours tel un acteur prêt à monter sur scène... sans nul doute j'étais dans une phase centrée sur moi. A ce stade, mes préoccupations portaient surtout sur des questions comme : « *Vais-je réussir à donner tout le cours dans le temps qui m'est imparti ?* », « *Est-ce que les étudiants vont m'écouter ?* », « *Comment intéresser sans être trop 'autoritaire' ?* ». Toutes ces interrogations portaient finalement sur mon appréhension et peu sur les apprenants, ce qui caractérise la phase de survie.

Puis, dès la moitié de la première année et le début de la seconde, j'ai petit à petit trouvé plus d'aisance dans la relation qui se tissait avec les étudiants, avec mes capacités à gérer le temps et ainsi à être plus attentive aux problématiques des apprenants et à entrer vraiment dans le rôle de l'enseignant. Cette transition s'est réalisée avec déjà quelques prémisses d'expérimentation (phase décrite par Huberman comme la fierté d'avoir enfin sa

propre classe, ses élèves, son programme, de faire partie d'un corps de métier constitué, et de faire preuve d'un investissement dans les changements institutionnels) (Huberman, 1989). Chez moi, ceci se traduisait notamment par une élocution plus posée, une revisite et une synchronisation du programme avec mes collègues, et la rédaction de ma déclaration d'intention sur laquelle je reviendrai plus tard.

De plus, les formations suivies (CAPAES, formation HETICE, classes inversées, formation en permaculture, introduction à la Communication Non Violente selon Marshall Rosenberg...) sont susceptibles de me maintenir et me nourrir dans cette phase d'expérimentation.

Cependant, avec du recul, je sentais déjà pointer un risque d'entrer dans une forme de routine, notamment en ce qui concerne ma façon de donner cours de manière transmissive... L'adage « *nous enseignons surtout à nos étudiants comme nous avons reçu l'enseignement de nos maîtres* » (Lison, 2013-2014) s'est imposé à moi comme une prophétie autoréalisatrice qu'il me fallait renverser. Partant de ce premier constat il m'a semblé indispensable de déjà innover sur les fondations que mes enseignants m'avaient léguées.

Ce qui m'inquiète un peu, si je suis la logique du modèle de Huberman, serait que ma carrière d'enseignant puisse se terminer par un désengagement, un repli et un détachement progressif (Huberman, 1989). Or, à ce moment de ma vie professionnelle, mon optimisme fait que je me projette davantage dans la description du modèle de Nault de 1999 (Uwamariya, 2005) qui décrit une fin de carrière enseignante rayonnante, qui pourrait me voir impliquée dans la formation médicale continuée, voire une orientation plus pédagogique comme conseiller pédagogique.

1.3. Philosophie d'enseignement

« *Choisis un travail que tu aimes, et tu n'auras pas à travailler un seul jour de ta vie.* » (Confucius) est la citation que j'ai adoptée comme sous-titre de mon Portfolio. Car, la passion et le plaisir que j'éprouve à enseigner s'impriment dans ma façon de donner cours. En effet, mon dynamisme « viscéral » se traduit par un cours vivant, en interaction. De plus, partir de ce que les étudiants savent pour ajouter des pierres à leur édifice lors de nos échanges en classe me semble très enrichissant. Cette vitalité est, lors des explications orales, un moyen facilitateur des apprentissages et vise aussi à susciter la motivation de toutes et tous.

D'autre part, ma façon de donner cours est intrinsèquement liée à ma personnalité rigoureuse. Ma casquette de médecin chercheur est un atout puissant à mes yeux pour être à l'affût des connaissances les plus récentes et fiables. Mon sérieux dans la constitution de mes cours m'entraîne à la vérification systématique des données, je consulte des experts régulièrement, car cela me semble indispensable afin de donner un cours de qualité. Cette nécessité d'opérer une veille disciplinaire que je m'applique à moi-même, je veux aussi en transmettre l'importance à mes étudiants. Cela se transpose notamment par le fait que je vérifie avant chaque cours les données récentes ; et si un point m'échappe lors du cours, je le vérifie pour la fois suivante. Cela se traduit aussi par le fait que je mets à la disposition des étudiants des articles scientifiques fiables dans une rubrique « *Pour aller plus loin* »... Cette rigueur et ce sérieux impliquent également une certaine humilité et cela se traduit notamment par le fait que je n'hésite pas à verbaliser aux étudiants lorsque je ne sais pas quelque chose, car « je n'ai pas la science infuse ».

Enfin, un climat de travail propice et agréable (Savard et Talbot, 2013) est une priorité dans ma façon de donner cours. Ainsi la bienveillance et l'intérêt d'accepter l'erreur en contexte d'apprentissage sont les leitmotiv sur lesquels se fonde tout le cours. Tout étudiant doit pouvoir poser ses questions, et répondre aux interrogations sans qu'il ait à craindre la moquerie de ses pairs, et encore moins la mienne. Dans cette même idée, l'écoute et le respect des uns et des autres font partie intégrante des « soft skills » que je souhaite voir développer en plus

des connaissances disciplinaires par mes étudiants car c'est aussi une compétence, trop souvent négligée, de tout professionnel de la santé.

2. Description et analyse réflexive d'une activité innovante

2.1. 'Problème' et description de l'activité innovante

A la Haute Ecole Libre Mosane (HELMo), sur le campus de l'Ourthe, le cours des Pathologies Chirurgicales de la classe des sages-femmes de bloc 2 (55 étudiantes), est un cours de 30 heures, réparties en 15 heures au premier quadrimestre et 15 heures au second. La matière vue au premier quadrimestre est évaluée en janvier et celle du second en juin. Cette année, seulement 70% des étudiantes ont réussi l'examen de janvier. La réussite de 70% des étudiantes peut être perçue comme tout à fait honorable. Toutefois, j'ai considéré les 30% d'échecs comme étant un problème étant donné que, l'année précédente, seulement quelques étudiantes ont eu à repasser l'examen en seconde session (7 étudiantes maximum). Mon but était alors ici de réfléchir comment je pouvais améliorer la réussite des étudiantes pour l'examen de juin (et par extension pour la seconde session).

Il faut savoir que cet examen combine 2 ou 3 cas cliniques avec une série de « Vrai ou Faux ». Les cas cliniques relatent des situations que les étudiantes pourraient rencontrer dans leur vie professionnelle ou déjà au sein de leurs stages. En effet, donner un cours de pathologies chirurgicales à des futures sages-femmes pourrait leur sembler inapproprié, mais il n'en est rien et ces cas cliniques me permettent de faire correspondre les apprentissages théoriques de ce cours avec leur réalité de terrain.

En y regardant de plus près, il s'avère que c'est la partie purement théorique de l'examen qui les a fait le plus échouer : le « Vrai ou Faux ». Ce constat m'a étonné car les étudiantes sont 'drillées' avec dix questions « Vrai ou Faux » à chaque fin de chapitre en guise de conclusion de chaque cours.

Les questions de cet exercice sont « bas situées » dans la Taxonomie de Bloom (niveau 1 « Connaissance » ou niveau 2 « Compréhension ») (Taxonomie de Bloom, 1956). Cette partie de l'examen compte en général pour 5 à 8 points sur 20. Les étudiantes doivent entourer « Vrai » ou « Faux » (en toutes lettres pour les étudiantes présentant une dyslexie) et formuler une justification uniquement dans les cas où la réponse est « Faux ». L'idée de demander une justification uniquement dans ces cas-là est en réalité un compromis. Il s'agit de trouver le juste milieu entre, d'une part, m'assurer que l'étudiante ait compris en corrigeant l'énoncé incorrect, et d'autre part, de limiter mon temps de correction, ce qui n'est pas négligeable car j'ai cinq autres classes en grand groupe.

Pour la formule barémique : si l'étudiante a juste, elle gagne 0.5 point, si elle s'est trompée ou si la justification est mauvaise, elle perd 0.5 point. S'il n'y a pas de réponse, la question vaut zéro. Cette cotation est appliquée suivant la formule de Forgessing (Cours du CAPAES, 2019-2020). Enfin, si le total des points est négatif, il est ramené à zéro pour ne pas dévaloriser les autres exercices. Il est à noter que les questions « Vrai ou Faux » couvrent l'ensemble des chapitres vus.

Pour essayer d'améliorer le taux de réussite des sessions de juin et de septembre, j'ai innové en demandant aux étudiantes de créer elles-mêmes leurs questions d'examen « Vrai ou Faux ». Pour ce faire, j'ai ouvert un forum sur la plateforme HELMo Learn où chaque étudiante a pour consigne de poster une ou plusieurs question(s) « Vrai ou Faux », et d'en indiquer la réponse attendue. Sans justification si la réponse est « Vrai », par contre si la réponse est « Faux », elles doivent élaborer une justification accompagnant la réponse. Pour plus de clarté sur le forum, je leur demande de créer une nouvelle discussion pour chaque question qu'elles insèrent. Je précise aussi que certaines questions fournies seront sélectionnées pour leur examen de juin et mélangées à des questions de ma création (sinon cela me semble trop facile...).

Les étudiantes sont mises en garde sur le fait que les questions doivent être claires, rédigées avec des termes médicaux précis, et « qu'elles ne doivent pas être une insulte à leur intelligence ! », en ce sens j'attends qu'elles

ne produisent pas de questions absolument 'triviales' pour leur examen, auquel cas une telle question ne serait pas sélectionnée. Pour chaque question proposée, je réponds soit « *ok, valide* » si la question peut être utilisée pour l'examen, soit « *ok, mais un peu facile, non ?* » si la question me semble être trop banale. L'étudiante peut choisir de la retravailler ou bien de l'abandonner.

Enfin, je leur propose de s'entraîner pour l'examen avec ces questions, si elles le souhaitent. Il n'y a aucune obligation à la réalisation de cette activité, les étudiantes qui souhaitent y participer peuvent poster une ou plusieurs questions. D'un point de vue pratique, j'énonce ces consignes au premier cours du second quadrimestre et j'ouvre le forum au même moment en leur montrant son fonctionnement pendant le cours. Ainsi, les étudiantes peuvent choisir de créer leurs questions à tout moment pendant le quadrimestre. J'indique aussi la deadline du 1^{er} mai. A cette date, le forum n'acceptera plus de nouvelles propositions car je produirai les questions d'examen, mais il restera accessible pour celles qui souhaitent s'entraîner avec le pool de questions générées. La figure 2, ci-dessous, montre une capture d'écran du forum créé sur la plateforme HELMo Learn.

Pourquoi avoir choisi cela ? L'objectif de cette activité n'est pas de faire réaliser le travail 'à ma place' par les étudiantes, encore moins de baisser le niveau, les exigences de terrain restant évidemment les mêmes, et c'est à nous de les aider à atteindre ce niveau d'exigence. La réalisation des questions d'examen par les étudiantes est, en réalité, un prétexte pour leur faire manipuler de la matière en amont de la période de révisions. En effet, pour construire une question d'examen, et donc se mettre 'dans la peau' d'un évaluateur, il faut avoir compris, connaître et assimilé la matière. C'est exactement cela que je recherche en leur demandant de faire cet exercice : c'est-à-dire leur permettre un apprentissage plus en profondeur de la matière et ce en amont de l'examen. Par extrapolation, je souhaite que cet exercice fasse augmenter le pourcentage de réussite des étudiantes aux examens.

Cependant, il existe d'autres objectifs à cette démarche, je les appellerais 'objectifs collatéraux', car ils sont en effet plus subtils. D'abord, un des objectifs que je recherche en tant qu'enseignante est d'augmenter la motivation des étudiantes en vue d'une meilleure réussite et ce par le biais de l'augmentation de perception de contrôlabilité par les étudiantes (Viau, 2006). En effet, en laissant la main aux étudiantes je souhaite qu'elles fassent le choix de s'engager, de s'investir, mais aussi de consacrer le temps nécessaire à l'étude et de relever ce défi. Motiver c'est donner du choix et responsabiliser, c'est aussi ce qui est recherché dans cette activité.

Un second objectif collatéral dans cette démarche est l'apprentissage par les pairs au sein du grand groupe (pour rappel 55 étudiantes). En effet, dans le forum, les étudiantes peuvent échanger les unes avec les autres sur les questions créées et dire par exemple « *je ne comprends pas bien ta question, veux-tu dire ceci...* » ou encore « *moi j'aurais plutôt dit vrai à la question que tu proposes pour telle et telle raison...* ». Alors que la dynamique et le climat de cette classe est bonne je pense qu'alimenter cette soft skill ne peut être que positif. En effet, dans ma pratique clinique antérieure de médecin généraliste j'ai trop souvent vu en consultation des professionnels de la santé épuisés par ce système de soins qui, de par sa pression, ne laisse plus de place à la solidarité et à la bienveillance dans les équipes ; je souhaite contribuer à cette solidarité naissante lors de leurs études dans le but que cela se prolonge pendant leur vie professionnelle.

Un troisième objectif collatéral est une action de différenciation. En effet, ce forum me permet de répondre et de corriger individuellement les étudiantes et ainsi de donner des explications à celles qui le nécessite.

Pour terminer, un dernier objectif pédagogique « collatéral » est la possibilité pour les étudiantes de s'entraîner avec le pool de questions créé par la classe. Car nous savons qu'effectuer des tests engendre de l'apprentissage « *Test-Enhanced learning* » (Roegier et Karpicke, 2006), et ce point me semble important pour l'assimilation de la matière.

2.2. Analyse

Pour analyser cette activité innovante, j'ai pris le parti d'utiliser le modèle du Polygone des paramètres de l'action didactique (Gilles, 2007). Mon choix n'a pas été si simple car j'ai longtemps hésité entre ce modèle et le modèle d'évaluation du Cycle Qualité en Evaluation (Construction Cycle and Quality Controls for Standardized Testing) étant donné le fait que mon action innovante concerne l'évaluation.

J'ai finalement choisi le modèle du Polygone des paramètres de l'action didactique car mon action n'implique pas uniquement le domaine de l'évaluation mais bien des objectifs multiples, et aussi parce que je voulais accéder à une analyse plus « large » en réponse aux échecs des étudiantes pour les examens de janvier. Effectivement, dans le cas que je présente, je pense que la réussite est multifactorielle et ce modèle répondait bien à l'analyse que je voulais en faire afin de mettre en exergue ce qui peut être amélioré.

Cette activité innovante est supposée résoudre en partie différents aspects qui ont été des freins à la réussite de 30% des étudiantes, je détaille chacun de ces points dans l'analyse au crible du modèle pédagogique (Figure 3).

À la lumière de la figure 3, je peux dire que le cours s'est bien déroulé au premier quadrimestre (point 2), l'ambiance avec les étudiantes était bonne (point 6), elles semblaient toutes écouter attentivement le cours, les ressources pédagogiques semblaient convenir (point 4) au vu de l'analyse du feedback demandé aux étudiantes en fin de premier quadrimestre sous la forme d'un « *one minute paper* » (Figure 4). L'évaluation des enseignants par les étudiants doit se faire légalement une année sur deux. À l'aide du service pédagogique de l'HELMo, cette évaluation avait été mise en place à la fin du premier quadrimestre de ma première année d'enseignement afin de pouvoir ajuster ce qui pouvait l'être en cours d'année. Cette année, je voulais renouveler cette évaluation mais de façon plus concise, c'est pour cela que j'ai opté pour un « *one minute paper* » à la fin du dernier cours du premier quadrimestre.

En analysant les réponses, il s'avère que le support de cours était particulièrement apprécié.

Par ailleurs, toute la matière a été vue (point 5). D'autre part, les procédures d'évaluation des apprentissages semblaient répondre à la triple concordance (Résumé de la Triple Concordance., 2019-2020) (point 7). Pendant ma formation CAPAES je me suis rendu compte d'un manque de concordance entre les objectifs d'application et d'évaluation. En effet, il est indispensable pour les étudiantes d'être en partie évaluées sous cette forme étant donné leurs futures réalités professionnelles. Néanmoins je me rends compte que je ne les entraîne pas assez à ce genre de raisonnement pendant les cours. Ainsi, en terme de méthodes utilisées, j'ai adapté certaines parties de mon cours en cours d'année en proposant des structures de Kagan (Kagan Publishing and Professional Development) pour des moments d'analyse et d'évaluation de situations cliniques (sous forme de vidéos, d'analyse de biologie ou sous forme de textes). Un autre changement a été de leur proposer de résoudre des questions d'examens des années précédentes à la fin de l'un ou l'autre chapitre auquel les questions se rapportaient. J'envisage aussi dans les années à venir de débiter certains cours par un cas clinique à résoudre à mesure que les éléments théoriques soient vus. De cette façon, j'atteins plus de cohérence entre ce qui est attendu et ce à quoi ils sont exercés. Le point 10 du polygone ne semble pas poser problème non plus, au contraire, lors de leurs évaluations (« *one minute paper*»), plusieurs étudiantes ont attesté apprécier mon dynamisme et mes explications.

Comme discuté dans la description de l'activité, l'objectif pédagogique principal était de faire manipuler de la matière en amont par les étudiantes de sorte à les aider à mieux gérer leur temps d'approche de la matière, c'est-à-dire, à mieux gérer leur temps scolaire (point 3). Toutefois, cette astuce m'a permis d'essayer d'atteindre une meilleure réussite par le biais d'autres objectifs pédagogiques, à savoir la création d'un apprentissage par les pairs

(point 6) et de ce fait se conforter dans un climat solidaire déjà existant. Mais aussi d'agir sur la motivation en leur donnant une plus grande perception de contrôlabilité (point 8) et en agissant sur la différenciation en les corrigeant individuellement (point 9).

Ce modèle nous permet de visualiser directement que certains points se relient aisément (lignes bleues sur la Figure 3). Par exemple, la dynamique de groupe peut aussi être un moteur motivationnel, les facteurs motivationnels peuvent être un propulseur pour la gestion du temps scolaire : les divers facteurs motivationnels aident les étudiantes à se lancer dans l'étude... On remarque aussi que la gestion du temps scolaire, la dynamique de groupe et la motivation sont intrinsèquement liées aux caractéristiques individuelles de chaque étudiante. Aussi, le fait de s'intéresser aux apprentissages de ces étudiantes (point 10) peut à la fois permettre une différenciation mais aussi une recrudescence de la motivation de certaines étudiantes qui pourraient avoir besoin de plus d'encadrement...

Avec cette analyse « a priori », on peut dire que théoriquement, au niveau de sa conception, l'activité semble performante pour favoriser les apprentissages de tout un chacun.

En guise d'analyse intermédiaire, le 16 avril 2020, environ deux mois et demi après le lancement de l'activité sur la plateforme, j'ai relevé plus de 120 questions produites par les étudiantes : un véritable engouement me suis-je dit ! Or, les auteures de ces questions sont que 14 des 55 étudiantes que compte la classe de sages-femmes de bloc 2. Autrement dit, seuls 25% des étudiantes ont pris le risque d'imaginer des questions d'examen. Sur les 14 auteures, 12 d'entre elles ont réussi leur session de janvier, donc 85% des participantes font partie d'un groupe qui aurait le 'moins besoin' de différenciation... Enfin, sur les 14 étudiantes participantes, aucune n'a interagit avec ses collègues.

A la lumière des chiffres présentés, on remarque d'emblée que cet exercice semble profitable pour un faible nombre d'étudiantes qui osent 'se mettre en danger' en proposant une ou plusieurs question(s) d'examen. Proposer une question d'examen sur un forum me semblait anodin, mais je remarque que les étudiantes les plus faibles dans cette matière n'ont pas osé relever le challenge. En effet, je réalise aujourd'hui que cela peut constituer une réelle prise de risque avec peut-être une peur du jugement de ses pairs, ou de son enseignante ? Ou encore que cela pourrait réveiller une envie de 'bien faire' paralysante... ?

Manifestement l'objectif principal qui était de manipuler de la matière semble intéressant pour 25% des étudiantes. En ce sens, je suis déçue de ne pas avoir pu 'aller chercher' une majorité voire l'entièreté des étudiantes incluses dans les 30% de celles en échec à l'examen de janvier. Par la même réflexion, il semble évident que la différenciation n'a pu avoir lieu que pour ces 25% de participantes.

Je peux en déduire aussi que l'objectif d'apprentissage par les pairs n'était que pure illusion... Lorsque je discuterai des pistes d'amélioration, je tenterai de répondre à l'interrogation que soulève ce constat : comment ajouter de la cohésion au grand groupe ?

En quoi l'activité fait-elle croître la motivation ? Cette question ne semble pas obtenir de réponse à ce stade. En effet, les chiffres récoltés ne nous permettent pas d'en déduire l'effet sur les facteurs motivationnels. Il faudrait peut-être soumettre un sondage aux étudiantes pour leur demander leur ressenti en termes de motivations.

Finalement, en date du 3 juin 2020, date d'examen pour cette classe, je note que toutes les participantes au forum ont réussi brillamment cette partie de l'examen (réalisé en ligne pour l'occasion particulière de la crise sanitaire). En effet, elles ont obtenu des notes entre 7/10 et 10/10. Toutefois, je note aussi que cette belle réussite a été aussi le cas pour l'entièreté de la classe qui compte une moyenne de 8.6/10 pour cet exercice avec 5/10 comme note la plus basse. Cependant, la situation actuelle que nous traversons avec la mise en place d'examens à distance a possiblement biaisé ces résultats !

A posteriori, je me rends compte que l'outil même utilisé pour l'évaluation : un « Vrai ou Faux » n'est pas l'outil pédagogique le plus sophistiqué pour un apprentissage à la fois en profondeur et différencié.

En effet, remplacer cette partie de l'examen par un Questionnaire à Choix Multiple (QCM) permettrait d'augmenter le panel de possibilités de réponses et par la même occasion de 'stratifier' le niveau de maîtrise de la matière. À cette occasion, le QCM semble aussi un outil plus performant que le « Vrai ou Faux » pour sonder les connaissances et compréhensions des étudiantes. De plus, le fait de proposer un QCM, permettrait de mieux cibler, en fonction de leurs mauvaises réponses, les zones lacunaires dans l'apprentissage et ainsi d'effectuer une différenciation plus précise pour chaque étudiante. Dans le même état d'esprit, faire créer aux étudiantes leur questions QCM apporterait les mêmes bénéfices que ceux suscités. Le côté 'simpliste' d'un « Vrai ou Faux » est légèrement contrebalancé par la demande de justification des réponses fausses à l'examen, mais cet aspect est chronophage lors de la correction. Avec un QCM, j'opterais pour une évaluation plus élaborée tout en réduisant mon temps de correction. La première partie de cette analyse me permet de conclure que cette alternative mérite d'être testée dans les années à venir.

Un point important à discuter à posteriori est le 'faible' engouement pour l'exercice, pour rappel seulement 25% des étudiantes ont participé au forum. Comment remédier à cela ? La première réponse qui m'est venue en tête lors de ce constat était de rendre l'exercice obligatoire... Je me sens assez réticente à cette idée car un des pionniers de la communication non violente, Marshall Rosenberg disait « *l'apprentissage est trop précieux que pour qu'il soit fait sous la contrainte* » (Rosenberg, 2006). Entrer dans une sorte de relation de 'punition-récompense' avec mes étudiantes me paraît nocif pour elles comme pour moi en tant qu'enseignante, mais aussi en tant que futures collègues. Une façon de rester en dehors de ce système serait de rendre cette activité 'obligatoire' sans aucune pression, c'est-à-dire sans 'contrepartie', et donc sans point de participation en échange par exemple... L'idée serait peut-être de leur annoncer que l'activité est obligatoire et que je vérifierai que tout le monde y participe. Dans le cas où certaines étudiantes n'auraient pas osé (ou auraient oublié) de participer, je leur enverrais un mail personnel encourageant pour les stimuler dans cette activité, ainsi j'agis comme un facteur motivationnel externe (Viau, 2006). Un mail bienveillant pourrait aussi augmenter leur perception de compétence en faisant en sorte que l'étudiante conserve une image positive d'elle-même et surtout en insistant sur le fait que chacun a le droit à l'erreur.

A ce propos, peut-être mes feed-back « *ok, validé* » lorsque la production d'une étudiante me convient sont-ils trop 'basiques' et pas assez valorisants pour motiver les autres à se lancer ? De même, la multitude des questions proposées fait que j'arrive difficilement à suivre les étudiantes à qui j'ai demandé de retravailler leurs questions, je pense que cela peut également constituer un frein en tant que tel pour la motivation des étudiantes : je paraîs peut-être moins investie dans leurs apprentissages ? Il serait intéressant de sonder les étudiantes sur leurs ressentis quant au forum une fois l'examen passé.

Sachant que seulement 25% des étudiantes ont participé au forum et que 85% d'entre elles font partie des éléments ayant réussi l'examen de janvier, je me suis senti déçue de ne pas avoir réussi à atteindre un plus grand nombre de celles faisant partie des 30% qui ont échoué en janvier. Pour remédier à cela, une piste serait peut-être de leur demander de travailler par groupe de deux avec une étudiante 'forte' et une 'moins forte' pour qu'elles co-construisent les meilleures questions d'examen. Ce travail de question collective pourrait être rapporté sur le forum ou discuté en classe avec les autres étudiantes. Cette option, bien que plus élaborée, ne me séduit qu'à moitié dans la pratique étant donné le faible nombre d'heures (15 heures) présentes aux quadrimestres en comparaison à la grande quantité de matière à voir... Ce faible nombre d'heures fait d'ailleurs partie des points négatifs rapportés par les étudiantes lors de l'EEE (Evaluation des Enseignants par les Etudiants). De plus, le fait

de discuter leur création de question devant la classe pourrait être très anxiogène pour certaines (en particulier celles qui ne souhaitent déjà pas se risquer sur le forum).

Un autre point à discuter en termes de régulation est le fait que demander aux étudiantes de créer cette partie de l'examen « Vrai ou Faux » risque inévitablement de les faire créer des questions d'un faible niveau taxonomique (selon la taxonomie de Bloom (Taxonomie de Bloom, 1956). Dans un premier temps, cela n'a qu'une faible importance car la création de questions d'examen est uniquement un prétexte pour la manipulation de la matière en amont et l'intégration de celle-ci. De plus, les questions « Vrai ou Faux » que je crée moi-même sont, elles-aussi, des questions assez basses dans la Taxonomie de Bloom, plutôt de l'ordre de la connaissance et de la compréhension. Toutefois, cela est contre balancé par les autres exercices de l'examen que sont les cas clinique en rapport avec la pratique future des étudiantes. En effet, il s'agit toujours d'une femme dans son péri partum (relatif à ce qui précède ou ce qui suit l'accouchement), en projet pré-conceptionnel ou d'un nourrisson. D'une part, le passage à des questions de QCM permettrait, pour certaines d'entre elles, de couvrir des niveaux taxonomiques plus haut (comme l'analyse par exemple). Toutefois, le cours de Pathologies Chirurgicales en lui-même est un cours très cognitif, il me faut donc garder une proportion de l'examen relativement basse dans la taxonomie de Bloom afin de m'assurer que la connaissance et la compréhension de la matière sont bien maîtrisées.

Par contre, une autre option afin de proposer aux étudiantes de créer des questions d'examen plus haute dans la taxonomie, serait de leur proposer de créer leurs propres cas cliniques (autre versant de l'examen). En leur demandant, par groupe, d'amener des situations vécues en stages ou imaginaires, il pourrait être judicieux de développer l'un ou l'autre de ces cas en grand groupe et d'en proposer une correction en guise d'exercisation à la fin d'un cours par exemple. Ce procédé renforcerait par la même occasion la soft-skill de la solidarité, l'apprentissage par les pairs et serait un pas de plus pour la légitimité des cours de Pathologies Chirurgicales dans la filière des sages-femmes.

Pour conclure cette partie de réflexivité, je noterais qu'elle vise à remplir, entre autres, la compétence N°4 du CAPAES, à savoir : « *Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage.* », élément qui rappelle deux de mes valeurs énoncées précédemment : la transmission et la bienveillance. En effet, la construction de cette activité est un plus en terme d'apprentissages pour les étudiantes. C'est un pas de plus pour la différenciation et pour l'apprentissage de la solidarité, même si cela ne semble pas être aussi performant que ce que j'aurais souhaité, mais cela me permet de progresser dans ma démarche et de proposer une version améliorée pour les années à venir.

J'en retiens que l'analyse de cette activité innovante a été très enrichissante pour moi et me permet d'entrevoir les années à venir avec déjà quelques modifications (QCM, rendre l'exercice obligatoire, ...) qui j'espère porteront leurs fruits.

Quoi qu'il en soit, chaque année est différente et une activité conviendra à un groupe classe et moins à un autre, il me faudra faire preuve d'adaptabilité au fil des années.

3. Trois illustrations objectives et concrètes de la qualité de mes pratiques d'enseignement

Afin d'illustrer objectivement et concrètement la qualité de mes pratiques d'enseignement, j'ai choisi de vous présenter les trois activités suivantes.

Pour commencer, je présenterai comment je noue une relation de qualité avec les étudiants dans le but de favoriser leurs apprentissages. La seconde activité illustre mes moyens de renforcer mes compétences en tant qu'enseignante. Enfin, la dernière activité démontre comment je tente d'influencer le contexte actuel de mon institution, l'HELMo. Je me dois de noter que ces trois illustrations rappellent mon ancrage dans mes valeurs qui

sont : la rigueur (1^{re} illustration) ,la bienveillance qui sous-tend mon tissage de liens avec les étudiants et enfin la transmission qui, dans la cas de la 3^e illustration dépasse même le cadre des cours qui me sont conférés.

3.1. Première illustration

Nouer une relation de qualité avec les étudiants est une fondation solide sur laquelle se bâtit tout le reste de mes cours. Cette illustration fait référence à la 2^e macro-compétence du référentiel HERDSA « *Nouer une relation avec les étudiants* » et aussi à la 4^e compétence CAPAES : « *Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage* ».

Tisser une relation de qualité peut paraître simple, mais ce n'est pas chose aussi aisée qu'elle n'y paraît... Il s'agit de trouver le juste milieu entre une figure d'autorité enseignante, sans être trop distante, trop froide et une figure trop sympathisante qui risquerait de tomber dans une relation confusionnelle.

J'ai plusieurs 'outils' pour répondre à ce besoin de relation de qualité. Tout d'abord, ma façon de donner cours ne peut naître que dans un climat de travail propice et agréable (Savard et Talbot, 2013). Ainsi la bienveillance est le leitmotiv sur lequel se fonde tout le cours. Tout étudiant doit pouvoir poser ses questions, et répondre aux interrogations sans qu'il ait à craindre l'humiliation de ses pairs, et encore moins la mienne.

Ce climat de classe propice à l'apprentissage naît aussi de la dynamique instillée lors du cours. En effet, le climat de classe est aussi dépendant de l'orateur... A ce titre, j'espère que mon dynamisme favorise et 'entraîne' les étudiants dans l'apprentissage en présentiel. Les étudiants, dans un '*one minute paper*' pour évaluer mon cours cette année, ont d'ailleurs exprimé cela à travers plusieurs points positifs entourés en rouge dans la Figure 5. Ce dynamisme dans la classe vient aussi de l'interactivité que je demande aux étudiants. Je les interroge régulièrement sur ce qu'ils pensent de telle ou telle notion, plutôt que de passer les diapositives les unes après les autres dans une attitude purement transmissive. Grâce à leurs prérequis, ou leurs notions 'de base', je co-construis le cours avec eux. De plus, si une question émerge, je renvoie souvent la question vers l'un ou l'autre étudiant pour voir ce qu'il en pense avant de corriger si nécessaire. De ces façons, je vise une co-construction des savoirs plutôt qu'un individualisme, et cela ne peut s'installer que dans un climat de respect mutuel, de confiance et là où une communication ouverte règne. C'est aussi pour cela que j'insiste sur le fait que tout ce qui est dit est intéressant. D'ailleurs, cette capacité d'écoute et de respect dont je fais preuve, je souhaite aussi que les étudiants l'acquièrent par imitation, parce que cela fait également partie intégrante de leurs compétences professionnelles.

Il faut cependant reconnaître que cela ne suffit pas et même si interroger plusieurs étudiants en grand groupe peut faciliter les apprentissages, cela ne permet pas de sonder tous les étudiants présents. En effet, chacun a son rythme de pensée et la réponse donnée oralement par un étudiant peut 'couper court' la réflexion d'un autre... En ce sens, la formation CAPAES m'a appris que l'apprentissage ne doit pas se baser uniquement sur cela et plusieurs dispositifs ont déjà été mis en place cette année dans un but d'améliorer le temps de présentiel (structures de Kagan, etc...).

Un autre outil pour favoriser ce climat de classe est le tutoiement des étudiants. Le but de ce tutoiement n'est pas d'infantiliser ou encore moins de mépriser les étudiants, que du contraire, il s'agit de créer un lien de 'proximité' qui simplifie et facilite les échanges. De mon point de vue, j'ai l'impression que je me rends plus accessible en laissant cette proximité verbale s'installer.

Dans le même état d'esprit je n'appelle pas un étudiant un 'camarade' pour les autres étudiants, mais un collègue. Cela prouve l'absence d'infantilisation des étudiants et permet déjà de les placer dans leur contexte professionnel. Je tiens aussi à appeler les étudiants par leur prénom. Ce n'est pas chose aisée étant donné que je comptabilise au total plus de 400 étudiants, mais j'ai souvenir d'un de mes Professeur de Pédiatrie qui m'avait particulièrement

marqué parce qu'il retenait nos noms, prénoms et la spécialisation que nous envisagions. Les étudiants semblent apprécier cette démarche et m'ont déjà fait part de se sentir valorisés, de ne pas être un simple 'numéro'.

Dans cette même philosophie, je débute mon premier cours en leur précisant que le cours de Pathologies Chirurgicales est un cours pour lequel leur présence est non obligatoire et que le fait d'y participer ou non constitue un choix qui leur appartient et que leur absence le cas échéant ne fera évidemment pas l'objet de sanction. Toutefois, s'ils décident d'assister aux cours, c'est qu'ils ont préalablement pris la décision délibérée d'y participer. Par voie de conséquence, les étudiants sont d'emblée informés que tout comportement qui pourrait nuire à la sérénité du climat d'apprentissage du groupe n'est pas le bienvenu.

Enfin, la notion d'écoute s'intègre dans un sens plus large dans mon cours, car je suis demandeuse de leurs feedbacks quant à leurs besoins en terme d'apprentissages. A ce titre, ces deux dernières années, j'ai voulu savoir comment ces différents éléments (expertise matière, veille disciplinaire, humilité, climat de classe et faculté d'écoute...) étaient perçus par mes étudiants. Je les ai interrogés à ce propos et les résultats (voir Figure 6 en infra) montrent que deux éléments se distinguent particulièrement : plusieurs étudiantes souhaiteraient disposer d'un syllabus comme support de cours supplémentaire ; et certaines estiment que le cours va trop vite, ou en d'autres termes, que la matière est trop conséquente par rapport aux nombres d'heures allouées à la matière.... J'ai pris en considération ces résultats et en ai tiré parti pour prendre les décisions de régulations suivantes :

- À partir du deuxième quadrimestre, j'ai réduit le rythme des cours en prenant le temps de réexpliquer certains points. A l'avenir, je pense créer un '*one minute paper*' à chaque fin de cours pour qu'elles donnent de manière manuscrite et spontanée d'une part un élément qu'elles ont retenu et d'autre part un élément qu'elles souhaitent voir réexpliqué au cours suivant.
- J'envisage aussi la constitution d'un syllabus dans les années à venir. Le frein majeur d'une telle entreprise pour moi est la difficulté de mettre à jour chaque cours à la fois sur le support visuel et le support du syllabus.
- Enfin, j'ai pris la peine de mieux communiquer sur les examens en leur donnant directement les questions d'examen des années passées (qui sont évidemment différentes des années suivantes) pour qu'elles s'entraînent en fin de cours et qu'on effectue une correction ensemble.

Tisser des liens de confiance passe aussi, pour moi par un droit à l'erreur omniprésent, et paradoxalement, celui-ci est même valorisé ! Je remercie souvent les étudiants d'avoir fait telle ou telle erreur car je leur explique que cela est fondamental dans leur processus d'apprentissage. Car, comme le disait Elbert Hubbard « *la plus grave erreur, c'est d'avoir peur de se tromper* ».

Une fois ce climat et ce processus installés, il arrive que divers étudiants viennent me trouver à la fin d'un cours lorsqu'ils éprouvent le besoin de communiquer, soit pour une problématique relevée dans la matière, soit – et c'est fréquemment le cas – pour une volonté de confiance d'une problématique personnelle (maladie ou décès d'un proche, ...). Cette écoute est alors aussi une faculté pour moi incontournable dans le colloque singulier.

Je pense qu'être enseignant est plus large et plus riche que juste transmettre un cours ; on peut parfois symboliser une aide, une oreille attentive dans l'adversité, et je crois, en toute modestie, qu'on ne peut pas négliger ce rôle, bien que plus subtil.

3.2. Deuxième illustration

Au travers de la seconde illustration de la qualité de mes pratiques d'enseignement, je souhaite souligner mon implication dans l'agrandissement de mes connaissances à la fois dans les disciplines que j'enseigne, mais aussi dans la didactique. Cette illustration fera référence d'une part à la macro-compétence 6 de l'HERDSA : «

Développer ses compétences professionnelles », ainsi qu'à la compétence 12 du référentiel CAPAES : « *Actualiser ses connaissances et ses pratiques* ».

Bien que les disciplines que j'enseigne ne soient pas le strict reflet de ma pratique (je ne suis pas chirurgienne), je mets un point d'honneur à transmettre des informations exactes et actualisées aux étudiants. En effet, ma casquette de médecin chercheur à la SSMG (Société Scientifique de Médecine Générale), me permet d'être au fait de l'information scientifique la plus récente. C'est aussi un avantage d'être médecin généraliste, c'est-à-dire « polyvalent » à l'heure où les chirurgiens sont souvent surspécialisés dans un domaine bien précis. Dans cette idée, je puise dans diverses revues scientifiques, et je participe au CMGF (Congrès de Médecine Générale Francophone, attestation en annexe 1), pour m'actualiser régulièrement et transmettre les nouveautés aux étudiants. Toutefois, si une notion sort de mon domaine ou dépasse mes connaissances, je n'hésite jamais à effectuer des recherches, ou à consulter des experts en la matière. A titre d'exemple, j'ai contacté le Dr Nélissen, spécialiste de la chirurgie mammaire pour le sous-chapitre sur les conséquences de la chirurgie mammaire sur l'allaitement du cours de sénologie, ou encore je suis allée à la rencontre du FARES à Bruxelles (Association spécialisée notamment dans la tuberculose) pour mon cours de pneumologie des IRSG de bloc 3 (cf échange de mail à l'annexe 2). De plus, j'entretiens régulièrement des discussions informelles avec divers chirurgiens, anesthésistes, infirmières, kinés, gynécologues, sages-femmes, pédiatres... comme tout médecin généraliste ancré dans un réseau.

Ce qui était par contre plus criant pour moi, c'était la nécessité, presque urgente, de me former à la pédagogie. En effet, les études de médecine n'ont pas pour vocation de former à l'enseignement et donc je n'avais, pour ainsi dire, aucun bagage si ce n'est l'attraction spontanée que j'éprouve à enseigner. C'est pour cela, entre autres, que j'ai souhaité débiter 'si tôt' la formation CAPAES, dès ma deuxième année d'enseignement.

Dans un premier temps, je pense que j'apprends beaucoup de mes collègues enseignants à l'HELMo. En effet l'ambiance est au partage et à la bienveillance, et cela m'est très profitable. En particulier, j'ai été invitée à participer à une réunion DRC (Démarche au Raisonnement Clinique) pour les classes d'IRSG de bloc 2 et ainsi de rencontrer plusieurs collègues infirmiers et infirmières enseignants, mais aussi de mieux comprendre les enjeux et les attentes des étudiants IRSG. Ils ont pris le temps de mieux m'éclairer sur les attentes du cours de Pathologies Chirurgicales en transparence avec leur réalité de terrain. Mon apprentissage par mes pairs m'est très profitable, et très valorisant (cf. annexe 3 : mail de la directrice de la section sages- femmes qui m'offre un retour valorisant quant à mon implication).

De plus, cette année je me suis inscrite, avec ma collègue Anne-Cécile Fastré, à une formation 'Classes Inversées' (cf annexe 4 l'attestation de participation) car cette notion avait attiré ma curiosité lors d'un des cours CAPAES. Étant donné que j'étais inscrite avec plusieurs collègues de la section paramédicale, cette formation nous a aussi permis de collaborer pour le cours de pneumologie de bloc 3. Mesdames Sophie Tassin et Janine Henrard dispensent plusieurs cours pratiques dont celui sur la Pneumologie et je donne la partie théorique de 12 heures. Nous avons donc imaginé appliquer nos connaissances apprises lors de la formation à nos deux cours intrinsèquement liés.

Ainsi est née la Figure 7, fruit de nos réflexions lors de la formation. On peut voir que sur la ligne du temps, l'apprentissage se divise en deux parties pour l'étudiant : l'une à distance et l'autre en présentiel. De prime abord, les consignes leur seront distribuées dans l'espace e-learning dès le début de l'année et à la fin du deuxième cours, car le cours sur l'asthme constitue mon troisième cours. A distance, les étudiants devront visualiser une vidéo sur l'asthme dans l'hôpital virtuel, issue d'un MOOC (Massive Open Online Courses) de l'UCL. Cette vidéo couvre les prérequis indispensables sur l'asthme pour qu'ils puissent comprendre au mieux les nouvelles notions qui seront abordées. Pendant leur visualisation, les étudiants devront remplir un QCM pour s'assurer de leur

compréhension. A la fin, ils prendront connaissance d'un cas clinique et de questions en rapport avec celui-ci. Enfin, à des fins de révisions, les étudiants auront des liens vers des notions pré-requises de bloc 1 au sujet de l'utilisation des dispositifs d'inhalation. Cette formation m'a appris beaucoup de choses sur les classes inversées en plus de me permettre de faire des liens avec d'autres cours donnés par des collègues d'IRSG.

Par la suite, mon cours en présentiel débutera par un test en temps réel afin d'ancrer les notions vues à distance avant de leur dispenser le cours théorique sur l'asthme. Par la suite, les étudiants auront cours avec Mesdames Sophie Tassin et Janine Henrard pour la partie pratique et l'exploitation du cas clinique vu à distance. Nous nous arrangerons avec Madame Leruth, l'horairiste, afin que mon troisième cours arrive avant le leur sur l'asthme à des fins didactiques.

A la fin de mon cours, j'utilise l'activité innovante mise en place cette année dans le cours des pathologies chirurgicales pour les étudiantes sages-femmes de bloc 2, à savoir la création de questions « Vrai ou Faux » par les étudiants eux-mêmes. Mesdames Tassin et Henrard ont opté pour une valorisation en ajoutant '+2' aux étudiants qui auraient effectué leurs travaux suscités à distance. Au terme de leur cours, elles envisagent la création d'une mindmap en classe pour rassembler les notions importantes en tant que 'Take Home Message'. Pour information, en jaune et rouge sont affichés les supports que nous envisageons d'utiliser pour les différentes étapes de ces apprentissages. Théoriquement, ceci sera effectif pour la rentrée prochaine.

3.3. Troisième illustration

Pour terminer, la formation CAPAES m'a appris, entre autres, toute l'importance d'une cohérence solide entre les objectifs, la méthodologie utilisée, et l'évaluation (Résumé de la Triple Concordance., 2019-2020).

Or, je crois que cette cohérence prend parfois une dimension supplémentaire dans l'enseignement : la cohérence avec la réalité, notamment au sein de l'institution. Lors d'un cours sur la thyroïde donné aux étudiantes sages-femmes de bloc 2, j'ai ressenti un profond désaccord. En effet, il m'est impossible de parler de la thyroïde sans aborder le sujet des perturbateurs endocriniens et en particulier des perturbateurs thyroïdiens. Pourtant, juste en face de la salle de classe où je donne cours se trouvent des distributeurs de bouteilles d'eau en plastique et de produits comestibles industriels emballés, grosses sources de tels perturbateurs endocriniens. Cela fait émerger l'incongruence entre les éléments scientifiques factuels abordés pendant le cours et la réalité de l'environnement dans lequel baignent les étudiants dès qu'ils ont passé la porte du local.

En tant que professionnels de soins de santé, il est inenvisageable de prétendre s'intéresser un tant soit peu à la vie dès ses prémices en tant que futures sages-femmes, sans prendre en considération l'intensité de la pollution chimique omniprésente et ses conséquences sur le vivant. A l'heure actuelle, plusieurs corrélations ont déjà émergé (autisme et pollution chimique ou certains cancers et pollution chimique par exemple,... etc (Demeneix, 2017). En termes de santé publique, la majorité des étudiants qui côtoient les bâtiments de HELMo sont des jeunes adultes en âge de procréer (certaines étudiantes sont d'ailleurs enceintes ou jeunes mamans), et il est aujourd'hui reconnu que les perturbateurs endocriniens sont particulièrement agressifs pendant ces tranches d'âges.

Mon illustration ici fera référence à la macro-compétence 7 du référentiel HERDSA : « *Influencer le contexte de son institution* » et à la compétence 14 du référentiel CAPAES : « *Être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution* ». En effet, mon sentiment d'incohérence décrit plus haut a été un déclencheur pour prendre rendez-vous avec la directrice du CRIG (Centre de Recherche des Instituts Groupés de l'HELMo), Madame Birgit Quinting. Après lui avoir exposé ma problématique, il a été conclu que j'introduise une déclaration d'intention de projet de recherche au sein de l'HELMo (accessible à l'annexe 5), ce projet a été accepté (cf la preuve d'acceptation à l'annexe 6).

Le but était de s'appuyer sur les projets existants et d'initier également de nouveaux projets en lien avec 5 axes proposés. Ainsi, il s'agit d'un travail de collaboration avec les 5 départements en impliquant tous les cursus.

Une partie de ces idées ne sont pas nouvelles au sein de l'institution. Parmi elles, certaines, comme la permaculture, n'ont pas réussi à dépasser le stade de projet alors que d'autres ont été organisées de manière ponctuelle ou n'ont rencontré qu'un succès mitigé. Il apparaît donc clairement que la pérennisation et une évolution durable des habitudes n'est pas facile. Or, seul un changement qui dure dans le temps agira sur la problématique de la pollution environnementale et son impact sur la santé. Une fois le feu vert reçu, j'ai débuté la rédaction du projet de recherche, c'est à ce moment que j'ai eu une prise de contact avec le coordinateur d'HELMo en Transition, déjà résolument impliqué dans la problématique. Toutefois, la prise de contact a été tardive dans le cheminement du projet alors qu'une collaboration solide était nécessaire. Ainsi, il m'a semblé plus sage de postposer le projet à l'année académique suivante afin de me permettre de rencontrer toute l'équipe et d'incorporer les avancements déjà réalisés.

« *Soyez le changement que vous voulez voir dans ce monde* » disait Gandhi, et je crois qu'on ne peut se changer qu'à la condition d'avoir conscience d'un problème. Si nous ne sommes pas – ou mal – informés, la transition ne peut s'effectuer.

Ainsi, lors de la rédaction du projet, je me suis rendu compte que mon désir profond était d'informer massivement tous les étudiants, les enseignants et le personnel d'HELMo des enjeux de la pollution environnementale et de ses effets sur le vivant. L'enjeu ici est la transmission d'un '*déclic*' pour le dire simplement.

Lors de ma demande de report, Mme Piron, Directrice du secteur Paramédical, m'a également donné les coordonnées de la personne à contacter pour les projets de Formation Continue.

En quoi cette démarche est-elle la preuve de mes efforts pédagogiques ? Ici, j'enseigne en partie des connaissances (effets factuels de la pollution environnementale sur la santé). Mais je souhaite aussi transmettre des notions aux étudiants par la méthode d'imitation qui se trouve en transparence de tout le processus, en ce sens, je souhaite qu'ils s'imprègnent de cette nouvelle démarche pour s'y modeler et être, eux aussi, acteurs du changement (Savard et Talbot, 2013).

Selon Bédard (Bédard, 2015), « *les formations dispensées en ES ne sont pas toutes professionnalisantes, en revanche, elles sont toutes socialisantes* ». Dans ce processus, j'ai davantage l'impression de préparer les étudiants à devenir des acteurs sociaux. En effet, la conjoncture actuelle nous laisse penser que ce sont les jeunes générations qui seront à l'origine du changement pour le monde de demain.

A ce propos, Nelson Mandela disait : « *L'éducation est l'arme la plus puissante que vous pouvez utiliser pour changer le monde* »

Nous nous devons de repenser structurellement le monde et l'enseignement fait partie de nos meilleures ressources pour cela. Le terme 'éducation' est issue du latin 'educatio, lui-même dérivé de 'ex-ducere' (*ducere* signifie conduire, guider, et *ex*, « hors de ») : littéralement guider dehors. Nous avons ce rôle d'ouvrir cette vision du monde dans les esprits des étudiants. En tant que siège de la pédagogie et du savoir, l'HELMo a l'opportunité de donner l'exemple à la fois à ses étudiants mais aussi à ses partenaires. En ce sens, elle serait un précurseur dans le lancement de nouvelles perspectives respectueuses de notre bel environnement.

Nombre de références = 15

Annexe 16 : Production écrite intitulée « RR9 »

1. Parcours professionnel :

Licencié et agrégé en éducation physique à l'ULiège en 2008, je suis maître assistant à temps partiel à la Haute Ecole Charlemagne implantation des Rivageois à Liège.

Mon parcours professionnel a débuté par un poste d'assistant doctorant du Professeur Bury en physiologie humaine et de l'effort physique complémenté par le poste de préparateur physique adjoint de l'équipe première du Standard de Liège. Le cumul de ces deux postes m'a permis de mettre en place des expérimentations théoriques en relation avec les besoins de terrain tout en développant des capacités pédagogiques variées.

En 2012, j'ai quitté mes fonctions universitaires pour m'engager pleinement dans la fonction de préparateur physique principal au Standard de Liège, exacerbant ainsi mes capacités de travail en équipe pluridisciplinaire de l'encadrement sportif médical et paramédical. Cela est un plus incontesté pour l'enseignement des nouvelles disciplines des métiers du sport et de l'activité physique dans lesquels j'enseigne. En effet, actuellement, ces nouvelles formations professionnalisantes ont été lancées sans qu'il n'existe de reconnaissance métier et donc sans que les balises ne soient clairement établies. Il s'agit là d'une grande lacune quand on connaît l'intérêt croissant pour la pratique de l'activité physique et ses effets positifs sur la santé et le bien-être. Il est en effet important de pouvoir donner aux étudiants, futurs intervenants dans ce domaine, quelles sont leurs tâches et leur limites, les guider vers les compétences et professions avec lesquels ils devront collaborer par la suite dans le décours de leur carrière professionnelle.

En 2016, j'ai quitté provisoirement le milieu du football professionnel et ai intégré l'enseignement supérieur de type court, tout en devenant consultant pour le service de physiologie de l'effort et service de pneumologie de l'ULiège et CHU de Liège. La pratique cumulée m'a permis de continuer à développer mes connaissances des sciences spécifiques aux matières que j'enseigne en haute école. Je suis depuis peu de nouveau rentré dans le sport professionnel en qualité de préparateur physique. Ce qui me donne plusieurs casquettes toutes complémentaires les unes des autres. En effet, mes fonctions de Maître Assistant à temps partiel en haute école, consultant dans un service d'évaluation de la performance sportive, préparateur physique et Maître de conférence à l'ULiège dans le Certificat Universitaire en Ingénierie de l'activité physique et de la Préparation Physique, me permettent de cumuler pratique de terrain tout en restant au fait des dernières connaissances scientifiques en relation avec la discipline.

D'un point de vue pédagogique, ces différentes expériences m'ont permis de développer des compétences personnelles vis-à-vis des différents publics. M'efforçant de toujours veiller à faire passer un message clair et vulgarisé en fonction du public auquel je m'adresse. Il est selon moi d'une importance capitale dans l'enseignement supérieur professionnalisant de veiller à pouvoir développer la théorie avec des exemples concrets tout en réalisant des liens avec les autres disciplines données par mes collègues dans d'autres Activités d'Apprentissage (A.A.) au sein d'une même ou d'une autre Unité d'Enseignement (U.E.) en vue d'une compréhension globale et intégrée des matières. Vous pourrez voir à la suite de ce document, que deux de mes préoccupations majeures en tant qu'enseignant en haute école sont l'interdisciplinarité et le développement de liens entre les différentes matières complémentaires ainsi que le soucis de proposer des situations de terrain en adéquation avec le terrain mais aussi en fonction des attentes des apprenants.

Ces particularités sont, selon moi, liées aux macro compétences 1 « *Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage* » et 3 « *enseigner pour qu'ils apprennent* » référentiel HERDSA .

Description et analyse réflexive de l'activité mise en place lors du cours de didactique professionnelle

Lors de l'année académique 2018-2019, j'ai repris le cours de physiologie de l'effort du baccalauréat complémentaire en préparation physique et entraînement, coorganisé par la Haute Ecole Charlemagne, la Haute Ecole de la province de Liège ainsi que la Haute Ecole Libre Mosane. A cette date, la formation n'avait que deux ans. Je me suis entretenu avec le collègue partant à la retraite en vue de connaître les objectifs pédagogiques de cette A.A.. Lors de cet entretien, il m'a signalé qu'il avait pris l'avis des étudiants sur son A.A., il en est ressorti que la matière leur paraissait redondante avec leurs cours de physiologie dans leur cursus précédent de bachelier en éducation physique, avec un manque de spécificité par rapport à leurs aspirations d'entraîneur ou de préparateur physique.

Je me suis donc efforcé dans la construction du cours, d'intégrer des connaissances de physiologie de l'effort récentes en y intégrant mes expériences de laboratoire spécifique à la discipline ainsi que l'implication lors des entraînements que je dispense dans le sport de haut niveau en vue « d'ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation » compétence visée notamment au référentiel Capaes. Lors de la première séance de cours, j'ai évalué les connaissances des étudiants, tous fraîchement diplômés en éducation physique en vue de vérifier que les remarques formulées à mon prédécesseur étaient valables avec le nouveau groupe classe. Je me suis aperçu que leurs connaissances étaient très sommaires en physiologie et qu'ils semblaient avoir étudié sans comprendre la physiologie dans leur précédent cursus. La physiologie est une matière qui est rarement brillamment réussie dans les études de bachelier en éducation physique, mais pourtant relativement passionnante si on vise à la comprendre plutôt qu'à la connaître. Fort de ce constat de méconnaissance des principes de base de la physiologie par les étudiants, j'ai décidé de mettre en place une collaboration étroite avec deux collègues donnant d'autres A.A.. L'une de ces trois A.A., Evaluation de la performance sportive faisait partie de la même U.E. que la Physiologie de l'effort, tandis que les deux autres A.A. Condition physique et Planification de l'entraînement était dans une autre U.E., mais données également au premier quadrimestre par un collègue.

L'objectif de travailler en concertation et en veillant à organiser des cours en commun était de démontrer aux étudiants, que la physiologie de l'effort est en relation très étroite avec les pratiques de terrain du préparateur physique et que la compréhension de cette matière permet de tirer un maximum de profit et d'informations des évaluations qu'ils réaliseront plus tard avec leurs sportifs et, dans un second temps, dans la mise en place et la planification de leurs entraînements.

Nous avons donc mis en place plusieurs activités communes. Tout d'abord, le professeur des A.A. Condition physique et Planification de l'entraînement assistait aux cours de physiologie de l'effort et inversement de manière à pouvoir créer les liens et rendre interactives nos séances d'enseignement ex cathedra. Durant ces séances, nous avons toujours veillé à mettre en place des situations d'apprentissages pluridisciplinaires, tout en mettant les étudiants dans des situations d'apprentissages par problème en vue de leur permettre de réfléchir aux liens qu'il pouvaient mettre en place dans leur pratique en stage dans des structures de sport de haut diverses et variées.

De plus, nous avons organisé des séances sous forme de séminaires communes aux quatre A.A. présentées sur la ligne du temps ci-dessous.

Lors du premier séminaire, nous nous sommes rendu dans un laboratoire de physiologie de l'effort. Les étudiants ont eu comme tâche de réaliser l'évaluation physiologique d'un de leur paire. Ils devaient dès lors, prendre les différentes mesures biométriques que sont la taille, le poids, ainsi que la masse grasse en vue de déterminer la composition corporelle. Ensuite, ils devaient sous ma supervision et celle de mon collègue d'évaluation de la performance sportive faire passer un test sur tapis roulant avec suivi en live de l'analyse des gaz respiratoires, de

la fréquence cardiaque ainsi que la lactatémie par différents prélèvements sanguins en cours de test. Il s'agissait là d'une occasion unique pour eux de se mettre dans la peau d'un scientifique de l'effort physique, tâche qu'ils ne seront surement jamais amenés à réaliser dans leur pratique professionnelle. Cependant, ils devront envoyer leurs sportifs plusieurs fois par an dans ce type de laboratoire, ils ont donc dès lors maintenant pleine connaissance du milieu et saisi l'intérêt pratique de la physiologie de l'effort par cette démarche appliquée. A la fin de cette matinée de laboratoire, ils sont chacun repartis avec leur profil physiologique. (Annexe 1)

Nous avons ensuite, lors du second séminaire, analysé et discuté les résultats obtenus en laboratoire en dégagant avec eux des pistes sur les méthodes à adapter en fonction des différents types de profils et du niveau de condition physique. L'objectif de ce séminaire était d'aider les étudiants à pouvoir préparer le troisième séminaire durant lequel ils devaient venir présenter et discuter un programme d'entraînement spécifique aux résultats obtenus lors du premier séminaire visant à améliorer leur condition physique. Pour ce séminaire, j'étais accompagné du collègue en charge de l'A.A. condition physique et planification de l'entraînement.

Les consignes de préparation pour le troisième séminaire étaient : (Annexe 2 et 3)

- Décrire le séminaire 1 et donner un avis critique sur les apports pour votre formation si il y en a
- Mettre en place un programme d'entraînement pour vous en fonction de votre profil aérobie sur une durée de six semaines

Enfin, lors du troisième séminaire les étudiants ont présenté leur programme d'entraînement fruit d'une réflexion personnelle. Lors de ces présentations, les étudiants disposaient de 10' de présentation suivies de 10' durant lesquels leurs paires pouvaient poser des questions, donner leur avis et les enseignants modéraient les échanges tout prenant position au besoin.

Ces démarches ont été établies en vue de donner du sens à la matière ce qui me permet de les rapprocher au modèle de Roland Viau sur la caractéristique des activités motivantes. Je pense à cinq caractéristiques en particulier :

- **L'activité est authentique**, les étudiants se retrouvent dans la peau d'un professionnel de la discipline.
- **L'activité est interdisciplinaire**, quatre A.A en commun en vue de favoriser la compréhension.
- **L'activité est signifiante**, l'objectif étant ici de leur faire prendre conscience de l'utilité des matières dans la vie professionnelle.
- **L'activité est diversifiée et intégrée**, il y a plusieurs étapes à respecter avant d'arriver à la finalité professionnelle.
- **L'activité est interactive et collaborative** dans les étapes 1 et 3 du processus.

Comme mentionné plus haut, ces démarches ont été entreprises lors du premier quadrimestre de l'année académique 2018-2019. Lors du second quadrimestre, les directions des trois hautes écoles nous ont demandé de réorganiser la matière de ce baccalauréat complémentaire en vue d'optimiser la grille. Ils recevaient en effet depuis le début de l'organisation de ce baccalauréat des demandes d'allègement des matières non spécifiques à la préparation physique et à l'entraînement, de manière à pouvoir bénéficier de cet allègement de grille pour rentrer en parallèle dans le monde professionnel étant tous déjà détenteur d'un bachelier en éducation physique ou de kinésithérapie et réadaptation.

La Haute école Charlemagne m'a donc chargé d'organiser les réunions entre collègues et de leur proposer ensuite une nouvelle grille de formation en vue de répondre aux attentes des étudiants. Cette démarche visant également à assurer la pérennité de la formation. Vous pourrez trouver en annexe un échange de mails entre Laurent Kesteloot, coordinateur pédagogique de la catégorie pédagogique, Mme Michèle Simar directrice de la catégorie

pédagogique des Rivageois et moi-même sur la finalisation de la grille de la spécialisation accompagné de la grille. (Annexes 4 et 5)

Une des modification apportée et qui justifie la présence de cet interlude, est que nous avons demandé entre autre à réorganiser les U.E. en vue de pouvoir travailler de manière officielle comme nous l'avions entrepris lors du quadrimestre 1 de l'année académique 2018- 2019.

Nous avons pour l'UE qui me concerne (compétences techniques et scientifiques), rassemblé trois A.A. complémentaires qui ne l'étaient pas auparavant en vue de pouvoir organiser nos enseignements en parallèle avec présence de divers séminaires communs. Mes collègues et moi, tous trois enseignants, mais également entraîneurs de terrain, souhaitions pouvoir développer ensemble un enseignement en donnant du sens à trois matières étroitement liées (annexe 5), tout en «partageant la responsabilité collective de la formation » .

Les différentes modifications de programme et de grille ayant été validées par l'ARES, nous avons pu lors de cette année académique 2019-2020, planifier nos trois A.A. en parallèle en veillant à aborder les mêmes thématiques au même moment. Nous avons également organisé 5 séminaires professionnalisants en relation avec l'U.E. en vue de permettre aux étudiants de se mettre dans la peau d'un professionnel de la préparation physique et de l'entraînement (tableau 1).

Lors du premier séminaire, intitulé « Evaluation de terrain avec prélèvement de lactate», les étudiants étaient répartis en binômes évaluateur/évalué. Deux sessions d'évaluation des qualités physiques sur piste d'athlétisme ont été mises en place. L'étudiant évalué réalisait le test pendant que l'étudiant évaluateur veillait au respect des consignes et réalisait un prélèvement de sang à la fin de l'évaluation en vue de mesurer le taux de lactate sanguin, reflet de l'intensité métabolique atteinte. Lors de la deuxième session de test, les rôles étaient inversés. Cette tâche est très professionnalisante, car il s'agit d'une évaluation de terrain ne demandant pas de compétences particulières, ni de matériel coûteux. Les entraîneurs et préparateurs physiques réalisent ce type d'évaluation de manière fréquente dans le décours d'une saison sportive en vue de contrôler le niveau d'aptitude physique de leurs sportifs mais aussi pour orienter le travail d'entraînement.

Lors du deuxième et du troisième séminaire, les étudiants ont été plus passifs, mais ont pu assister à différentes évaluations scientifiques utiles pour la prise en charge des sportifs.

Pour le quatrième séminaire, nous avons fonctionné en deux étapes et avons demandé l'appui de notre collègue d'anglais qui est dans une autre A.A. Les étudiants étant tous détenteurs d'un bachelier, n'ont pas dû dans leur cursus, rechercher et analyser des articles en anglais. Hors, s'ils veulent plus tard entraîner de manière correcte leurs sportifs, il devront sans cesse suivre l'évolution de la littérature scientifique en lien avec les sciences et techniques du sport et de l'activité physique. Nous avons donc décidé de voir une partie de la matière lors de ce séminaire. Pour ce faire, nous avons sélectionné un article scientifique récent parlant des aspects physiologiques théoriques en relation avec une méthode d'entraînement. Nous avons répartis les étudiants en quatre groupes, responsable chacun de lire, d'analyser et de synthétiser une partie de l'article scientifique en anglais. Cette tâche a duré 2h, ensuite, nous leur avons demandé de présenter leur synthèse au reste du groupe classe. Les étudiants présentaient beaucoup de réticence par rapport à cette tâche, notamment par le caractère nouveau et parce qu'ils trouvaient la tâche insurmontable. Ils ont cependant réussi la tâche une fois rassuré et leurs aprioris mis de côté. Après cette activité en classe, nous avons pratiqué les méthodes d'entraînements décrites dans cette littérature scientifique sur le terrain.

Le dernier séminaire consistait en l'élaboration individuelle d'un programme d'entraînement en fonction de caractéristiques physiologiques données. Chaque étudiant a présenté son programme au groupe classe comme ce fut également le cas lors des séminaires de l'année précédente.

A l'issue de ce quadrimestre, nous avons transmis un formulaire anonyme aux étudiants (annexe 6) en vue de vérifier la cohérence de notre organisation mais aussi pour connaître les attentes des étudiants à l'égard de notre U.E. en vue d'une éventuelle adaptation pour les années futures. Dans ce questionnaire, nous avons cherché à savoir si les étudiants trouvaient du sens à l'association des différentes A.A. et si notre organisation en parallèle leur permettait d'établir des liens entre les matières. Aussi, nous avons demandé un feedback par rapport aux différents séminaires, tout en veillant à leur demander des propositions de nouveaux séminaires pour les années futures.

Il en ressort, que de manière globale, l'enchaînement des cours de méthodologie et de physiologie permettait aux étudiants de créer des liens entre les matières, mais que nous devons encore travailler à améliorer l'intégration de l'A.A. évaluation de la performance sportive. Ce manquement peut entre autre s'expliquer par le fait que l'A.A. évaluation est dispensée par un collègue d'une autre haute école (formation pluri-institutionnelle) mais les moyens de communication actuels doivent nous permettre de résoudre ce problème.

Concernant les différents séminaires, le séminaire visite du laboratoire d'évaluation métabolique a été globalement moins apprécié. La raison invoquée est que les étudiants étaient juste observateurs. Nous devrions donc pour les années futures veiller à organiser cette activité de la même manière que nous l'avions fait durant l'année académique 2018- 2019. En effet, les étudiants de cette cohorte avaient pu travailler en binôme et se mettre pleinement dans la peau de l'évaluateur et de l'évalué. Cependant, cette adaptation ne sera possible que si la cohorte d'étudiants est faible. Cette année, 24 étudiants étaient inscrits dans la formation ce qui demanderait de passer deux journées complètes dans le laboratoire. Cette démarche est impossible, car nous sommes accueillis dans des laboratoires indépendants de nos institutions.

Une demande qui est apparue de manière récurrente dans les questionnaires est de pouvoir échanger avec un entraîneur et ses athlètes sur le terrain. Il est évidemment possible pour nous d'organiser ce séminaire, mais il est plus rattaché à une autre U.E. de la formation qui met ce type de rencontre en place. Cependant, cette U.E. est programmée au second quadrimestre et au moment du questionnaire, les étudiants ne connaissaient pas le programme de cette U.E.

Enfin, en vue d'évaluer les étudiants de manière conforme à l'organisation mise en place dans notre U.E., nous avons opté pour un examen oral intégré dans lequel nous nous sommes efforcés de poser des questions théorico-pratiques en vue de contrôler l'acquisition de compétences professionnelles plutôt que la connaissance de la matière. Cette démarche nous a beaucoup plu, car il s'agit certes d'une évaluation certificative, mais elle revêt également un aspect formatif pour les étudiants en difficulté. Nous pouvons en effet donner des feedbacks et des pistes d'organisation des connaissances aux étudiants qui échouent à l'examen. De plus cela nous permet d'assurer une cohérence entre les objectifs de nos matières, nos méthodes d'enseignement et notre méthode d'évaluation conformément à la compétence 4 du référentiel HERDSA .

Illustrations objectives et concrètes de la qualité de mes pratiques d'enseignement.

Situation 1

Je souhaiterais ici présenter notre manière de fonctionner en équipe dans l'organisation des Ateliers de Formation Pratiques (AFP) du deuxième baccalauréat en coaching sportif, orientation préparation physique. Depuis le début de la formation en coaching sportif, nous nous efforçons avec les collègues impliqués dans les AFP de mettre les étudiants dans des situations pratiques en relation avec leur future pratique professionnelle. Cette option est relativement récente (année académique 2016-2017) et nous avons donc dû partir d'une page blanche pour la construction du cursus mais également des AFP. Nous nous sommes pour ce faire appuyés sur nos pratiques

professionnelles de coach et ou entraîneur sportif en vue de dégager des situations professionnalisantes dans les différents AFP proposés sur les deux quadrimestres du BAC 2.

Les AFP font partie d'une U.E. avec les stages des étudiants. Dans le déroulé du bac 2, les stages se déroulent dans deux contextes différents à savoir, coaching sportif en salle de fitness et gestion d'infrastructure sportive. Je suis avec deux collègues en charge de l'organisation des stages en coaching sportif en salle de fitness et responsable de l'organisation des AFP sur cette thématique. Les AFP sont donc mis en place de manière à pouvoir répondre tant que faire se peut à leurs besoins sur les lieux de stages.

La programmation de la première année fut donc exclusivement construite en fonction de ce qu'il nous semblait important de transmettre comme bagage aux étudiants. Les séances étant à chaque fois construites sur une partie introductive et ensuite nous demandons aux étudiants d'être acteurs. Dès la fin de cette première année, nous nous sommes toujours efforcés de récolter les avis des étudiants sur les AFP proposés, en vue d'améliorer, de trier et d'implémenter nos contenus en tenant compte de leurs avis. (Annexe 7 et 8)

Je rapproche cette démarche de la compétence CAPAES numéro 3, « travailler en équipe en partageant la responsabilité collective de la formation » ainsi que de la compétence 9 « Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction ».

Situation 2

Je vous ai décrit dans la troisième partie de ce travail notre fonctionnement dans l'UE Compétences techniques et scientifiques du Baccalauréat de spécialisation en préparation physique et entraînement. Nous avons avec 5 collègues mis un mode de fonctionnement similaire en place débouchant sur une évaluation orale intégrée en fin de quadrimestre en deuxième bachelier en coaching sportif. La demande de la mise en place de ce type d'évaluation émanant au départ des nos directions, nous sommes les premiers à avoir sauté le pas dans le cursus des bacheliers en coaching sportif. Pour se faire, nous avons tout d'abord réfléchi à un mode de fonctionnement cohérent et intégrable au niveau de nos cours. Cette démarche a pris du temps mais était facilitée par le fait que le bachelier en coaching sportif est récent et n'avons donc pas du faire table rase sur le passé, celui-ci étant inexistant.

Par chance, lors de la construction de la grille, les A.A. de l'UE de cette U.E. ont été judicieusement liées entre elle, ce qui nous a permis de développer nos enseignements sur des thématiques communes et en parallèle.

Ce type d'épreuve étant nouvelle pour les étudiants, nous veillons, lors des deux semaines précédant les révisions à organiser des cours communs entre les différentes A.A. de l'U.E.. Enfin, durant la semaine de révision, nous organisons dans nos cours des situations de répétitions et guidons les étudiants sur la manière de préparer l'évaluation.

J'avais, avant que nous ne nous lancions dans ce type de fonctionnement, réalisé un questionnaire SWOT auprès de chacun de mes collègues impliqués dans le processus en centrant leurs impressions sur l'évaluation intégrée. J'ai, dans le déroulé du mois de novembre 2020, demandé à mes collègues de nouveau répondre à cette analyse SWOT de manière individuelle avec une année de recul sur la démarche. Le tableau 2 présente la synthèse des résultats avant la mise en place de l'évaluation intégrée et après une année de pratique.

En conclusion, il en ressort que tous les enseignants ont été séduits par ce type d'évaluation et ce mode de fonctionnement car elle offre :

- Un meilleur contrôle des connaissances transversales des étudiants.
- Une meilleure intégration des matières par les étudiants.

De plus, les étudiants sont plus sûrs d'eux sur le terrain, notamment en stage.

Cette analyse nous permet également de dégager les pistes d'améliorations suivantes :

- Améliorer l'organisation de nos matières.
- Accroître l'intégration des différentes AA lors de cours communs.
- Proposer une évaluation continue pour les cours pratiques de l'U.E.

Nous allons donc maintenir ce mode d'évaluation et veiller à améliorer notre enseignement intégré, en multipliant les interventions croisées dans nos différentes A.A. C'est en veillant à augmenter l'adéquation entre notre mode d'enseignement et le mode d'évaluation choisi que nous pourrions « assurer une cohérence entre les objectifs de nos matières, nos méthodes d'enseignement et notre méthode d'évaluation » compétence 4 du référentiel HERDSA.

Situation 3

En dehors de ma pratique d'enseignant, je veille à toujours garder un contact avec les publications scientifiques et les nouvelles méthodes d'entraînement dans mes différents domaines d'enseignement. D'une part, mon poste de consultant dans le service de physiologie de l'effort (ULiège – CHU Liège), me permet d'être en contact constant avec des collègues chercheurs avec lesquels nous partageons et échangeons beaucoup. Je collabore avec eux sur différents projets scientifiques amenant à des publications, vous trouverez en annexe 9, le dernier papier auquel je suis associé et publié en mai 2020. Dans un même ordre d'idée, en tant que Maître de conférence à l'Université de Liège, je participe à l'organisation de deux weekends dans le Certificat en Ingénierie de l'activité physique et de la préparation physique, ce qui implique que je suis présent lors de cette formation et que je suis donc avec grand intérêt les différentes interventions des chercheurs et acteurs de terrain qui viennent présenter leurs connaissances spécifiques dans les différents domaines de l'activité physique et de la préparation physique. De plus, je m'efforce de participer à des conférences et séminaires en lien avec tous les domaines de l'activité physique minimum deux fois par an.

Ayant toujours un certain attrait pour la science, ces démarches et proximité scientifique sont essentielles à un développement et une à progression professionnelle. En tant qu'enseignant dans le supérieur, je suis intimement convaincu que les mises à jour scientifiques sont nécessaires en vue de pouvoir fournir aux étudiants des connaissances et des compétences professionnelles à jour. Je rattache cette approche à la compétence Capaes 12 « Actualiser ses connaissances et ses pratiques ».

Nombre de références = 5

Annexe 17 : Production écrite intitulée « RR10 »

1. Présentation personnelle

1.1. Attributions actuelles

Depuis septembre 2014 à la HEL, j'ai eu la chance d'avoir une charge complète chaque année. J'ai pu donner une vingtaine de cours différents liés à l'économie dans quatre bacheliers différents et donc avec des étudiants aux profils très différents aussi bien du bloc 1, du bloc 2 ou du bloc 3. Les quatre formations du département des sciences économiques et de gestion de la HEL qui me concernent directement sont les bacheliers en :

- Comptabilité (Compta) ;
- Sciences Administratives et Gestion Publique (SAGP) ;
- Assistant de Direction (AD) ;
- Ainsi que la spécialisation en Administration de Maison de Repos (AMR).

1.2. Parcours professionnel

Le début : études et voyages

La question des études supérieures n'est pas apparue comme une évidence pour moi et je dois bien avouer qu'entreprendre ce master en ingénieur de gestion a été choisi par élimination, mais sans regret. Plutôt généralistes et 'touche à tout', ces études, qui ouvrent de nombreuses portes, me convenaient finalement parfaitement. L'économie est une science humaine, omniprésente dans la vie de tous les jours ; elle s'intéresse aux échanges entre les humains, des plus simples aux plus complexes. Cette matière exige de s'intéresser à son environnement et développe donc la curiosité. C'est aussi une matière en perpétuelle évolution qui exige de s'adapter aux circonstances extérieures ; la vérité d'un jour n'est pas toujours celle du lendemain. Dans ces conditions, garder un esprit critique et ouvert ainsi que pouvoir remettre son point de vue en question me paraît essentiel.

Ces études m'ont également donné le goût du voyage et de la découverte. J'ai en effet profité de l'opportunité du voyage Erasmus pour découvrir durant six mois une autre manière de vivre et de voir les choses en Grèce. Dès la fin de mes études, j'ai naturellement enchaîné avec deux autres séjours d'une durée similaire en Espagne à Santander puis en Irlande à Galway. Le but premier était d'améliorer mon niveau dans les langues respectives de ces deux pays, et j'y ai donc suivi des cours linguistiques. J'ai aussi eu l'occasion d'y travailler, notamment plusieurs mois dans un supermarché Irlandais.

Les premières expériences dans deux entreprises privées

De retour à Liège, j'ai démarré ma carrière en tant qu'intérimaire dans la comptabilité chez DHL à Maastricht. Une expérience enrichissante, qui m'a permis de découvrir un nouveau pays, proche mais culturellement différent, de suivre des formations dans le domaine comptable et de me confronter à la réalité comptable d'une grande entreprise. Cependant, au niveau du travail, le back-office d'une multinationale, peut offrir beaucoup de tâches différentes, mais le plus souvent derrière son ordinateur toute la journée. Bien que d'une manière générale, tout se passait plutôt bien, je me suis assez vite lassé par manque de motivation dans le travail. Je manquais d'action et de contact avec l'extérieur de l'entreprise.

Après plus d'un an au service de DHL, la tentation était donc forte de revenir à Liège, surtout quand on m'a proposé d'intégrer la Delta Lloyd Bank (Nagelmackers). Une nouvelle expérience bien différente qui m'a permis de découvrir le monde bancaire. J'ai eu la chance d'y suivre énormément de formations en produits de placement, en assurances ou en crédits. J'y ai aussi rencontré des collègues et des clients qui m'ont appris beaucoup et qui

m'ont motivé à m'investir dans des dossiers pas toujours faciles. J'ai aussi été confronté à la réalité et au décalage existant entre les besoins et les attentes des clients, privés ou petites entreprises, et la nécessité de rentabilité d'une entreprise financière clairement principalement orientée profit. Après avoir passé plus de deux années en agence bancaire et quasi quatre ans dans les entreprises, je me suis rendu compte que je cherchais autre chose.

L'enseignement

Etape 1 : la découverte

Après les congés de printemps, j'ai directement eu la chance de me voir proposer le remplacement d'avril à juin 2008 d'un professeur de mathématique au collège d'Hannut. Ce n'était pas évident de se replonger dans les dérivées du jour au lendemain, je ne m'étais jamais imaginé devenir professeur un jour, mais finalement j'ai relevé le défi ! Et ça m'a plu ! Tant pour le contact avec les élèves, qui a certainement été facilité par mes seize ans d'expérience dans le scoutisme dont quatre années en tant qu'animateur, que pour le fait d'arriver à leur transmettre, à leur apprendre quelque chose !

Etape 2 : l'Agrégation puis la longue recherche d'un poste qui me correspondait

L'année académique suivante, je m'inscris donc à l'université pour faire l'Agrégation et je trouve en parallèle un nouveau remplacement en tant que professeur de math à l'école secondaire de Saint-Luc à Liège. S'en suit alors une période, un peu longue et pénible, durant laquelle les remplacements de professeurs d'économie malades ou en congé maternité se sont succédé, tant dans les écoles secondaires que supérieures. Si c'était difficile et essentiellement de la survie, c'était malgré tout très enrichissant. C'était difficile et essentiellement de la survie dans le sens où je n'avais ni le temps, ni l'occasion de m'approprier les cours, de m'adapter aux étudiants, de collaborer avec les collègues. L'essentiel était de transmettre une partie de matière avec des consignes plus ou moins approfondies laissées par la personne à remplacer. Et c'était malgré tout intéressant, car ça m'a permis de travailler sur énormément de matières différentes avec des publics également très différents. J'ai par exemple donné un cours d'économie familiale et sociale (1h/semaine) à des élèves de 5^e année dans l'enseignement technique (électricité, mécanique...) à Seraing durant lequel faire respecter un minimum de discipline a été l'activité principale. J'ai aussi donné des cours d'économie générale dans des collèges comme Saint-Benoit-Saint-Servais à Liège ou Saint-François-Xavier 2 à Verviers, des cours de gestion en promotion sociale, et même des cours d'économie dans le supérieur à Helmo. C'est d'ailleurs dans le supérieur que j'ai trouvé le plus de plaisir à donner cours car les problèmes de discipline y sont rares et cela permet de se consacrer entièrement à la progression des étudiants et à leur réflexion sur la matière.

Etape 3 : la stabilité dans le supérieur et le CAPAES

En 2014, à la suite d'un énième remplacement dans le secondaire à la ville de Liège, j'ai enfin obtenu des heures 'stables' à la HEL. Le début a encore été difficile car la première année, j'étais responsable de 13 cours différents dans 3 départements différents de l'école, à savoir le département des sciences économiques et de gestion, celui des sciences de l'éducation et celui des sciences et techniques. Ce n'est qu'à partir de la deuxième année que mon temps plein a été plus ciblé et entièrement consacré au département 'économique' de l'école. C'est à partir de cette année-là que j'ai pu m'investir plus sereinement et concrètement dans l'élaboration et l'amélioration des cours que je dispensais. Dès la première année à la HEL, voulant prouver ma motivation et mon intérêt pour les heures qui m'avaient été attribuées, je m'étais déjà inscrit à la formation CAPAES. J'y avais déjà réussi 2 cours, mais ce n'est que maintenant, grâce à cette stabilité, que j'estime avoir assez de vécu et de recul pour analyser mes méthodes d'enseignement et analyser la mise en place d'un dispositif d'apprentissage professionnalisant.

1.3. « Philosophie » de l'enseignement

Au début de ma pratique professionnelle, mon premier réflexe a été de mettre mes compétences professionnelles et mon vécu dans la transmission du savoir. Le triangle pédagogique de Jean Houssaye m'a montré l'importance de rendre l'étudiant actif dans la construction de son savoir et l'acquisition des compétences, notamment par la résolution de situations-problèmes, l'enseignant étant plutôt un accompagnant dans l'apprentissage. C'est l'étudiant qui est au centre de l'apprentissage. C'est pourquoi j'ai envisagé mon rôle comme celui d'un coach dans mon dispositif pédagogique innovant. Je souhaite développer un enseignement actif intégrant la construction collaborative : inviter des personnes extérieures pour une formation, proposer aux étudiants de partager leurs ressources, demander aux étudiants de s'entraîner en binôme, travailler en interdisciplinarité avec les collègues, participer à un concours externe, aller ensemble à une conférence...

Initier à l'esprit critique... sans faire d'idéologie !

Il me paraît également primordial de donner du sens à la matière par rapport à la finalité professionnelle de l'étudiant et d'actualiser mes connaissances... Aujourd'hui, donner du sens va encore plus loin pour moi : mon cours d'économie, notamment, est l'occasion pour mes étudiants d'apprendre à bien s'informer, à analyser les sources qu'ils consultent, et surtout de consulter différentes sources pour se faire leur propre analyse et dépasser les idées reçues. Quels consommateurs ont-ils envie d'être demain ? Comment envisagent-ils leur pratique professionnelle ? J'essaie, à travers mes cours, de donner des clés pour comprendre l'actualité socio-économique et d'inviter mes étudiants à se questionner sur le monde qui les entoure. Je ne donne pas de réponse, mais des outils pour qu'ils trouvent leur propre réponse, la plus scientifique possible.

Utiliser les outils numériques... à bon escient !

Le numérique peut faciliter la collaboration entre les étudiants, l'autonomie, l'apprentissage à son rythme et la communication avec le professeur, à condition de leur en donner les clés. Il ne faut pas oublier que tous nos étudiants ne sont pas à l'aise avec le numérique ou ne sont pas équipés à la maison. Le professeur n'a pas toujours le temps de donner un vrai feedback à chaque étudiant en classe ; tous les étudiants ne viennent pas non plus consulter leurs fiches d'évaluation après les examens. C'est pourquoi j'aimerais utiliser à l'avenir le portfolio numérique que les étudiants pourront consulter librement en ligne. Cet outil pourrait être complété par plusieurs professeurs de la section afin de pouvoir « croiser » les évaluations et mesurer la progression dans l'ensemble des compétences (les mêmes compétences peuvent en effet être évaluées dans plusieurs cours).

Lors du confinement, j'ai assisté à une formation en ligne d'une journée, organisée par la Sowalfin, sur les nouveaux outils numériques. J'ai notamment découvert PADLET, que j'aimerais intégrer à mon dispositif innovant (+++INNOVATION+++). Le modèle ASPID m'a fait prendre conscience que les nouvelles technologies devaient surtout être utilisées si elles pouvaient apporter une plus-value (++PROGRES++). En effet, l'utilisation de ZOOM ou de FORMS pour mes séances de cours et examens, durant le confinement, consistaient plus en des méthodes de -SUBSTITUTION+.

2. Description et analyse réflexive

2.1. Contexte

J'ai choisi de mettre en place mon activité didactique à caractère innovant dans le cadre d'un cours d'économie générale dispensé aux étudiants du bloc 1 du bachelier en comptabilité de la Haute Ecole de la ville de Liège (HEL). Le cours s'est donné au 1^{er} quadrimestre de cette année académique 2019- 2020 et j'ai eu 26 étudiants ayant passé l'examen.

HEL : Département des sciences économiques, Bachelier en comptabilité, Bloc 1, Cours d'économie générale et appliquée (45h), 26 étudiants

Lorsque j'ai repris le cours en 2015, j'ai récupéré le syllabus qui était utilisé par le professeur précédent, et qui reprenait les concepts théoriques de base de l'économie générale. J'ai d'abord remis le cours purement théorique à ma sauce et il m'a directement paru intéressant de demander un travail aux étudiants afin de les amener à réfléchir, à faire des recherches, à porter un regard critique sur le monde qui les entoure. Le travail a d'abord été un travail écrit fait en groupe, puis pour des questions organisationnelles (inscriptions tardives et abandons des étudiants), il est devenu un travail écrit individuel.

J'ai constaté que les étudiants rencontraient de nombreuses difficultés pour réaliser les travaux et que les objectifs n'étaient pas souvent atteints. En effet, les étudiants, lors de leurs recherches d'informations, se contentaient souvent des premiers articles sortis d'une recherche sur internet sans se préoccuper de l'origine ou de la fiabilité de la source. De plus, ce sont souvent des articles d'appel et/ou incomplets. De plus, les étudiants avaient tendance à ne pas remettre en question ce qu'ils lisaient. Sans oublier la difficulté à faire les liens entre une situation socio-économique concrète et les concepts théoriques vus au cours ou à fournir une analyse approfondie des données récoltées.

En outre, lors des réunions de coordinations de la section, il avait été stipulé que les étudiants du bachelier en comptabilité particulièrement, avaient des difficultés à s'exprimer aisément oralement en public ou dans un contexte professionnel. Les jurys des défenses de TFE ainsi que certains maîtres de stage constatent aussi régulièrement cette faiblesse.

- Difficulté à trouver des sources sérieuses et fiables
- Difficulté à faire des liens entre les concepts théoriques et des cas concrets
- Difficulté à fournir une analyse approfondie d'un ensemble de données récoltées
- Difficulté à porter un regard critique sur l'actualité économique
- Difficulté à s'exprimer oralement avec aisance de manière claire et concise

Il ne faut pas perdre de vue que dans le cadre de ce cours d'économie, en plus de la présentation Pecha Kucha (30 points sur 70), une évaluation écrite sous forme de QCM évalue les connaissances théoriques de l'étudiant (40 points sur 70).

2.2. L'activité innovante

Une démarche de 'coaching' pour aider les étudiants dans la réalisation d'une production personnelle ponctuée par une présentation Pecha Kucha

« Le coaching scolaire est l'accompagnement des personnes, afin de les aider à découvrir qui elles sont, ce qu'elles veulent et leur permettre de se mettre en route pour atteindre leur but en accord avec elles-mêmes et avec leur environnement, dans une perspective scolaire quelle qu'elle soit » (Oller, 2011).

L'activité innovante doit être vue dans sa globalité, elle consiste en le coaching des étudiants en plusieurs étapes pour les aider à réaliser un travail de recherche, d'analyse, de réflexion et de présentation orale. Le but de ce travail sera pour l'étudiant de choisir une problématique qui l'interpelle et qui soit liée à l'économie (production d'un bien, consommation d'un bien...), d'effectuer des recherches sur le sujet choisi, de fournir une analyse de cette problématique en faisant des liens entre les recherches effectuées et un ou plusieurs concepts théoriques vus au cours, de proposer des pistes de solutions et enfin de présenter leur travail de manière concise lors d'une présentation Pecha Kucha.

Tout au long du cours, en plus de m'efforcer de voir la matière théorique en la contextualisant un maximum, l'étudiant est amené à avancer dans l'élaboration de son travail étape par étape.

Dès le premier cours, les étudiants sont fixés sur le travail à effectuer et reçoivent un calendrier des échéances fixées en fonction des différentes étapes de la construction du travail. Ils sont directement informés du fait qu'ils doivent faire des recherches afin de trouver des sources (articles ou autres) sur le sujet qu'ils voudront traiter.

Lors de la **première étape** qui dure les 5 premières semaines, je commence par visionner le film 'Demain' de Cyril Dion afin de les exercer à identifier des problématiques et des pistes de solutions. D'autres articles et documentaires sont utilisés dans ce sens. Après 3 à 4 semaine, Hugues Dorzée, le rédacteur en chef du magazine liégeois 'Imagine, demain le monde' intervient lors d'une séance de cours de 4h. Il est demandé aux étudiants d'avoir avec eux des sources et des idées de problématiques qu'ils voudraient traiter afin que le journaliste puisse les orienter dans la recherche de sources sérieuses et fiables. Le journaliste peut également les aider à cerner la problématique qu'ils voudraient traiter. Durant cette première étape, j'avance en parallèle dans la matière théorique, concernant la demande et l'offre de bien, en la contextualisant un maximum à l'aide d'article d'actualité.

Lors de la **deuxième étape**, qui s'étend sur les 5 semaines suivantes, je vois la suite et la fin des concepts théoriques, sur l'équilibre de marché et l'intervention de l'Etat. Et j'essaye, à l'aide d'articles et de documentaires, d'amener les étudiants à faire des liens entre les concepts théoriques et les différentes situations socio-économiques abordées. Je conseille les étudiants qui doivent avancer dans l'élaboration de leur travail et dans l'analyse de leur problématique. À la fin, de cette deuxième étape, les étudiants sont invités à rendre un rapport écrit formatif pour lequel je leur donnerai un feed-back quant à leurs analyses.

Au début de la **troisième étape**, Olivier Degrange, coach en Pecha Kucha, intervient lors d'une séance de 4h de cours. Il explique les bases du Pecha Kucha, visionne plusieurs Pecha Kucha avec les étudiants, essaye donner les ingrédients d'un bon Pecha Kucha et donne des tuyaux aux étudiants pour combattre leur stress et s'exprimer avec aisance oralement. Ensuite, j'accompagne les étudiants dans l'élaboration de leur Pecha Kucha et je propose aux étudiants des QCM théoriques pour les aider à préparer l'examen écrit.

Enfin, **les évaluations** de la 1^{re} session ont lieu en janvier. Une évaluation écrite sous forme de QCM est d'abord réalisée et, ensuite, deux demi-journées sont consacrées aux présentations orales sous forme de Pecha Kucha en sous-groupe. Les étudiants présentent leur propre Pecha Kucha, mais restent actifs pendant les présentations de leurs camarades puisqu'il leur est demandé d'émettre des remarques positives et des propositions d'amélioration à donner pour information à chacun des autres étudiants par écrit. Il leur est également demandé d'évaluer sur une échelle de 1 à 5 chacun des autres Pecha Kucha pour l'information du professeur et de voter pour leur exposé préféré dans le but de remettre une petite récompense à celui qui aura récolté le plus de votes.

Qu'est-ce qu'une présentation Pecha Kucha ?

Le Pecha Kucha est une présentation orale illustrée par un support de 20 diapositives qui se succèdent toutes les 20 secondes. L'exposé dure donc 6 minutes 40 secondes. Cette technique est apparue en réponse aux exposés ternes et interminables réalisés avec des supports comme PowerPoint. Cette méthode de présentation semble, selon Olivier Degrange, être une des plus efficaces, et donne de bons résultats dans un contexte éducatif.

Pourquoi une présentation Pecha Kucha ?

Sans entrer dans le débat de savoir si l'exposer Pecha Kucha est le meilleur type d'exposé ou pas, je trouve que cette formule, si elle n'est peut-être pas définitive dans mon cours, peut se justifier actuellement pour plusieurs raisons :

- C'est quelque chose d'inconnu, de nouveau, de motivant pour la plupart des étudiants (Viau, 1994), c'est vu en général comme un défi avec, à la clé, une petite récompense pour l'exposé le plus convaincant d'après le vote de l'ensemble de la classe ;
- L'exposé Pecha Kucha est une forme d'exposé dynamique qui impose d'être concis et structuré, ce qui est important dans une formation de futurs comptables ;
- Il impose un esprit de synthèse et permet la créativité tout en gardant un cadre bien défini pour les étudiants ;
- Les concepts traités pour une présentation Pecha Kucha par un étudiant semblent mieux assimilés qu'avec d'autres méthodes (Beyer & Earle 2009) ;
- Les travaux de groupes sont difficiles à organiser au premier quadrimestre en bloc 1 pour les raisons déjà énoncées plus précédemment ;
- Les travaux écrits étaient fort superficiels et trop exigeants avec des étudiants de bloc 1 qui étaient pour la première fois confrontés à ce type de travail ;
- Les travaux écrits n'apportaient pas de réponse à la difficulté que rencontrent les étudiants de cette section à s'exprimer aisément en public (problématique qui a été soulevée plusieurs fois par des collègues membres de jury de TFE et par des professionnels maîtres de stage).

Le **déroulement de l'activité innovante** est présenté dans le tableau ci-après de manière plus synthétique en montrant clairement qui fait quoi et quand.

Compétences CAPAES

Concernant les compétences telles qu'énoncées dans le décret CAPAES, j'en ai relevé 3 qui sont de manière assez évidente particulièrement travaillées dans le dispositif mis en place :

- *'Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que la construction de leur projet professionnel'*

L'idée de coaching des étudiants omniprésente dans le dispositif illustre bien le fait d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages. En économie et à travers le cours, on remarque que les théories économiques sont bien régulièrement illustrées dans les cas concrets qu'on peut observer tous les jours, dans son environnement ou dans les médias.

- *'Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignements appropriés aux adultes'*

Dans ce rapport, j'ai déjà parlé du calendrier des échéances fourni dès le premier cours aux étudiants. Le but est de les responsabiliser et de les laisser gérer leur temps en travaillant en autonomie. Il est également important de bien planifier le cours pour que les intervenants puissent être disponibles aux moments opportuns

La présentation sous la forme d'un Pecha Kucha n'est pas un exercice simple, des événements dédiés à ce type de présentations sont régulièrement organisés à travers le monde, par des adultes et pour un public adulte !

- *'Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline'*

Amener les étudiants à garder un esprit critique est important. À de nombreuses reprises pendant le cours, j'essaie de leur faire comprendre que les différentes théories économiques sont issues des personnes ayant des points de vue différents. Je leur fais découvrir différentes idéologies. Avec le journaliste-invité, on essaie également d'insister sur l'importance de l'analyse des sources puisque dans les médias et dans la vie de tous les jours, c'est pareil, les personnes donnant leur avis sont influencées par leurs idées de départ et éventuellement leur appartenance à tel ou tel groupe idéologique.

Objectifs du dispositif – compétences du bachelier (ARES) – évaluations

Ci-après, vous pourrez d'abord découvrir un tableau qui met en parallèle les objectifs du dispositif mis en place avec les compétences du bachelier en comptabilité. Le deuxième tableau présente les modalités d'évaluation.

2.3. Analyse du dispositif à l'aide du modèle Comp.A.S.

L'activité didactique à caractère innovant mise en place est très large puisqu'elle s'inscrit dans l'accompagnement des étudiants lors de toutes les étapes de la conception d'un travail de recherche, d'analyse, de réflexion et de présentation. Le modèle Comp.A.S. (Parmentier & Paquay, 2002), qui permet d'étudier les situations d'apprentissage à l'aide de 11 facettes, m'a directement paru le plus adapté pour analyser mon dispositif. Les sources de réflexion qui m'ont inspiré pour réaliser cette analyse sont de 4 types :

- Les constatations et analyses personnelles ;
 - Le feed-back des collègues :
- ➔ Madame Cynthia Chiarlitti, professeur de communication, ayant fait partie du jury lors des présentations Pecha Kucha ;
- ➔ Madame Anne-Catherine Vieujean, pédagogue, accompagnant CAPAES, ayant participé aux présentations Pecha Kucha ;
- ➔ Monsieur Daniel Vincent, professeur d'économie, accompagnant Capaes ;
- Le feed-back des étudiants qui ont rempli un questionnaire après l'examen oral ;
 - Les résultats des étudiants aux épreuves cette année ainsi que les résultats des étudiants à l'examen théorique sur les 4 dernières années.

Voici les 11 facettes du modèle Comp.A.S. :

1. Organiser des situations problèmes
2. Faire exploiter des ressources variées dont des savoirs de divers types
3. Rendre l'apprenant le plus actif possible
4. Organiser des interactions avec les autres apprenants
5. Favoriser une réflexion des apprenants sur leur action
6. Inclure des modalités diverses d'évaluation centrées sur l'apprenant
7. Viser la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux
8. Viser l'intégration par l'apprenant de ses ressources personnelles diverses
9. Viser la recherche de sens dans chaque apprentissage
10. Viser la mobilisation par l'apprenant de ses ressources diverses
11. Accompagner l'apprenant dans sa démarche de construction de compétences (vers l'autonomie)

Forces du dispositif

Le but du travail étant que les étudiants se placent eux-mêmes face à une SITUATION PROBLÈME en choisissant un sujet qui les interpellent, recherchent un maximum de SOURCES D'INFORMATIONS et PRODUISENT EN AUTONOMIE un travail personnel permet d'affirmer que la démarche correspond très bien aux facettes n° 1, 2 et 3. Un journaliste vient les coacher par rapport à l'analyse des sources, tandis que je les entraîne à analyser des situations-problèmes à l'aide de diverses sources. Les étudiants peuvent choisir leur sujet en toute liberté et avancer dans leur travail en toute autonomie mais en respectant le calendrier préétabli afin de les responsabiliser. Aussi, il ressort de l'enquête que les étudiants voient la présentation comme un DÉFI et que certains collègues

ont souligné l'intérêt des nombreuses mises en situation concrètes et ont apprécié l'intérêt de l'invitation du journaliste.

Le dispositif mis en place semble, de prime à bord, également, bien correspondre aux facettes 5, 9 et 11. D'abord, la RÉFLEXION est un élément central du dispositif, les étudiants disposent des consignes concernant le travail directement, ainsi que des critères d'évaluation clairs. Aussi, je suis là pour les orienter tout au long du processus de construction de leur travail. Ils doivent recueillir des informations sur un sujet qui les interpelle et donc qui a du SENS pour eux. Ensuite, ils sont amenés à faire les liens

entre les concepts théoriques et le sujet choisi. En outre, ils sont constamment coachés et ACCOMPAGNÉS par le professeur, par le journaliste ou par le formateur en Pecha Kucha qui tentent, au cas par cas, de les aiguiller lors de réflexions communes. Il ressort de l'enquête auprès des étudiants que la progression étape par étape et que l'accompagnement sont perçus comme positifs dans le processus. La majorité d'entre eux estime avoir reçu les outils nécessaires pour réaliser le travail.

D'autres forces du dispositif ont été remarquées :

- Les collègues et les étudiants ont apprécié l'évaluation par un jury ainsi que par les pairs lors des présentations Pecha Kucha. Il s'agit d'un élément objectivant qui s'inscrit dans les facettes 4 et 6 du modèle.
- Par rapport à l'évaluation (facette 6), la grille d'évaluation dont disposent directement les étudiants, le coaching étape par étape et le retour régulier du professeur ont été vus comme positifs par ma collègue pédagogue, Anne-Catherine Vieujean.
- Un des objectifs de l'exposé est d'amener l'étudiant à faire des liens entre la problématique choisie et les concepts théoriques vus au cours afin de pouvoir effectuer le transfert à d'autres situations. On est bien ici dans un objectif d'intégration des savoirs (facette 8) et de transfert des connaissances (facette 10) même s'il est compliqué d'évaluer dans quelle mesure ces derniers objectifs sont atteints.

S'il est bien évident que mon dispositif ne colle pas de la même manière à toutes ces facettes, il est tout de même intéressant de constater que, pour une bonne moitié des facettes, le dispositif colle en grande partie au modèle. S'il y a certains éléments qui pourraient s'intégrer dans les autres facettes, il est surtout intéressant de voir comment mon dispositif pourrait encore être amélioré grâce à ce modèle.

Notons aussi, qu'à l'observation des deux tableaux, annexes 8.4 et 8.5, nous pouvons constater que rien ne semble indiquer que nous puissions nous diriger dans une mauvaise direction. En effet, le premier tableau, tend à montrer une certaine relation entre le fait de réussir le travail sous sa forme actuelle et le fait de réussir l'épreuve théorique. Cela peut probablement s'expliquer en partie car les étudiants qui ont réussi le Pecha Kucha sont des étudiants impliqués qui ont été obligés d'utiliser les concepts théoriques afin de réaliser leur travail, et qui les maîtrisent donc mieux. Le deuxième tableau, quant à lui, nous permet de constater un taux de réussite plus important cette année depuis que le travail a été mis en place sous cette forme. Ce n'est probablement pas la cause unique de ce taux de réussite, mais ce qui est sûr, c'est qu'on n'est pas dans la tendance inverse. Ces chiffres ne peuvent évidemment être considérés que comme de faibles indicateurs, mais ils vont dans le sens des études faites par Beyé, Gaze et Lazicki (2012).

Faiblesses du dispositif

Voici les remarques ou faiblesses constatées lors du cours de cette année (entre parenthèses figurent les acteurs ayant constaté cette faiblesse) :

- Difficulté à trouver une thématique de départ (étudiants, professeur) ;

- Le stress est toujours trop présent pour prendre la parole face à la classe (étudiants, professeur) ;
- L'intervention du journaliste n'a pas été très utile (étudiants) ;
- Les étudiants ne citent pas assez leur sources (collègues, professeur) ;
- Les exposés restent un peu superficiels au niveau du contenu (collègues, professeur) ;
- Peu d'entraide entre les étudiants (collègues) ;
- Difficulté à adapter le Pecha Kucha à l'exercice demandé, à savoir à l'analyse d'une problématique économique (collègues, étudiants, professeur).

3.4. Pistes d'amélioration

Augmenter le niveau de collaboration entre les étudiants (facettes 4 et 11 du modèle)

Si les interactions entre les étudiants sont un peu présentes lors de l'évaluation, il me paraît intéressant de les inciter à collaborer davantage dans la construction de leur travail. Faire travailler les étudiants sur **PADLET**, outil numérique de partage d'informations découvert récemment en formation, pourrait, selon moi, grandement aider les étudiants :

- Dans la recherche de leur problématique (facette 1), puisqu'ils verraient les sujets des autres étudiants. Cela pourrait leur donner des idées et les aider à cerner eux-mêmes leur problématique ;
- Dans leur recherche de sources d'information. En effet, ils pourraient également partager les sources qu'ils trouvent sur un sujet qui n'est pas le leur avec les étudiants traitant ce sujet (facette 2) ;
- Et surtout, dans leur collaboration, puisque la facilité de cet outil numérique devrait vraisemblablement favoriser leurs échanges à propos du travail à réaliser (facette 4).

Vivian et Dinet (2007), confirme que les étudiants seraient beaucoup plus efficaces en travaillant de manière collaborative. Aussi dans l'objectif d'augmenter le niveau collaboratif, je pense proposer aux étudiants de travailler par petits groupes (2 à 5 étudiants) dans l'élaboration de leur projet personnel. Ils pourraient, à un moment clé de chaque étape, présenter l'état d'avancement de leur travail à leurs camarades de classe. Je pourrai leur remettre une fiche d'auto-évaluation afin qu'ils puissent se donner des indications sur base d'éléments concrets. Pour l'étape 3, réaliser une première fois la présentation Pecha Kucha entre eux pourrait augmenter leur maîtrise du sujet et diminuer leur stress. Ça augmenterait évidemment les interactions entre les étudiants (facette 4) et ça les ferait réfléchir aux remarques de leurs collègues (facette 5).

Orienter davantage les différentes étapes vers l'objectif final qu'est le Pecha Kucha (facettes 7 et 10)

Etant donné que c'était la première année que l'évaluation finale se faisait sous forme de Pecha Kucha, je ne savais pas bien où se situeraient les difficultés que les étudiants rencontreraient. Après réflexion et en tenant compte des remarques citées précédemment, je pense qu'il faut dès le début du cours davantage se focaliser sur l'objectif final qu'est la présentation. Notamment en :

- Expliquant plus clairement aux intervenants extérieurs les consignes relatives au travail à effectuer et en leur demandant d'orienter leur intervention vers cet objectif-là ;
- En réalisant moi-même un Pecha Kucha « modèle » et en utilisant la présentation d'un étudiant méritant de l'année précédente, en guise d'exemples concrets pour les étudiants. Après la présentation, je pourrai revenir sur les différentes étapes de la construction des deux exposés.

Donner une dimension transversale au cours (facette 9 et 10)

Je pense qu'il pourrait être intéressant de travailler ensemble avec le professeur de français afin d'accompagner les étudiants vers une meilleure expression orale. Le cours d'économie pourrait également prendre une autre dimension si la coopération avec le professeur de géographie économique était accrue étant donné que beaucoup de matières abordées dans ces deux cours sont complémentaires.

3. Trois illustrations objectives et concrètes

3.1. Illustration 1 : développer et actualiser mes compétences matière et pour diversifier ma pratique d'enseignant

Macro-compétence 6 : développer ses compétences professionnelles

→ *Lien compétence CAPAES 12 Actualiser ses connaissances et pratiques*

Partager avec les collègues : découvrir, participer, échanger

Entretenir des liens professionnels et conviviaux avec mes collègues lors des rencontres formelles (réunions de département, réunions « stages »...) ou informelles (dîner ensemble durant le temps de midi, participation à des activités et projets (exposition « Le changement sur le champ » (SOS Faim) organisée par une collègue et animée par ses étudiants, participation à un salon de l'innovation pour présenter des projets d'entreprise dans une galerie commerciale) me permet de découvrir de nouvelles méthodes et de diversifier ma pratique professionnelle. Par exemple, j'ai assisté à une activité de rentrée d'une collègue : elle proposait à ses étudiants une dégustation de chocolats et une analyse de leur emballage pour aborder les enjeux économiques, écologiques et sociaux du cacao. L'échange et le partage me paraissent essentiels, et particulièrement avec des professeurs d'une autre spécialité, avec lesquels je pourrai travailler en interdisciplinarité.

Ces rencontres régulières nous conduisent également à organiser des activités communes. Nous nous sommes déjà rendus à des conférences ou projections-débats. Nous sommes allés dernièrement écouter Aurélien Barrau au Palais des Congrès de Liège (« Comment habiter maintenant la Terre ? », 11 janvier 2020) et visionner le documentaire « La publicité au pays des merveilles » (suivi d'une rencontre avec le réalisateur au cinéma Le Parc de Liège). Avec ou sans nos étudiants, nous planifions une à deux fois par an d'assister à des conférences, à des projections-débats ou nous invitons directement des professionnels à la Haute Ecole. Enfin, nous mettons un point d'honneur à actualiser la bibliothèque de l'école une fois par an. Nous avons également pris un abonnement pour plusieurs magazines économiques (Alternatives économiques, Trends Tendances, Imagine...).

Collaborer avec les maîtres de stage et le SPF Finances

Chaque année, j'organise la visite ou invite le SPF Finances pour les étudiants de comptabilité. Je collabore notamment avec Olivier Evrard, Inspecteur principal d'inspection fiscale au SPF Finances, mais aussi professeur dans plusieurs Hautes Ecoles. Je bénéficie donc d'un contact direct pour actualiser mes connaissances en comptabilité et je peux échanger sur ma pratique.

Je rencontre également des maîtres de stage lors de mes visites de stage. Afin d'élargir les possibilités de stage des étudiants et de renforcer les relations avec le monde professionnel, je collabore depuis plusieurs années à l'organisation d'une Bourse des stages à l'école, réalisée sous la forme de speed-meeting. Une belle occasion de mieux connaître, lors de nos échanges et de leurs mini-conférences, leurs attentes pour préparer au mieux nos étudiants à leur insertion professionnelle et aux attentes des employeurs dans les différents bacheliers représentés.

Se former aux nouvelles pratiques pédagogiques

J'ai suivi la formation TBI en 2019 et j'ai participé à une formation, organisée par la Sowalfin, durant le confinement, sur les nouveaux outils numériques. J'ai notamment découvert PADLET, que j'aimerais utiliser dans ma pratique professionnelle. Le confinement m'a également permis de dépasser mes appréhensions par rapport aux outils numériques. En effet, j'ai organisé plusieurs réunions ZOOM de questions-réponses et j'ai expérimenté les examens en ligne sur FORMS.

Renforcer mon ancrage avec le monde professionnel grâce à mon activité complémentaire

Pour terminer, j'aimerais ajouter que j'exerce, depuis plusieurs années, une activité d'indépendant complémentaire dans le secteur du logement touristique. Cela me permet de rester connecté au monde de l'entreprise avec toutes les conséquences qui en découlent. Contact avec des fournisseurs, des clients, utilisations de documents administratifs ou comptables, etc. Vous pouvez trouver mon site internet à l'adresse suivante : www.aupieddesremparts.be.

3.2. Illustration 2 : proposer des exercices en classe et en dehors

Macro-compétence 4 : évaluer et donner des feedbacks

→ *Lien compétence CAPAES 1 Promouvoir la réussite des étudiants, notamment par la prise en compte de la diversité des parcours.*

Dans une interview accordée en 1995, portant notamment sur l'évaluation formative, le sociologue Philippe Perrenoud insiste sur « les effets de régulation » de celle-ci :

Mieux vaudrait d'ailleurs parler de d'observation formative que d'évaluation, tant ce dernier mot est associé à la mesure et à l'idée d'informations codifiables, transmissibles, comptabilisant les acquis et les lacunes. Observer, c'est construire une représentation réaliste des apprentissages, de leurs conditions, de leurs modalités, de leurs mécanismes, de leurs résultats. L'observation est formative lorsqu'elle permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours, sans souci de classer, certifier, sélectionner.

Je préfère également cette notion d'observation formative plutôt que d'évaluation formative. J'organise en effet depuis de nombreuses années, pour mon cours de Comptabilité, des séances de remédiation. Cela me permet d'observer et de suivre les étudiants un par un, de mieux comprendre les erreurs dans leur raisonnement. Et donc ensuite d'adapter mes explications et/ou ma méthodologie l'année suivante lorsque je dispense à nouveau mon cours. Je constate d'ailleurs de meilleurs résultats d'année en année. Il ne faut pas oublier que certains étudiants du Bloc 1 ont déjà fait de la comptabilité (dans un autre cursus ou en secondaire) ; il est donc important de proposer un enseignement différencié, permettant à chacun d'assimiler la matière à son rythme, en permettant à ceux qui sont déjà plus à l'aise d'asseoir leurs compétences de base. Environ 20% des étudiants participent à ces remédiations, davantage présentes à la fin du quadrimestre.

Pour certains de mes cours, j'offre aux étudiants la possibilité de réaliser des exercices de remédiations ou exercices supplémentaires. Dans le cadre du cours de comptabilité, cela peut simplement se matérialiser par des sections d'exercices supplémentaires à réaliser par les étudiants à domicile ou lors des séances remédiations pour que je puisse les aider. Les exercices finis sont corrigés par le professeur lorsque le corrigé n'est pas directement disponible et je reste disponible pour leurs éventuelles questions.

Dans le cadre du cours d'économie et de techniques de commerce intérieur, des QCM formatifs sont disponibles pour les étudiants afin de leur permettre de s'auto-évaluer et de s'entraîner à ce type de questionnaire.

Le dispositif que j'ai mis en place cette année m'a fait prendre conscience de l'importance des feedbacks pour les étudiants, non seulement de la part de leur professeur, mais aussi de personnes extérieures et de leurs pairs. C'est un concept qui va de pair pour moi avec celui de l'entraide.

3.3. Illustration 3 : établir un lien entre le cours et le stage

Macro-compétence 3 : enseigner pour qu'ils apprennent

→ *Lien compétence CAPAES 6 Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel*

Je dispense le cours de Technique du commerce intérieur depuis deux ans à des étudiants en Bloc 2 Assistant de direction. Dans le cadre de ce cours, nous abordons tous les thèmes liés et la vente :

- Identification du besoin et du bien qui pourrait satisfaire ce besoin
- Identification des fournisseurs produisant ce bien, la demande d'offre et critères de sélection
- La commande, le suivi des commandes, le bon de commande
- Le contrat de vente
- La livraison, le suivi des livraisons, le bon de livraison
- La facturation et le paiement et les rappels de paiement
- Le service après-vente, les contestations, les réclamations.

Pour ce cours, je demande aux étudiants d'observer soit le processus d'achat, soit le processus de vente de l'entreprise dans laquelle ils effectuent leur stage. Ils doivent décrire le processus qu'ils ont choisi d'illustrer et également avoir un regard critique sur le mode de fonctionnement de l'entreprise. En effet, je leur demande, notamment de proposer des pistes d'amélioration du mode de fonctionnement du processus dans l'entreprise. Ils peuvent pour cela utiliser les concepts vus au cours.

Selon Eccles, Wigfield et Schiefele (1998), les étudiants perçoivent la valeur d'une activité en fonction de l'utilité et de l'intérêt de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit. Le fait que le travail demandé soit directement lié au stage augmente la valeur et l'intérêt de l'activité, et donc la motivation des étudiants.

Nombre de références = 14

Annexe 18 : Production écrite intitulée « RR11 »

1. PRÉSENTATION PERSONNELLE

1.1. Attributions actuelles à la Haute Ecole de Namur – Liège – Luxembourg (Hénallux)

1.2. Mon parcours professionnel

Mes représentations du professeur, à l'époque de ma démission du poste d'assistante commerciale et qualité, étaient celles d'une personne respectée et maître et transmetteur de sa science, identité sans doute héritée de personnages marquants lors de ma scolarité. Le rôle de l'apprenant était de prendre ce qu'on lui donnait et d'apprendre.

Les cours suivis dans le cadre de l'AESS à l'ULg m'ont beaucoup apporté. J'y ai été formée à l'approche par compétences, plus concrète, alors qu'on m'avait surtout inculqué du vocabulaire et de la grammaire durant ma scolarité, et aux activités d'apprentissage préparées avec soin, en fonction des objectifs fixés et du public d'apprenants. Le diplôme en poche, j'ai rapidement travaillé à temps plein dans une école secondaire technique où j'ai appris la gestion de classe, non sans difficultés.

Lorsqu'on m'a proposé, un an après mon arrivée dans l'enseignement secondaire (2013), de donner le cours d'anglais en Master en Architecture des Systèmes Informatiques (désormais MASI) au sein d'un jeune département, isolé, de la Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux), des questions m'ont envahie : vais-je être à la hauteur de la tâche ? En master ? Et si je n'avais pas les compétences au niveau de la matière à enseigner ? Mes doutes reposaient en outre sur la spécialité du master, l'informatique, domaine dans lequel je n'excelle *a priori* pas. Mes préoccupations étaient principalement centrées sur moi-même, si l'on considère Fuller (1974), et l'image que j'allais renvoyer aux étudiants. J'ai vite réalisé que l'enseignement en Haute Ecole n'était pas juste une transmission de savoirs et suis inévitablement passée par la « phase de survie ».

Le directeur cherchait un enseignant plutôt novice mais ayant de l'expérience « dans le privé ». Je devrais enseigner l'anglais axé sur le management et renforcer la compétence orale.

J'ai commencé par donner cours en alternance avec un autre professeur. Le cours était principalement basé sur un syllabus de révisions des bases grammaticales et des apports en lexique. J'ai voulu directement y apporter ma contribution et ai constitué un cours d'ateliers de communication afin de pouvoir mener une réunion de travail en anglais. En effet, il me semblait essentiel de travailler des compétences tirant vers le type actionnel avec les étudiants d'un master se voulant professionnalisant. Après deux ans, j'ai repris le cours seule. La Direction m'a par la suite confié la charge de relais pour les Relations internationales (2015), celle de relais pour le Service Qualité (2016) et une charge de traduction (2018) pour un projet portant sur trois ans (voir schéma des attributions).

Dans le cadre de mes différentes charges, je rencontre, discute et travaille avec des collègues d'autres disciplines, des relais d'autres départements, participe à des Conseils de département, des réunions sur la révision des programmes, sur l'auto-évaluation institutionnelle, construis des enquêtes à destination des étudiants, consulte les étudiants, les informe sur les possibilités de mobilité, et d'autres. Afin d'élargir mes connaissances et mes pratiques, j'assiste à des forums pédagogiques de partages de bonnes pratiques où je m'informe sur les nouveaux types de pédagogie (ex. : classe inversée, ...) ou à des conférences organisées par les Pôles Liège-Luxembourg (ex. : la procrastination) ou Namur (ex. : l'orientation). Je fais également partie de l'équipe d'Aide à la Réussite du département, toujours disponible pour les étudiants. Ma mission de relais pour les Relations internationales m'a sensibilisée à l'importance des mobilités pour l'ouverture, l'autonomie des étudiants, leur socialisation et bien sûr l'ajout de compétences.

Le Service qualité m'a fait prendre conscience de l'importance des fiches UE (objectifs du cours, méthodologie, supports, évaluations...), des EEE, du contexte académique et institutionnel, de l'importance de la remise en question.

Selon Donnay et Charlier (2006), il existe de multiples occasions de développement professionnel, parfois intentionnelles, parfois fortuites, notamment parce qu'influencées par des événements de la vie privée ou autres. C'est mon cas...

Mon passé professionnel, toutes ces rencontres à la Haute Ecole, ces échanges, et la variété de mes différentes charges m'ont permis, petit à petit, de faire connaissance avec l'enseignement supérieur en Haute Ecole, son cadre, ses missions, contraintes, parties prenantes, tenants et aboutissants, et de modifier mes pratiques pédagogiques au regard de tout ce contexte (voir ma philosophie d'enseignement).

1.3. Ma philosophie de l'enseignement

Je pense que mon enseignement est assez influencé par mes études au contenu très diversifié, mon expérience en entreprise, ma représentation du besoin des étudiants en anglais dans le monde du travail, ainsi que par l'aspect « amélioration continue » inhérente à la Qualité. Mes pratiques incluent, je pense, une bonne part de dimension expérientielle et personnelle du savoir.

De ce fait, je réfléchis beaucoup au bien-fondé de mes enseignements et pratiques et les remets régulièrement en question.

Au sein du cours d'anglais, j'essaie vraiment d'outiller les étudiants via des contenus qui font sens afin d'accroître leur motivation et qu'ils puissent agir de manière autonome plus tard et d'« ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation » (compétence 5 du décret CAPAES). Selon le « modèle de la dynamique motivationnelle » de Viau (1994), il est important que l'étudiant perçoive la valeur de la tâche, qu'elle fasse sens pour lui. Un exemple est la mise en place des ateliers de communication en réunion grâce auxquels, j'espère, les étudiants pourront mener à bien une réunion de projet en entreprise.

L'évolution générationnelle et sociétale est telle de nos jours qu'il faut sans cesse prendre du recul sur ses pratiques. J'accorde beaucoup d'importance aux échanges avec les collègues d'autres départements (mon département étant très petit et isolé). J'aime également discuter avec les étudiants (en anglais, autant lier l'utile à l'agréable) et notamment procéder à des enquêtes au sein de mon cours, afin d'évaluer les différentes activités, ainsi qu'en dehors du cours afin par exemple de sonder le ressenti, le bien-être des étudiants, leurs besoins, etc. Les retours sont souvent très fructueux et permettent la remise en question de mes pratiques et l'amélioration continue.

Mes valeurs en tant qu'enseignante sont la bienveillance, la considération, la pratique du non-jugement, la solidarité et le travail. J'essaie, de manière enthousiaste, d'amener les étudiants à donner le meilleur d'eux-mêmes, au sein d'un groupe solidaire. Je commence d'ailleurs toujours mon cours en rappelant que nous sommes tous dans la même barque et que nous ramons tous dans le même sens pour arriver ensemble à destination. Le respect envers les étudiants et des étudiants entre eux est pour moi essentiel. Cette valeur est d'autant plus indispensable que j'enseigne à des groupes très hétérogènes, tant au niveau de l'âge, de l'origine que des capacités linguistiques.

Enfin, les cours du CAPAES et notamment celui de Didactique professionnelle et accompagnement de pratique en langues modernes m'ont fait prendre conscience de certaines de mes lacunes et m'ont permis de m'ouvrir à de nouveaux concepts et méthodes. Le cours sur les genres textuels m'a fait réaliser que j'étais déjà sur la bonne voie dans mes pratiques et le canevas par situation-problème (voir séquence innovante) m'a semblé bien opportun pour un enseignement axé sur l'autonomie et la responsabilisation. Les feedbacks bienveillants de Monsieur

Simons, professeur de Didactique des langues modernes et de Madame Navarre, collègue en Sciences sociales de Bastogne, m'ont confortée dans mes choix.

Pour conclure, si je devais définir mon identité professionnelle en quelques mots, je dirais « coach (= enseignant qui accompagne les étudiants pour les aider à développer leurs aptitudes, à atteindre leurs objectifs) en amélioration continue », en évolution perpétuelle.

2. DESCRIPTION ET ANALYSE D'UNE ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE À CARACTÈRE INNOVANT

Préparation aux entretiens d'embauche en anglais grâce à l'apprentissage par l'alliance du genre textuel et du canevas par situation-problème.

2.1. Description de l'activité pédagogique

2.1.1. Contexte

Cette séquence didactique a été conçue dans le cadre du cours de Didactique professionnelle et accompagnement de la pratique (langues modernes - G. Simons) du Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES) de l'ULiège, et testée dans un groupe-classe de neuf étudiants du bloc 1 (anglais – 30h) du Master en Architecture des Systèmes Informatiques (MASI) de la Haute Ecole Namur-Liège-Luxembourg (Hénallux), Département technique de Marche-en-Famenne (désormais DTM).

Cette séquence devait se dérouler sur 8h de cours en présentiel dans le local labo 1 des étudiants de M1 du MASI, à raison de 4 périodes de 2h couvrant le mois de mars. Suite à la crise sanitaire liée à la Covid-19, nous avons pu travailler 4h en présentiel et 5h en visioconférence via l'outil Microsoft Teams.

2.1.2. Constats

Dès mon arrivée au sein du MASI, j'ai constaté que les étudiants avaient été habitués, dans le cadre du cours d'anglais, à étudier du vocabulaire et de la grammaire afin de les restituer, cependant sans but précis. Je trouve effectivement que la notion de « compétence » est trop souvent absente du cours de langues en enseignement supérieur. Partant de ce constat, j'ai choisi de travailler l'entretien d'embauche afin de proposer une activité authentique, qui fait sens et motivante pour les étudiants, de les inciter à sortir de leur zone de confort - ils se retranchent derrière leur ordinateur - et à interagir.

2.1.3. Cadre théorique

Après la présentation de plusieurs modèles théoriques par monsieur Simons dans le cadre du cours de Didactique, mon souci de contextualisation des savoirs m'a poussée à choisir l'approche des genres textuels, à savoir ici l'entretien d'embauche. En effet, le genre textuel est « un regroupement de productions langagières, écrites, orales ou audio-visuelles, relativement stables, qui s'inscrivent dans une société, une culture et une époque données. La maîtrise des caractéristiques d'un genre textuel est un outil permettant d'agir dans une situation de communication donnée » (Simons, 2018).

J'ai en plus organisé cette séquence selon le canevas de situation-problème (voir description plus bas), que l'on peut apposer au modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (voir schéma en figure 2). Selon Kolb (1984, cité par Simons, 2019), l'apprentissage est « le processus par lequel la connaissance est créée par transformation de l'expérience ».

Le canevas par situation-problème de cette séquence est constitué des phases suivantes :

- Mise en perspective expérientielle (version dure) : les étudiants sont confrontés, via un jeu de rôles (tâche initiale de communication, TIC) à une tâche quasi-identique à la tâche finale de communication (désormais TFC) ; tâche d'écoute pour les spectateurs ; feedback et discussion ;

- 1^{er} état des ressources : identification des ressources nécessaires à la bonne réalisation de la TFC, les ressources maîtrisées, les ressources à acquérir ;
- Mise en perspective intermédiaire : les étudiants assistent à un jeu de rôle effectué par des locuteurs natifs avec tâche d'écoute ; feedback et discussion ;
- « Noticing the gap » : retour réflexif des étudiants sur leur production et la production du modèle afin de peaufiner l'état des ressources ;
- 2^e état des ressources : les étudiants complètent et s'approprient la carte mentale ;
- Identification du scénario communicatif (invariants du genre) ;
- Apprentissage : clarification des savoirs et exercices graduels en lien avec la TFC ;
- Résolution de la situation problème : jeu de rôles d'entretien d'embauche se basant sur offre d'emploi et société réelles ;
- DOOOLE (Dispositif d'Observation et d'Optimisation de l'Oral en Langues Etrangères) pour tâches d'écoute étudiants spectateurs ;
- Feedback, clarification, explication, échanges ;
- Feedback des étudiants sur la séquence (oral puis EEE).

2.1.4. Objectifs

L'objectif de cette séquence est donc d'être capable de passer un entretien d'embauche en anglais (objectif principal) / d'interviewer un candidat lors d'un entretien d'embauche (objectif secondaire) de manière efficace et professionnelle. La tâche finale de communication (TFC) consiste en la simulation, sous forme de jeux de rôles, d'entretiens d'embauche.

Les macro-fonctions de communication, macro-compétences, macro-structure générique et foyers linguistiques ciblés de cette séquence sont :

- Macro-fonctions langagières : argumentation, description, information ;
- Macro-compétences travaillées : IO (compétence principale et de la TFC) / CA / CL / EO ;
- Foyers linguistiques : métiers, compétences, études, qualifications, adjectifs de personnalité (lexique) ; past simple, present perfect, present continuous, modals, questions (grammaire) ;
- Macro-structure générique : saluer, accueillir, se présenter, poser des questions, répondre à des questions, prendre congé.

2.2. Déroulement de la séquence « Get that job ! »

Préalablement à la séquence de cours, j'ai distribué un petit test diagnostique aux étudiants, afin de voir leur maîtrise des foyers linguistiques inhérents à la séquence. J'ai pu constater leurs lacunes en termes de lexique, notamment.

2.2.1. Mise en perspective

(cf. phase d'expérience concrète vécue selon Kolb)

Lors de la première séance, j'ai énoncé les objectifs de la séquence et rappelé les règles de respect et de bienveillance qui me sont chères. Les étudiants (7) ont pris connaissance de la TIC qui leur était assignée : sur base d'une offre d'emploi pour les Jeux Olympiques de Tokyo, réalisée par mes soins, procéder à un entretien d'embauche par binôme, suivant un rôle défini. J'ai constitué les binômes de manière réfléchie, en alliant notamment un étudiant « fort » à un étudiant plus « faible ». En effet, une recherche menée auprès d'étudiants ESL a permis d'observer que dans un binôme constitué d'un « expert » et un « novice », l'étudiant plus fort

encourage et pousse l'étudiant plus faible à accomplir la tâche, ce qui est plus fructueux pour la maîtrise de la langue à long terme (Storch 2002, citée par Lightbown & Spada, 2006). J'ai également remis aux étudiants une tâche d'écoute afin qu'ils identifient pour chaque jeu de rôle les points positifs, les mots clés ou utiles, ainsi que les aspects à améliorer. J'ai pris le soin de filmer les entretiens, afin que les étudiants puissent comparer leur jeu entre cette tâche et la TFC.

Après quelques minutes de doute et de stress visible sur le visage de certains, les étudiants ont accompli leur tâche.

Nous avons ensuite débriefé – dans la bonne humeur ! – chaque jeu de rôle selon la grille d'écoute et j'ai également donné mon feedback en insistant sur les points positifs chez chacun. Le tout a été noté au tableau. Les étudiants ont pu dès lors déjà réaliser le premier « noticing the gap ». Certains étudiants ont éprouvé de réelles difficultés à s'exprimer en anglais, d'autres ont pallié leur manque de vocabulaire par certaines stratégies, certains ont eu recours à l'humour...

Les étudiants ont ensuite visionné deux entretiens d'embauche d'interlocuteurs natifs, extraits de plateforme d'apprentissage de l'anglais, et ont dû identifier les mots-clés, les questions posées, la situation de l'entretien ainsi que le succès éventuel du candidat. Nous avons également ensemble observé et noté le scénario linguistique du genre textuel qu'est l'entretien d'embauche. Ils ont pu par la suite procéder au deuxième « noticing the gap » et nous avons complété l'état des ressources.

2.2.2. État des ressources

(cf. observation réflexive selon Kolb)

Les étudiants ont procédé à un premier état des ressources en termes de vocabulaire, grammaire, fonctions langagières, stratégies de communication et communication non-verbale suite à leur jeu de rôle, sur un canevas de carte mentale que je leur avais préparée. Cet état des ressources a ensuite été complété après le visionnage des deux vidéos. Nous avons finalement fait un tour de table afin que chacun puisse constater et nous faire part des ressources maîtrisées ou à acquérir.

2.2.3. Apprentissage (clarification et application des nouveaux savoirs)

(cf. conceptualisation abstraite selon Kolb)

Présentation

En élaborant cette séquence, je voulais demander aux étudiants de travailler par ateliers, mais j'ai dû changer d'avis car cette structure était très chronophage par rapport au total d'heures de cours, et également peu pratique au vu des circonstances et du travail à distance.

J'ai tout d'abord présenté aux étudiants différents inputs à lire, afin de mettre en évidence le vocabulaire, et les formulations qu'ils pensaient utiles pour la TFC. Ils ont lu des offres d'emplois variées, issues notamment du manuel « Cambridge English for Job-hunting » et nous avons passé en revue le vocabulaire. Ensuite, je leur ai soumis des CV. Nous avons passé en revue le vocabulaire et je leur ai expliqué les principales différences entre le CV britannique ou européen et le « résumé » américain. Ils ont ensuite travaillé sur des lettres de motivation et effectué le même travail. Le but n'était pas de travailler en profondeur ces supports, qui constituent d'autres genres textuels, mais, faisant partie intégrante des étapes de la recherche à l'obtention d'un emploi, il me semblait judicieux de les approcher et ils constituaient un bon support d'input lexical notamment.

Ensuite, les étudiants ont lu trois profils de personnes afin d'acquérir les adjectifs de personnalité. Nous avons également parlé des différents types de compétences : « *adaptive skills, transferable skills, job-related skills* ».

Via une carte mentale, les étudiants ont été invités à noter leurs forces, faiblesses, compétences, qualités et à en faire part au groupe oralement.

Nous avons également ensemble identifié les temps de conjugaison nécessaires pour exprimer les différentes expériences à relater ou les questions auxquelles répondre durant l'entretien d'embauche. Les étudiants ont enfin visionné deux vidéos expliquant les « codes » de l'entretien d'embauche, notamment en termes de communication non-verbale et nous avons passé les différents conseils en revue. Je leur ai également mis à disposition une liste des questions les plus fréquemment posées lors de l'entretien, ainsi qu'une page reprenant les différentes expressions utiles pour tout le fil du scénario de communication (saluer, interrompre, demander de reformuler, prendre congé...).

Fixation

En fonction de leurs lacunes – sur base des cours précédant la séquence, leurs demandes et le test diagnostique - j'ai donné aux étudiants des exercices de conjugaison portant particulièrement sur le passé et conçu une grille de mots-croisés à compléter avec le vocabulaire-clé de la séquence. Les étudiants ont été invités à effectuer ces exercices « fermés » à domicile et nous les avons corrigés ensemble lors de notre cours en visioconférence. Je leur ai également donné des phrases à traduire, que nous avons traduites collégialement pendant notre cours.

Nous avons terminé la fixation par un jeu de l'oie comportant des questions relatives au boulot, aux compétences, aux expériences, auquel nous avons donc joué collégialement à distance afin de travailler encore la maîtrise des foyers lexicaux, grammaticaux et fonctionnels, et l'expression orale (exercices plus « ouverts »).

J'ai demandé aux étudiants de bien revoir le contenu de la séquence afin de pouvoir réaliser la TFC de manière optimale après le congé de Pâques, à distance donc.

2.4 Résolution de la situation-problème

(cf. expérimentation active selon Kolb)

Ayant pris un peu de retard suite aux circonstances particulières, nous avons réalisé la tâche finale de communication (formative) après deux semaines de congé, sur Teams.

J'ai pris le soin de sélectionner une offre d'emploi présente sur le site internet d'une société réelle, ABAKUS-IT-Solutions, car cette société recrute différents profils dans le domaine de l'informatique.

Les étudiants ont été invités à visiter le site avant l'entretien. Les étudiants ont reçu le rôle soit du candidat ou du recruteur. J'ai décidé de les guider quelque peu en leur donnant les points auxquels réfléchir préalablement à l'entretien (voir annexe 1).

Les étudiants « spectateurs » ont reçu chacun une tâche d'écoute particulière (voir annexe 2) :

- *listening task - Mr Collins – Vocabulary expert ; chargé de pointer les mots vus dans la séquence ;*
- *listening task - Mr Murphy – Grammar expert ; chargé de pointer les temps de grammaire entendus pendant les entretiens ;*
- *listening task – Mr Behaviour – Functions expert ; chargé de cocher chaque fonction langagière utilisée durant les entretiens ;*
- *listening task – Mr Behavior – Strategies and codes expert ; chargé de pointer via un smiley si la structure, les stratégies et le non-verbal ont été respectés ;*
- *Mr Coloursticker – Expert in congratulations ; chargé de noter tout point positif à partager ;*
- *Mr Diagnosis – Expert in improvements ; chargé d'identifier ce qui pourrait être amélioré.*

Ces tâches d'écoute se basent sur la technique du DOOLE (Dispositif d'Observation et d'Optimisation de l'Oral en Langues Etrangères), développé au sein du service de Didactique des Langues et Littératures modernes. Cette technique permet de maintenir une écoute active chez les étudiants spectateurs, leur permet de réviser une nouvelle fois les savoirs, et incite le groupe en action à être performant, se sachant observé.

2.2.5. Evaluation formatrice et remédiation

J'ai pris également des notes sur une grille d'évaluation adaptée (voir annexe 2) et ai procédé par la suite à un feedback collégial, en soulignant les points positifs et surtout l'évolution des étudiants depuis la TIC. J'ai par la suite envoyé aux étudiants un feedback plus complet, reprenant les erreurs lexicales et grammaticales notamment. Les étudiants ont été invités à donner leur feedback sur l'activité et ont pu ainsi effectuer un troisième « noticing the gap ».

Je proposerai aux étudiants une évaluation personnelle de la séquence, lors de l'EEE relative à mon cours en fin de quadrimestre. Les étudiants seront susceptibles de devoir effectuer un entretien d'embauche lors de l'examen oral de fin d'année ou en tout cas de répondre à des questions de ce type.

2.3. Analyse réflexive de l'activité pédagogique

2.3.1. Analyse de l'activité sur base des « caractéristiques des activités motivantes » de Rolland Viau

Depuis que j'enseigne, j'essaie, notamment via l'approche par compétence et le travail des genres textuels, de créer un climat d'apprentissage propice et de susciter la motivation des étudiants en leur faisant prendre conscience de la valeur de la tâche pour leur vie future et en les poussant à l'autonomie.

J'ai donc décidé d'analyser mon activité à la lumière des « caractéristiques des activités motivantes de Rolland Viau », dont le point de départ est le « modèle de la dynamique motivationnelle » (Viau, 1994). Selon Viau, si on veut qu'une activité soit motivante pour un étudiant, qu'il veuille s'y engager, s'y investir, il faut qu'il en perçoive la valeur (l'activité doit être authentique, signifiante et représenter un défi) et qu'il perçoive sa propre compétence (contrôlabilité de l'action).

Tout d'abord, il me semble que les étudiants ont été confrontés à une activité signifiante et authentique. En effet, ils devront très certainement passer au moins un entretien d'embauche dans leur vie professionnelle ou en faire passer s'ils deviennent managers. De plus, ils ont effectué leur TFC sur base d'une offre d'emploi réelle. Cette tâche a du sens et favorise vraiment l'apprentissage expérientiel comme démontré par Kolb. On se met en situation de vie réelle, dans la peau d'un professionnel ou d'un candidat. J'ai cependant pris le soin d'informer les étudiants du fait que nous avons travaillé l'entretien d'embauche « standard », c'est-à-dire les invariants du genre, car l'entretien peut évidemment varier en fonction de la culture d'entreprise, du pays, voire du continent.

Ensuite, je pense que cette activité est diversifiée et intégrée parce qu'elle demande de passer par des étapes variées. Plusieurs compétences sont travaillées : CA, CL, EO, IO. Les étudiants sont d'abord confrontés à un input et doivent mobiliser leur savoirs et savoir-faire par la suite afin de réaliser la tâche finale de communication.

Le caractère de défi de la tâche est apparu dès la mise en perspective dure. Certains étudiants ont fait part de leur crainte de ne pas y arriver puis se sont lancés. C'est une tâche exigeante, qui ne va pas de soi et demande un investissement de l'étudiant, un engagement, car pour pouvoir réaliser la tâche, les étudiants doivent s'engager dans le processus, lire des documents, rassembler des ressources, effectuer des exercices et donc s'investir afin de réaliser la tâche finale de communication (TFC).

L'activité est, me semble-t-il, responsabilisante car les étudiants doivent effectuer des choix : choisir le bon lexique, choisir les bonnes formulations, également choisir leurs idées et réagir en fonction de leur interlocuteur dans le jeu de l'interaction orale. Il est nécessaire qu'ils fassent une petite introspection également, afin de se connaître eux-mêmes, leurs qualités, leurs compétences.

Bien sûr, on ne peut pas faire un entretien d'embauche seul, donc il y a interaction et collaboration. Cette collaboration apparaît dès la mise en perspective. Certains étudiants se sont montrés rassurants envers d'autres plus hésitants. Le débriefing du jeu de rôle s'est fait dans la bonne humeur et chaque étudiant a salué les points positifs et efforts des autres. Interaction et collaboration se sont poursuivies lors de l'état des ressources que nous avons complété de manière collégiale et en plusieurs étapes. Les étudiants en ont discuté, ont fait part de leurs maîtrises, leurs lacunes. Lorsque j'ai réalisé les binômes pour les jeux de rôles, j'ai décidé de placer un étudiant plus « fort » avec un étudiant plus « faible », comme préconisé dans le livre *How languages are learned*. Je pense que cela a porté ses fruits car les étudiants forts ont pris la peine d'aider les plus faibles en employant d'autres stratégies pour se faire comprendre.

Les étudiants ont dû réfléchir aussi à leurs expériences, qualifications au niveau des cours, au niveau des compétences informatiques et se renseigner au sujet de la société Abakus, pour laquelle ils allaient passer l'entretien. En cela, je pense que la tâche touche à l'interdisciplinarité.

Enfin, j'aurais aimé avoir plus de temps pour réaliser cette séquence mais cela a été un peu mis à mal par les circonstances sanitaires actuelles. Je pense pourtant que le temps accordé aux étudiants au départ était suffisant pour la TFC demandée. Ils n'ont en effet pas paru pressés.

Pour conclure, j'aimerais ajouter que, selon moi, l'atmosphère du groupe-classe joue également un rôle prépondérant dans la motivation des étudiants. J'essaie – et je pense y parvenir – d'instaurer une ambiance sereine au cours, notamment via la pratique du non-jugement. Dans le cas présent, l'hétérogénéité des profils des apprenants apporte, je pense, une plus-value à l'ambiance de classe.

2.3.2 Pistes de régulation de l'activité pédagogique

Il va de soi pour moi que cette séquence devra faire l'objet d'ajustements, comme le reste de mon cours. Les paramètres circonstanciels seront de toute façon différents, étant donné que, je l'espère, nous pourrons effectuer l'intégralité de la séquence en présentiel.

Choix de contenus

Pour la conception de cette séquence, j'ai dû procéder à des choix de contenu, et il a été difficile pour moi de ne pas analyser plus les CV, lettres de motivations, ... Ces textes constituent d'autres genres textuels et il aurait été trop chronophage de les voir en profondeur. Néanmoins, j'espère que ce « balayage » aura permis aux étudiants d'acquérir du vocabulaire.

Il est cependant important de sensibiliser les étudiants au fait que nous avons travaillé les entretiens d'embauche standards et qu'ils peuvent varier en fonction de la culture du pays ou de l'entreprise.

J'aurais aimé également ajouter des exercices plus interactifs à la phase d'apprentissage mais nous étions pris par le temps et il est difficile de dégager des heures supplémentaires dans un cours qui n'en compte que 30 / an.

Traces

L'idéal aurait été de visionner, lors de la mise en perspective intermédiaire, des productions d'étudiants de cohortes précédentes, afin de montrer aux étudiants que la TFC est faisable, même s'ils ne sont pas des locuteurs natifs. J'aurais peut-être pu chercher des entretiens d'embauche encore plus authentiques. J'ai enregistré la TFC sur Teams afin de garder une trace pour l'année prochaine et également de réaliser un 3^e « noticing the gap ».

Organisation du cours et implication

Le bémol des cours à distance est que je n'ai pas pu vérifier si les étudiants s'impliquaient bien dans les exercices. J'espère sincèrement qu'ils auront pris le temps de préparation nécessaire afin d'effectuer la TFC de manière optimale.

L'efficacité de la séquence pourrait être mise à mal par le désinvestissement de certains étudiants qui pensent que le cours est secondaire. Je souhaiterais également faire tourner les tâches d'observation du DOOLE afin que chaque étudiant spectateur puisse observer et se réappropriier les différents points de matière grâce à l'output du binôme en interaction.

A refaire

Pour moi, l'état des ressources est une étape importante par laquelle je ne passais pas automatiquement auparavant et je compte en réitérer l'expérience lors d'autres activités car elle est responsabilisante pour les étudiants. Il se rendent effectivement compte des savoirs qu'ils maîtrisent et des autres qu'ils doivent encore acquérir en fonction de ce qu'ils devront mobiliser. De même, le canevas par situation-problème, que j'avais peur d'aborder auparavant, est très judicieux car je pense qu'il implique l'investissement et la responsabilisation des étudiants. Enfin, il n'est plus nécessaire de me sensibiliser à l'utilité de l'apprentissage via les genres textuels, j'en étais déjà convaincue.

J'espère pouvoir réutiliser cette séquence l'année prochaine mais aimerais y ajouter plus d'interdisciplinarité en y impliquant les professeurs de cours techniques.

Finalement, malgré quelques régulations à envisager, les principaux objectifs de cette séquence me semblent atteints, et j'en tiens pour preuve les réactions à chaud des étudiants, recueillies dans un tableau par G. Simons lors de l'observation de la TFC (voir annexe 3).

3. ILLUSTRATIONS DE LA QUALITÉ DE MON ENSEIGNEMENT SUIVANT LE MODÈLE HERDSA

Les 47 questions de « bonne pratique » développées par l'association HERDSA et illustrant les sept macro-compétences constituent un support intéressant à l'analyse réflexive de ses pratiques pédagogiques. Je tenterai, dans les pages qui suivent, de pointer mes potentielles bonnes pratiques au regard de ces macro-compétences en les liant aux compétences du référentiel CAPAES, ainsi que les éventuelles pistes d'amélioration nécessaires.

3.1. HERDSA - Macro-compétence 1 : Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage

Lien avec les compétences CAPAES :

« 5. Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation. » « 7. Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes. »

Avant la date de rentrée académique, je veille à constituer la « fiche UE » de mon cours. En effet, comme exigé par l'article 77 du Décret paysage, cette fiche reprend notamment les acquis d'apprentissage spécifiques sanctionnés par l'évaluation, le contenu du cours, les méthodes d'enseignement- apprentissage mises en œuvre, les modalités d'évaluation et les ressources et ne peut être modifiée dans le courant de l'année académique. La fiche UE est consultable par tous sur la plateforme de la Haute Ecole. Parallèlement à cette fiche, j'établis une feuille descriptive de mon cours (voir annexe 4) et je consacre la première heure du quadrimestre à parcourir cette feuille avec les étudiants, expliquer les objectifs du cours et répondre à leurs questions.

Lorsque j'entame une nouvelle séquence de cours, je tiens à en préciser les objectifs, à leur expliquer ce qu'elle pourra leur apporter en termes d'apprentissage et à faire le lien avec leurs activités futures en tant que professionnel. De plus, j'essaie de fournir aux étudiants des supports attractifs, ludiques et / ou en lien avec leur profil métier.

Malgré le peu d'heures de cours (30h en master 1 comme en master 2), j'essaie de diversifier le contenu du cours un maximum. Ainsi, par exemple, en master 2, le contenu du cours repose à la fois sur des chapitres du manuel « Business Advantage », afin notamment d'élargir le vocabulaire et la maîtrise des concepts liés à la vie en entreprise, la lecture de textes scientifiques ou à caractère informatique, en autonomie, des exercices et un test à

blanc à l'examen TOEIC, la présentation orale d'une société, ainsi que des ateliers de communication afin de pouvoir mener une réunion de travail en anglais de manière efficace et professionnelle.

Si on se réfère à la théorie de l'*expectancy-value* (Wigfield & Eccles, 2000, cités par Bourgeois & Chapelle, 2006), l'enseignant peut favoriser l'engagement des étudiants dans la tâche, et donc leur motivation, si :

- l'utilité des tâches est explicitement précisée ;
- l'étudiant arrive à prendre conscience de l'importance de certains acquis pour l'image qu'il peut montrer de lui-même ;
- l'étudiant prend conscience de l'intérêt de la matière ou de la tâche et du bénéfice qu'il pourra en tirer pour une activité future.

C'est ce que j'essaie de prendre en compte au maximum lorsque je réfléchis à l'élaboration de mes cours. Bien sûr, la conception des apprentissages ne se fait pas en un jour et doit être remise en question régulièrement en fonction du public d'apprenants (d'où l'importance des enquêtes envers les étudiants) et du contexte sociétal en évolution constante.

Actuellement, je me demande si le contenu du cours n'est pas trop diversifié. En effet, je pense vouloir voir trop en peu d'heures (30h) et il est peut-être temps de réduire les activités, plutôt que voir beaucoup mais superficiellement...

3.2. HERDSA - Macro-compétence 2 : Nouer une relation avec les étudiants

Lien avec les compétences CAPAES :

« 1. Promouvoir la réussite des étudiants, notamment par la prise en compte de la diversité des parcours. » « 4. Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage. »

Le public d'apprenants du MASI est très hétérogène. C'est un master isolé et donc les étudiants proviennent de bacheliers, villes et parfois pays différents. Chaque année, nous comptons parmi nos groupes d'une quinzaine d'étudiants quatre ou cinq étudiants originaires du Cameroun et/ou du Maroc. Les approches culturelles des étudiants sont donc également souvent différentes, les accents en anglais aussi !

Dès le premier cours, via des présentations collégiales, ou *ice-breakers*, j'essaie que tous apprennent à se connaître. Je leur explique toujours que respect mutuel, bienveillance et ouverture sont des valeurs essentielles. J'ai pour habitude d'ajouter : « je veux bien rire, c'est important, mais pas qu'on se moque ». Cette année, j'ai remarqué que les étudiants avaient des passions ou vécus assez particuliers : un étudiant en reprise d'études, en plus de son boulot, est passionné d'échecs et joue en ligne avec la Russie, un autre est grand-père et parle le russe, un autre étudiant rwandais a traversé plusieurs pays et vécu en camp de réfugiés avant de vivre en Flandre... De par leurs origines et âges différents, je pense que les étudiants s'entraident mutuellement. Une atmosphère agréable au sein du cours favorise la motivation des étudiants pour les apprentissages.

En outre, j'essaie, lors des activités orales, que les groupes se mélangent. Lors des séquences de cours, je les invite à donner leur avis sur des questions de réflexion concernant leur vie future, privée ou professionnelle et de se projeter et nous débattons aussi régulièrement de l'actualité.

L'année passée, j'avais eu vent de problèmes au sein de certains projets concernant les étudiants de master 2 et leur ai demandé ouvertement lors de mon cours quel était leur ressenti à ce moment-là, dans leurs études et leur vie en général. S'en est suivie une longue discussion sur les points positifs et négatifs du département, des cours, des supports et leurs suggestions d'amélioration. Je leur ai dit qu'ils pouvaient parler en toute confiance et que de telles discussions étaient nécessaires en vue de l'amélioration continue des dispositifs. Avec leur accord, j'ai fait part de ces points à l'équipe et un premier Conseil des Etudiants avec la Direction a été initié dans la foulée (voir

PV en annexe 5). Nous avons pu par la suite mettre en place des actions concrètes, telles que par exemple une meilleure répartition de la charge de travail sur l'année académique.

De même, j'essaie de participer aux événements interdisciplinaires du département et impliquant les étudiants. J'ai par exemple participé à l'événement LAN Party et leur ai également rendu visite et travaillé lors de l'E-challenge (voir photos en annexe 6) organisé au Wex de Marche-en-Famenne. Même si l'informatique n'est pas ma spécialité, j'aime montrer mon intérêt pour les projets dans lesquels les étudiants et les collègues sont impliqués.

Cette année, avec l'équipe du DTM et la ville de Marche-en-Famenne, nous avons organisé un tour à vélo avec les étudiants principalement de master 1 et les deux étudiants Erasmus afin de visiter la ville de Marche-en-Famenne, leur montrer les endroits stratégiques et les curiosités (voir photos en annexe 6). Nous avons pu partager un barbecue dans les bois tous ensemble et faire plus ample connaissance.

Le département étant relativement jeune (création en 2012), nous avons eu et avons encore quelques chantiers en cours et procédures à instituer et nous collaborons régulièrement entre collègues afin de mettre en place différents services pour les étudiants. Nous avons créé l'opération « #talktome », incitant les étudiants à venir nous faire part d'éventuels problèmes ou besoins. Dans le cadre du Service d'Aide à la Réussite (SAR), je me suis inscrite à une formation sur la procrastination et nous avons, par la suite, avec l'aide de ma collègue, qui est aussi infographiste, créé une affiche (voir annexe 7) à l'attention des étudiants, que nous avons transmise aux autres départements.

Le papa d'un ancien étudiant m'a déjà fait part de l'utilité de mon atelier de communication lors de réunions, que son fils avait pu mettre en pratique à Londres lors d'une réunion pour son employeur EVS Broadcasting. Un étudiant fraîchement diplômé m'a également fait part du fait qu'il avait pu faire bonne figure lors d'un entretien d'embauche en anglais car « je ne l'avais jamais lâché et l'avais encouragé à s'améliorer malgré ses difficultés ». Ces petits témoignages font toujours plaisir...

Enfin, les professeurs qui ont assisté à une séance de ma séquence innovante ont mis en évidence le caractère « bienveillant » de ma façon d'enseigner (voir annexe 3).

Comme vous l'aurez compris, j'aime à penser que les interactions sociales et la mise en valeur des étudiants favorisent la coopération et la motivation dans l'apprentissage, en contrecarrant notamment le climat de compétition.

3.3. HERDSA - Macro-compétence 7 : Influencer le contexte de son institution

Lien avec les compétences CAPAES :

« 13. *S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement.* »

« 14. *Être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution.* »

Il existe selon moi plusieurs sources d'influence du contexte de l'institution. Tout d'abord, les apprenants changent, évoluent, tout comme la société dans laquelle ils vivent et interagissent, ainsi que les technologies. Ensuite, les exigences du monde extérieur évoluent, qu'elles soient sociales, professionnelles ou politiques. Enfin, les connaissances sur l'apprentissage changent.

Je me sens particulièrement concernée par l'évolution des exigences du monde extérieur, notamment sociales et professionnelles. Pour moi, enseigner veut dire « coacher » les étudiants afin qu'ils deviennent acteurs de la société dans laquelle ils vivent. D'où la nécessité d'ouverture vers les changements, les exigences de leur future profession ou ensemble de professions. A cette fin, dans le cadre de ma mission de relais Qualité du département, j'ai construit une enquête que j'ai transmise aux professionnels qui accueillent les étudiants en stage et à ceux qui emploient d'anciens étudiants (voir extraits en annexe 8). Vu le contexte de crise sanitaire actuelle, je n'ai pas

relancé les parties prenantes et nous n'avons pas encore reçu beaucoup de résultats. Nous espérons pouvoir utiliser les résultats de cette enquête afin d'analyser l'adéquation de notre programme de cours avec les exigences du terrain.

J'essaie d'être sensible à l'évolution des apprenants également et les sonde via des questions régulières au cours ou via les EEE en fin de quadrimestre (voir annexe 9).

Dans le cadre de ma fonction de relais des Relations internationales, nous avons constitué un groupe restreint avec deux collègues des départements paramédical et ingénieurs, ainsi que la coordinatrice institutionnelle, afin de rédiger une enquête concernant la mobilité des étudiants (voir extraits des résultats en annexe 10). L'objectif général était de savoir comment améliorer notre service aux étudiants en matière d'ouverture internationale (un des axes du plan stratégique de la Haute Ecole). Grâce à l'analyse des réponses, nous allons pouvoir affiner notre offre de service.

J'ai participé, il y a environ un an, à la révision des programmes de cours du master avec la direction, des collègues responsables d'UE ainsi que deux étudiants. Pour ce faire, nous avons notamment investigué si tous les AAT (acquis d'apprentissage terminaux) étaient bien traités dans le cursus et également évalués, via des tableaux croisés. La révision du programme dans son ensemble a abouti sur un changement de grilles pour cette rentrée académique 2019-2020 avec notamment des UE constituées différemment ou déplacées dans le temps afin de mieux répartir la charge de travail pour les étudiants.

Dans le cadre d'une réunion avec mes collègues relais qualité des autres départements de la Haute Ecole, j'ai eu l'opportunité de travailler sur l'évaluation de notre cellule qualité via notamment une analyse SWOT ludique de nos pratiques. C'est une technique que je n'hésiterai pas à réutiliser en classe. Nous y avons pris du plaisir !

Enfin, j'ai notamment suivi deux formations : l'une sur la classe inversée, bien intéressante, que j'ai pu tester un peu lors du travail à distance obligatoire en période de confinement, l'autre au Modèle d'excellence EFQM. Cette dernière m'a permis de faire le parallélisme entre approche qualité en entreprise et en contexte académique et m'a fait prendre conscience de l'importance de l'ensemble des parties prenantes, internes et externes, ainsi que des indicateurs de performance pour démontrer certains résultats. Elle m'a permis aussi de comprendre que, dans l'enseignement également, il ne faut jamais rien prendre pour acquis.

Nombre de références = 22

Annexe 19 : Production écrite intitulée « RR12 »

1. Présentation personnelle

J'enseigne depuis 21 ans en enseignements supérieurs : 13 années en Promotion Sociale à l'IPEPS de Liège, principalement dans le baccalauréat en Éducation spécialisée, et depuis 6 ans à la Haute Ecole de la Province de Liège dans les baccalauréats et Master repris dans le tableau ci-dessous.

Pendant ces années, j'ai appris une multitude de savoirs que j'ignorais de mes années d'étude à l'Université, une multitude de savoirs-faire que j'ai construits au fur et à mesure de mes interactions avec les groupes-classes et les équipes éducatives, et enfin des savoirs-être non quantifiables que mes échanges avec les étudiants et les collègues continuent de m'apporter.

Ce parcours identitaire professionnel pourrait se diviser en trois grandes périodes :

- 28 années pendant lesquelles le terreau personnel s'est enrichi de vécus liés à l'école et au métier d'enseignant avant moi-même de devenir enseignante ;
- 13 années pendant lesquelles un épanouissement professionnel a ancré le professeur que je suis ;
- 6 années où, repartie à zéro en terme de matières et d'équipe, je reconstruis dans un nouveau cadre mon enseignement.

Afin d'éclairer ces différents moments, j'ai choisi de m'appuyer sur les modèles théoriques de construction de l'identité professionnelle (Dubar, 2000) et de la construction identitaire (Bajoit, 2006) qui me permettent de développer les dimensions de *socialisation biographique* et *relationnelle*, et d'*identités engagée, assignée et désirée* que je voudrais mettre en évidence.

Avant de devenir enseignante, mon histoire de vie (*identité héritée*) a été déterminante dans la définition et la vision visée que j'ai eu du métier. Je découpe cette histoire en cinq périodes :

- 6 années d'école primaire dont je garde les souvenirs positifs de sorties pour agir et apprendre autour de matières scientifiques et d'apprentissage du code de la route ;
- 6 années d'école secondaire où l'ennui global suscité s'est heureusement agrémenté de 3 rencontres professorales en cours de Latin, de Français et de Religion basées sur la confiance, une pédagogie d'échanges et de recherches actives sur des sujets choisis par les élèves, et des exercices de dynamique de groupe pour conscientiser nos comportements collectifs et individuels ;
- 5 années d'Université en *Communication*, option *cinéma et arts visuels*, où l'approfondissement dans le domaine des arts m'a profondément enrichie d'auteurs, d'artistes et d'écritures, et où le travail en autonomie attendu a développé une capacité importante pour mon futur métier : apprendre, comprendre, construire de manière efficace, précise, et tout le temps ;
- 1 année d'Agrégation de l'enseignement secondaire supérieure où j'ai appris à construire un cours autour d'objectifs généraux et opérationnels pour permettre l'atteinte de compétences recherchées, et surtout où j'ai appris à réfléchir et varier les méthodes d'apprentissages ;
- 28 années et plus d'une observation participante d'un parent/professeur et chercheur, engagé, passionné, sachant réagir face à des retours négatifs sur ses méthodes d'enseignement en osant les nouvelles technologies pour développer une pédagogie nouvelle dans l'enseignement de la chimie à l'Université (QCM via gsm en séance de cours, création d'un DVD d'apprentissage de la chimie).

De cette histoire de vie pourtant jamais je ne voulais être enseignante. De plus, ma formation m'a tout de suite orientée vers les métiers du cinéma puisque j'ai été engagée sur *La Promesse* des Frères Dardenne puis dans la

boîte de production de Thierry Michel, *Les films de la passerelle*. Deux années ont passé et toujours pas de contrats fixes sur du long terme. Cette insécurité d'emploi m'a poussée à réfléchir à une nouvelle orientation.

Un ami enseignant venait de trouver un emploi dans le privé et dès le mois d'avril, il fallait le remplacer pour ses heures de stage. J'ai donc postulé à la Haute Ecole Léon Eli Troclet en 2001. Ce remplacement en a amené un autre mais cette fois pour enseigner un cours sur les "Groupes de presse" dans la section *Communication*. Je n'avais aucune connaissance à ce sujet mais j'entrepris le travail. Cette expérience de préparation de la matière, de la méthode et ce moment d'interaction avec les étudiants a été tellement positif et stimulant que j'ai pris conscience que ma perception du métier d'enseignante avait été *stéréotypée* et *désenchantée* par mes années d'école secondaire mais qu'en aucun cas elle ne pouvait traduire de toutes les réalités d'enseigner. Dans ce moment de profonde *socialisation relationnelle* que ces interactions avec les étudiants m'ont apporté, j'ai trouvé du sens et une *reconnaissance* de mes capacités d'apprentissage et d'ajustements relationnels et professionnels.

L'année suivante, la proposition d'engagement à temps plein en Promotion sociale à l'Ipeps Liège pour le graduat en Éducation spécialisée m'a complètement réjouie et c'est avec conviction que je me suis engagée dans ce lourd travail de construction de matières majoritairement nouvelles pour moi puisque liées à la communication sociale (*Théorie de la communication, Sociologie, Dynamique de groupe, Conduite de réunion, Gestion de conflit, Sociologie des organisations, Sociologie de la santé*, etc.).

Les 13 années qui ont suivi m'ont permises de construire l'enseignante que je suis avec une équipe éducative engagée et cohérente. En effet, l'idée d'une attitude pédagogique en adéquation avec celle attendue des futurs éducateurs spécialisés que nous formions au travail d'équipe était défendue par les professeurs. Dans ce cadre, j'ai pu réfléchir et surtout développer une créativité pédagogique dans les outils d'enseignement (jeux de rôle, activités d'apprentissage de la conduite de réunion, analyse de situations de conflits vécues sur base d'outils et de mises en situation, création avec les étudiants d'activités éducatives autour de la photographie, etc.). Cette créativité partait notamment d'une nécessité liée à l'hétérogénéité importante du public qui travaillait ou avait quitté l'enseignement supérieur traditionnel, et qui était demandeur d'être *acteur*. Des échanges directs quotidiens et des réunions pédagogiques régulières nous permettaient aussi de visualiser nos contenus et nos méthodes entre professeurs, et de les ajuster ensemble.

Un moment de rupture s'est imposé et a été le point final de ces années d'un ancrage professionnel fort : la mise à l'écart obligatoire et soudaine pour cause d'allergie respiratoire liée au bâtiment dans lequel nous venions d'être déménagé. Ce moment de basculement personnel et professionnel s'est pourtant fait positivement, soutenue par mes collègues, la direction et les étudiants. J'ai pu terminer mon année de cours pour intégrer en septembre 2013 la Haute Ecole de la Province de Liège.

Une toute nouvelle *socialisation relationnelle* a dû se mettre en place et comme l'explique bien Bourdieu avec sa théorie sur l'*Habitus*, j'ai d'abord voulu transposer mon *habitus* professionnel sans du tout le remettre en question : mise en place d'une méthodologie active, expression directe et libre avec l'équipe pédagogique sont deux éléments importants que j'ai voulu transposer et que j'ai dû ajuster.

Cette *image du métier*, cette fois vécue comme *idéale* et *réaliste*, s'est très vite trouvée mise à mal par la nouvelle culture institutionnelle et organisationnelle que j'intégrais à la HEPL. Un élément concret de cette nouvelle réalité institutionnelle est la taille des bâtiments. En effet, alors que jusque-là je voyais en face à face tous les jours mes collègues, la direction et l'équipe administrative, à la Haute École je constate que voir ses collègues devient occasionnel et presque toujours lié à un moment formel : échange par école virtuelle et lors de réunions. Cet élément semble un détail mais pour moi cette modification structurelle reste difficile et vécue comme un manque.

Dans ce nouveau cadre, *identité engagée*, *assignée* et *désirée* (Bajoit, 2003) se trouveront mises sous tension. Ainsi, par exemple, dans un cours de “Secteurs, Métiers et Vocabulaires de la Communication” donné en bloc 1 de la section Communication à la Hepl, face à une *identité assignée* qui me demande d’enseigner en ex cathedra la matière sur le journalisme, je me positionne au bout des deux premiers mois dans une *identité engagée* novatrice par la mise en place d’une méthode de recherche active et interactive sous la forme d’ateliers en sous-groupe. La source de cette tension provient de cette volonté d’*identité désirée* que je veux *authentique*, c’est-à-dire en adéquation avec mes valeurs, ma façon de penser et surtout d’avoir vécu pendant 13 années le métier d’enseignante à l’Ipeps.

Cette mise sous tension me permet néanmoins de conscientiser aujourd’hui mon bagage professionnel et une philosophie d’enseignement que je résumerais ainsi :

- Une mise en lien entre la théorie et le terrain professionnel des étudiants donne du sens aux mots et permet le transfert dans ces vécus liés aux différents métiers (apprentissage professionnalisant) ;
- Une méthode didactique qui prône un apprentissage actif centré sur l’étudiant permet une appropriation des savoirs et un engagement des étudiants dans leurs apprentissages (pédagogie active) ;
- L’utilisation d’exercices directement liés à la matière vue, de jeux de rôles, etc. de pratiques d’analyse et d’évaluations collectives et individuelles permet d’assurer et de vérifier le transfert des apprentissages (apprentissage expérientiel, évaluation formative/interactive).

A travers les exemples didactiques présentés dans la suite de ce portfolio, je vais développer et éclairer cette philosophie d’enseignement. Dans un premier temps, je développe l’exemple d’un cours, de sa méthodologie et d’une problématique solutionnée lors du premier quadrimestre de cette année 2019-2020.

Activité didactique en solution à une problématique identifiée

1. Contexte

La situation se passe dans le cadre du cours de « Méthodologie d’Écriture par l’Image, le Son et l’Animation » (MEISA) donné en Bloc 2 aux étudiants du baccalauréat en Écriture Multimédia (HEPL). Ce cours de 30 heures se donne au premier quadrimestre par séances de 2h réparties sur deux groupes-classes, groupe A et B, d’environ 10 étudiants.

J’enseigne ce cours depuis 3 ans et il s’est construit autour de la demande de la coordinatrice et des « anciens » professeurs de la section : leur souhait était que ce cours mette en avant l’importance de l’écriture dans les supports multimédias que les étudiants apprennent à créer, et que des outils d’analyse viennent éclairer ce travail d’écriture. (**Annexe 1** : Fiche “MEISA”). La compétence 3 (Capaes) qui met en avant l’importance du “*travail en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation*” a pu se faire dès ma désignation pour ce cours lors de réunions préalables à la rentrée scolaire.

J’ai donc conçu le cours d’une part en choisissant et construisant des outils d’analyse, et d’autre part en cherchant et sélectionnant des supports visuels adéquats : publicité Kenzo World, documentaire transmédia « Élèves en liberté » (P. Séverin), serious game linéaire « Sauve une vie » (CHU Liège), serious game non-linéaire « The Evolution of trust » (Nicky Case). Ces supports sont en lien direct avec la formation et les métiers futurs possibles des étudiants. Ils vont donc me permettre d’“*ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation*” (compétence 5, Capaes), comme demandé dès ma désignation par la coordination. Leur écriture visuelle, sonore et leur montage vont aussi permettre d’éclairer l’analyse de toutes les notions vues au cours.

Comme vous pouvez le voir la planification prévue des séances de cours est la suivante :

- 7 séances de présentation des outils d'analyse avec exercices de mise en application ;
- 4 séances d'ateliers de travail de 2 heures permettant aux étudiants d'analyser en classe leur propre support non-linéaire, avec mon aide et ma relecture si souhaitée, et la possibilité d'échanger avec les autres ;
- 1 séance de partage oral de leur support et de leurs réflexions (séance non-évaluée afin qu'elle reste un moment de découverte et d'échange libre).

Cette méthodologie a pour objectif *“d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel”*(compétence 6, Capaes) (ici projet d'analyse d'un support non-linéaire pour l'évaluation du cours). Je pense que cette démarche d'enseignement ex cathedra, expérientielle puis en autonomie me permet de *“planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes”* à qui je m'adresse (compétence 7, Capaes) .

Hors de cette planification prévue, nous avons participé à deux journées de Master Class intitulées “Story Tech Link” qui ont abordé cette année la Narration. Des conférences et *Workshop* ont permis aux étudiants de rencontrer des professionnels de l'écriture multimédia. Ces master class sont une occasion importante d'*actualiser les connaissances et pratiques* (compétence 12, Capaes) dans un domaine en évolution rapide, autant pour les étudiants que pour moi. Elles permettent aussi *un approfondissement des savoirs* liés à l'écriture multimédia et son champ d'application vaste (compétence 9, Capaes).

L'évaluation du cours porte sur un travail écrit individuel d'analyse d'un support non-linéaire sur base des outils vus et exercés au cours. Ce support non-linéaire est choisi par chaque étudiant selon ses intérêts : il peut choisir son jeu vidéo préféré, un serious game, une série télévisée du moment que ces supports restent non-linéaires (cette notion est vue en cours) et qu'ils n'aient pas déjà été analysés l'année précédente. En fonction de ces critères, je leur donne mon approbation et je veille aussi à ce que l'étudiant soit le seul dans les deux classes à analyser le support de son choix.

Le cours se donne dans un local informatique permettant à chaque étudiant d'avoir un ordinateur à sa disposition et un projecteur est installé pour visualiser ensemble les supports analysés.

2. Élément déclencheur

Cette année scolaire, lors de la deuxième séance de cours, un étudiant m'interpelle sur la difficulté et complexité de l'outil présenté et son inquiétude quant au travail d'acquisition que nous allons faire en classe avant le travail écrit d'évaluation. Il est appuyé non-verbalement par le reste de la classe.

Ce jour-là, le cours avait pour objectif d'être capable d'identifier les intentions du discours dans l'écriture en image, son et animation d'un support non-linéaire.

Pour travailler cet objectif, j'ai fait le choix de l'outil d'analyse de Roman Jakobson intitulé « Les Fonctions du langage » (1963).

Lors de la séance de cours précédente, nous avons abordé *les six thématiques de l'éducation aux médias* (Masterman,1986) pour poser les premiers éléments sur lesquels l'analyse finale de leur propre support non linéaire allait se baser. Les dimensions de production, typologie, technologies, public cible, représentations et langage y avaient été analysées sur base de la publicité *Kenzo World*. La dimension de “langage” avait été vue dans sa globalité et j'avais expliqué aux étudiants qu'elle allait faire l'objet de l'apprentissage de différents outils d'analyse lors des prochains cours.

3. Méthodologie didactique existante lors de la séance dédiée aux Fonctions du Langage de Roman Jakobson

La méthode d'apprentissage que j'utilise est dans un premier temps ex cathedra et en interaction avec un exemple visuel : j'explique les différentes fonctions du langage sur base d'un support écrit et d'un schéma tout en faisant le lien avec l'exemple publicitaire Kenzo World que nous avons déjà analysé une première fois au cours précédent afin d'explicitier les *6 thématiques de l'éducation aux médias*.

A la seconde partie de ce cours, je demande aux étudiants de s'installer à un ordinateur et de visualiser le documentaire transmédia intitulé « Élèves en liberté » de Patrick Séverin. Je leur demande aussi de faire l'analyse de ce support sur base des fonctions du langage vues.

Ce travail d'analyse est individuel et le correctif se fait collectivement en regardant le support visuel projeté au tableau. C'est au bout de cette correction collective que je suis interpellée par un étudiant et la classe. Cette remarque de l'étudiant m'a interpellée car je pensais les notes, le premier exemple utilisé (la publicité Kenzo World) et le premier exercice d'analyse proposé (cette année *Elèves en liberté*) suffisants pour l'intégration des concepts. Néanmoins, ce moment va être le déclencheur d'une nouvelle piste de solution à celle déjà mise en place l'année précédente.

Mise en place en deux temps de deux pistes de solution

1. Exercice d'intégration : analyse d'un support non-linéaire

Lors des deux années précédentes, j'avais déjà constaté que les étudiants me posaient souvent des questions pour avoir à nouveau des explications sur les fonctions du langage. J'ai aussi pu constater lors de la correction du travail écrit les années précédentes que ce point d'analyse était plus faible que les autres.

Dès ma deuxième année de cours, j'avais donc mis en place un exercice supplémentaire d'intégration des trois outils d'analyse déjà vus : les *6 thématiques de l'éducation aux médias*, les *fonctions du langage* et la grille d'analyse de 10 codes d'une image fixe. Cette exercice récapitulatif et formatif est intitulé « **Analyse d'un support non-linéaire** » (**Annexe 2**). Lors de ma correction du travail écrit final l'année dernière, j'avais toutefois constaté que l'outil d'analyse des fonctions langage restait le moins bien intégré par les étudiants.

J'ai donc relu mes notes et outils, et aujourd'hui je constate que dans la grille de questions réalisée et distribuée aux étudiants le point concernant les fonctions du langage est peu « éclairant ». En voici la restitution :

- *Quelle est la fonction dominante (expressive, référentielle, incitative) de ce documentaire transmédiâs ? Comment pouvez-vous l'affirmer ? Expliquez-vous.*
- *Quelles sont donc les intentions premières des concepteurs de ce documentaire transmédiâs ?*
- *Quelles sont les fonctions complémentaires (poétique, relationnelle, métalinguistique) présentes ? Expliquez quels moyens ou outils sont utilisés pour les atteindre.*
- *Quelles sont donc les intentions secondaires de ce documentaire transmédiâs ?*

Mon constat est que cette formulation choisie ne fait que citer les fonctions et n'aide pas les étudiants à la formulation d'un questionnement sur chacune d'elles. Je choisis des mots "étiquettes" plutôt qu'une formulation.

Cette année, puisque c'est la première fois qu'un étudiant m'interpelle directement au sujet des Fonctions du langage, j'ai réfléchi à une nouvelle piste de solution que je souhaitais leur proposer au retour du congé scolaire d'automne. Je la développe dans le point suivant.

2. Réalisation collective d'une grille de questions (Annexe 3)

Au retour du congé, l'évolution du cours m'amène donc à l'exercice d'analyse récapitulatif et formatif, "Analyse d'un support non linéaire" (annexe 3). Comme je l'ai mentionné précédemment, les étudiants m'ont interpellés

quant à la complexité de l'outil « Fonction du langage » (Jakobson, 1960) et j'ai donc prévu d'organiser la séance en 4 temps :

- Faire comme prévu un rappel de la théorie en restituant au fur et à mesure de mes explications le schéma de Jakobson au tableau ;
- Demander aux étudiants de formuler pour chaque fonction du langage des questions à poser afin d'analyser les supports non-linéaires (solution innovante) ;
- Utiliser individuellement la grille réalisée de questions pour l'analyse du serious game *The Evolution of Trust* de Nicky Case ;
- Corriger collectivement l'analyse de ce serious game.

Après un rappel des notions théoriques, appuyées visuellement par le dessin au tableau du schéma sur les Fonctions du langage, je demande aux étudiants collectivement de formuler des questions pour chacune des fonctions. Ces formulations sont notées au tableau, et ce pour chacun des deux groupes-classes.

Je précise que pour chaque groupe la grille de questions transcrites au tableau y est restée pendant toute la séance de cours. De plus, je l'ai dactylographiée puis envoyée par mail directement aux étudiants qui l'ont reçue le jour-même. Vous trouverez ces deux grilles en Annexe 4 à ce document.

Cette démarche de formulation a été difficile à amorcer car les étudiants éprouvaient des difficultés à formuler une question qui permette de mettre en avant l'intention. Je leur réexplique alors la fonction référentielle et leur demande de tenter une formulation. Un temps de silence est nécessaire à leur réflexion puis un étudiant "se lance". Sa première formulation est « De quoi ça parle ? ». Je note et je réagis en précisant que se questionner avant tout sur le fait qu'il y ait de l'information est important mais je rappelle que l'intérêt du travail d'analyse n'est pas seulement d'en énoncer toute l'information mais plutôt de relever les moyens en image, en son, en animation, en texte pour nous informer de quelque chose. Un étudiant reformule donc ceci : « Comment le support m'informe-t-il ? ». J'ai ajouté à cette formulation des éléments de précisions : « Comment le support nous informe-t-il au moyen de l'image, du texte, du montage, de l'animation et du son ? ».

Chacune des cinq autres fonctions a été abordée de la même manière. Au fur et à mesure, je constate une amélioration dans la formulation des questions par les étudiants : celles-ci deviennent plus précises et en lien avec leur application dans l'analyse du support transmédia qu'ils allaient être amenés à exercer.

Lors de la séance avec le deuxième groupe classe, j'ai entamé la démarche de la même façon. De nouvelles formulations ont été proposées par ce groupe ouvrant, me semble-t-il, le champ de réflexion. Ainsi pour la fonction référentielle la question proposée et notée au tableau a été : « Le jeu essaye-t-il de nous apprendre quelque chose, de nous informer de quelque chose ? ». J'ai trouvé ce lien entre « apprendre » et « informer » pertinent, car il ouvrait le champ de la fonction référentielle de la simple transmission d'un savoir à l'apprentissage d'un langage vidéoludique.

Pour la fonction expressive, un étudiant du second groupe formule aussi une nouvelle proposition : « Quelle(s) sensation(s) le jeu essaye-t-il de donner ? ». Cette question met en évidence un lien entre l'univers du jeu et l'expression d'émotions, de sensations. Ce lien me semble tout à fait pertinent étant donné la conception de certains jeux vidéos qui utilisent l'atmosphère visuelle et sonore comme moyen d'immersion dans un univers construit de toute pièce et comme moyen d'expression forte du ressenti des personnages (voir des concepteurs).

Beaucoup d'exemples pourraient être cités mais un jeu présenté l'année dernière par un étudiant m'a particulièrement marqué et me servira d'explication : *The Binding of Isaac* (McMillen E. et Himsl F., 2011). Ce jeu raconte la plongée d'un enfant dans l'enfer d'une cave suite à l'endoctrinement de sa mère :

- visuels sombres d'espaces rectangulaires montrés en plongée totale
- personnage petit blanc dont les expressions du visage traduisent d'un sentiment de profonde tristesse et de peur (position du corps, bouche et larmes)
- combat avec pour arme des larmes dont certaines sont d'ailleurs des larmes de sang

Cet exemple montre à quel point le concepteur d'un jeu peut exprimer des sentiments forts de tristesse, de peur, de haine, de colère à l'aide d'un univers visuel fort et symbolique (arme = larmes). La question formulée faisant le lien entre une fonction expressive et l'univers d'un support ajoute donc une dimension importante à l'analyse.

Le travail de réalisation de cette grille de questions a pris une heure (plus que prévu dans ma planification) mais comme vous le verrez dans le point suivant cette heure a été bénéfique et n'a pas impacté la planification globale du cours puisque j'avais prévu une correction collective lors de la prochaine séance. Par contre, la remarque d'une étudiante sur l'utilisation en parallèle du mot «fonction» et du mot «intention» a soulevé une nouvelle incompréhension de leur part.

Lors de ma toute première explication en classe de cet outil, j'ai commencé avec le mot «intention» comme prévu dans la théorie. J'ai ensuite dessiné le schéma au tableau en formulant le mot «fonction» pour expliquer par exemple que quand le discours avait pour intention de donner un point de vue sur, il avait une fonction expressive. Volontairement, j'ai utilisé cette formule «Quand le discours a pour intention de..., il a une fonction...». Pourtant ce lien «avoir l'intention de» et «avoir pour fonction» n'est pas évident pour les étudiants. Ce passage entre l'opération de conception intellectuelle d'une «stratégie» vers une «fonction» n'est pas clair d'emblée. Une mise en mots de ma part pour traduire cette construction stratégique d'un discours confrontée à une expérimentation sur la base d'exemples visuels a vraiment été nécessaire à leur compréhension.

3. Correction collective de l'analyse du serious game : *The Evolution of Trust* de Nicky Case

Sur base de la grille réalisée par chaque groupe, les étudiants ont donc analysés seul le serious game “The Evolution of Trust” de Nicky Case. J'avais choisi ce support car il me permettait d'aborder tous les outils déjà vus et de les exercer, mais aussi parce qu'il montre une autre forme d'écriture en image, son et animation dont l'objectif est d'amener à une réflexion sur la notion de confiance dans les relations sociales.

Lors de la correction collective, j'ai repris la grille de questions propres à chaque groupe. Dans chacun des groupes, les étudiants qui s'exprimaient (certains écoutaient, d'autres approuvaient non verbalement) montraient une bonne compréhension puisque leur analyse était juste. Je devais parfois les pousser à voir plus loin en regardant les détails. Je pense à la notion d'expressivité du concepteur qu'il a fallu que j'éclaire quant aux choix de certains mots comme «tricher» (*cheat*) / «coopérer» (*cooperate*) , mots inscrits sur les boutons que le joueur doit utiliser. Le concepteur lui-même explique en introduction que «tricher» équivaut à «ne pas mettre une pièce» et que «coopérer» correspond à l'inverse. Toutefois, les étudiants n'avaient pas relevé le choix expressif de ces deux mots. Le choix d'une machine à sous située au milieu des deux personnages traduit aussi une idée du concepteur : au coeur des relations humaines se trouve le rapport à l'argent.

Pour ce qui est de la fonction « métalinguistique », la traduction du site en plusieurs langues a été relevée et les définitions des «personnages» aussi. Toutefois, j'ai dû pointer le choix des mots “simplet”, “tricheur” et “rancunier” pour désigner les adversaires traduisant beaucoup plus d'un «point de vue sur» que d'une information sur un code.

Dans le chapitre suivant, je vais rendre compte des résultats obtenus lors de ma correction et évaluation du travail écrit final et individuel de l'analyse d'un support non-linéaire. Je pourrai ainsi mesurer objectivement si mes démarches ont permis aux étudiants de s'approprier l'outil des Fonctions du langage dans leur analyse.

Evaluation de l'acquisition des Fonctions du langage sur base du travail écrit final et individuel

Afin de vérifier l'acquisition des notions de fonctions du langage, j'ai corrigé les travaux finaux rendus fin décembre et qui servent à 100% de finale du cours. Ce travail d'analyse d'un support non-linéaire choisi par l'étudiant devait respecter les consignes contenues dans le document joint en Annexe 4 de ce dossier. Ce mode d'évaluation avec ses consignes et le travail écrit d'analyse sont en cohérence avec toute la démarche méthodologique pratiquée lors des séances de cours. J'ai vraiment voulu adapter "*l'outil d'évaluation des apprentissages*" à mon modèle d'enseignement et aux exercices faits en classe (compétence 8, Capaes). Pour évaluer cette acquisition des *Fonctions du langage* de Roman Jakobson, j'ai choisi de réaliser un tableau pour chacun des deux groupes classes reprenant :

- le prénom de chaque étudiant ;
- leur présence à la 1^{ère} séance de présentation de l'outil Fonctions du langage avec son exercice *Elèves en liberté* ;
- leur présence à l'exercice d'analyse récapitulatif des 3 outils vus sur base du serious game *The Evolution of Trust*, relaté plus haut ;
- leur présence aux 4 séances "Ateliers" ;
- leur taux de présence général au cours ;
- chacune des 6 fonctions du discours et leur acquisition ou non (A/NA), ainsi que leur non-développement éventuel (Nd).

Ce choix d'inclure les présences dans ce tableau d'évaluation des acquis m'intéresse car j'ai voulu que chaque séance d'apprentissage s'accompagne directement d'une mise en application par un exercice individuel d'analyse. J'aimerais donc savoir si la présence à ces séances a pu influencer ou non leur niveau de compréhension des concepts vus et leur application.

Vous trouverez en Annexe 5 l'exemple d'un travail d'analyse des fonctions du langage réalisé par un étudiant sur le serious game "Airducation".

Relevé synthétique et analyse des résultats du groupe A et du groupe B

Analyse du tableau pour le groupe A

- 5 étudiants sur 11 ont totalement acquis les notions vues et les maîtrisent ;
- 2 étudiants sur 11 n'ont pas compris une des fonctions ;
- 1 étudiant sur 11 n'en a pas compris deux ;
- 1 étudiant n'a pas développé une des fonctions demandées et a compris les autres ;
- 1 étudiant n'a pas développé trois des fonctions demandées et son développement sur la fonction expressive est faux ;
- 1 étudiant maîtrise 3 fonctions sur 6.

Ces résultats me permettent donc de constater que **9 étudiants sur 11** maîtrisent totalement ou majoritairement les fonctions du langage. Je constate néanmoins que la fonction métalinguistique est la moins bien maîtrisée de toutes, alors que la fonction poétique est totalement maîtrisée par tous.

Par rapport aux présences :

- Tous étaient présents à la 1^{re} séance d'explication de l'outil *Fonctions du langage* ;
- Excepté un étudiant, tous étaient présents à une des deux séances d'exercice récapitulatif et de révision "Analyse d'un support non-linéaire : The Evolution of Trust de Nicky Case" ;

- 8 étudiants sur 11 étaient présents majoritairement aux séances d'ateliers ;
- Aucun n'a été totalement absent aux ateliers.

Par rapport aux séances d'« Ateliers », je constate qu'elles ont eu avec ce groupe la fonction que je leur attribue : un moment de travail collectif où chacun peut questionner au fur et à mesure les outils et leur analyse soit entre étudiants soit avec moi. Vis à vis des consignes, je constate que la consigne écrite et rappelée oralement d'aborder chacune des fonctions dans son analyse a été respectée par 9 étudiants sur 11.

Analyse du tableau pour le groupe B

- 7 étudiants sur 12 maîtrisent totalement les fonctions du discours ;
- 1 étudiant qui avait été présent 4 fois sur 11 a très bien acquis les notions ;
- 1 étudiant ne maîtrise qu'une fonction et n'a pas développé deux d'entre elles ;
- 1 étudiant n'a développé que 3 fonctions sur 6 ;
- 1 étudiant n'a pas développé la fonction métalinguistique mais maîtrise les autres ;
- 1 étudiant n'a pas développé la fonction référentielle et ne maîtrise pas la fonction méta-linguistique.

Etant donné la non-remise de son travail par un étudiant, je peux dire que **9 étudiants sur 12 maîtrisent** totalement ou majoritairement les fonctions du discours. Je constate que la fonction relationnelle est totalement développée et acquise. En dehors d'un étudiant, les fonctions expressive et poétique sont aussi acquises. Pour les fonctions incitative, référentielle et métalinguistique, un seul étudiant n'a pas acquis leur compréhension et plusieurs étudiants ne les ont pas développées.

Par rapport aux présences :

- Tous sauf un étaient présents à la 1ère séance d'explication des fonctions du langage, or l'étudiant absent a acquis les notions ;
- Excepté une étudiante, tous étaient présents à une des deux séances d'exercice récapitulatif et de son correctif « Analyse d'un support non-linéaire : *The Evolution of Trust* de Nicky Case » ;
- 6 étudiants sur 12 sont venus une fois sur les 4 séances prévues d'ateliers ;
- Une étudiante qui était sous certificat médical montre une acquisition totale des fonctions du langage.

Vis à vis des consignes, je constate que la consigne écrite et rappelée oralement d'aborder chacune des fonctions dans son analyse a été respectée par 7 étudiants sur 12.

Étant donné leur absence plus importante aux séances « ateliers » par rapport au groupe A, je peux constater que ça n'a pas été un élément déterminant dans la compréhension de cette matière pour le groupe B. Je me questionne donc pour ce groupe sur l'intérêt de la formule « Ateliers » même si elle a eu la fonction de travail et d'échange pour ceux qui y sont venus. Je constate aussi que les échanges par mails avec l'étudiante malade l'ont probablement influencée positivement dans sa compréhension et dans son engagement : elle est venue à la dernière séance du cours présenter son travail et support ce qui me semble être un indicateur positif. S'est-elle sentie soutenue, incluse malgré sa maladie et sa fragilité persistante ? Je ne lui ai pas demandé mais j'étais contente qu'elle fasse ce pas là sans obligation de ma part.

Conclusion des résultats pour les deux groupes

Concernant ces deux groupes classes, je peux conclure que 18 étudiants sur 23 montrent une maîtrise des notions vues. Toutefois, la fonction métalinguistique semble être celle qui pose le plus de problème aux étudiants : je me questionne donc aujourd'hui sur la compréhension de la notion de « code » liée au langage par les étudiants. Je pourrai l'année prochaine vérifier cet élément en tout début de séance sur les fonctions du langage puisque le

schéma de Jakobson se base sur un schéma de la communication. Je mettrai aussi en place la réalisation de la grille de questions dès cette première séance.

Néanmoins, je peux dire que le retour des étudiants a été positif puisque dès l'exercice d'analyse de «The Evolution of Trust» de Nicky Case, ils ont su répondre aux questions de leur grille. Dans le groupe qui avait formulé clairement son inquiétude quant à la complexité de l'outil de Jakobson, une étudiante avait aussi clôturé le travail d'analyse récapitulatif en disant : « Maintenant pour moi c'est clair, je comprends ce que je dois faire avec cet outil. » Je pense donc avoir su «*promouvoir la réussite des étudiants*», et «*notamment par la prise en compte de la diversité des parcours*» dans le cas de l'étudiante malade et de nos échanges par mails (Capaes, compétence 1).

Analyse réflexive sur base du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb et de la dynamique motivationnelle de Viau

1. L'apprentissage expérientiel de Kolb (1984)

La démarche didactique que je développe tout au long de ce cours de méthodologie met en lien des outils théoriques d'analyse expérimentés au regard d'exemples pratiques. J'ai donc d'abord choisi le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb pour poser un regard réflexif sur ma pratique.

“L'apprentissage expérientiel est un modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer” (Legendre, 2007)

La volonté de ce baccalauréat en Écriture multimédia et les attentes par rapport aux cours qui y sont donnés sont clairement d'être une formation «professionnalisante». Le cours de «Méthodologie de l'écriture par l'image, le son et l'animation» du bloc 2 se veut un moyen de développer chez l'étudiant une capacité à analyser l'écriture audiovisuelle propre aux supports que les étudiants seront amenés à créer dans leurs années d'étude, en stage et dans leur métier futur. Mon but est donc que les étudiants puissent expérimenter toutes les questions posées dans l'analyse d'un support afin d'apprendre à conscientiser le travail d'écriture qu'eux-mêmes seront amenés à construire et à réfléchir lors de la réalisation d'un support pour une entreprise, un client, une asbl, etc. Cette idée est présentée aux étudiants lors de la toute première séance de cours afin qu'ils sachent tout de suite à quoi ces outils abordés et leurs exercices pratiques doivent servir.

Pour Kolb, l'apprentissage est davantage un *processus* qu'un *produit*. Dans ce mot *processus* plusieurs aspects peuvent éclairer mon cours : le travail construit au fur et à mesure sur plusieurs séances et le travail réalisé lors d'un cours, avec ces différents moments et activités d'apprentissages.

Je vais développer ces deux dimensions du processus d'apprentissage au regard du développement en 4 phases de Kolb : expérimentation (*pratiquer*), réflexion (*analyser/identifier*), raisonnement (*généraliser*) et mise en pratique (*transférer*).

L'*expérimentation* est la première phase d'apprentissage qui met l'étudiant en pratique par rapport à «une expérience nouvelle». Dans le cadre du cours développé ici, le processus d'expérimentation se fait dans une séance de cours avec pour «nouveau» un outil d'analyse présenté et mis en lien avec un exemple audiovisuel précis. A cet exemple présenté s'ajoute un exercice d'analyse individuel (*observation réflexive*) que l'étudiant doit faire à chaque cours. Cet exercice d'analyse amène l'étudiant à utiliser l'outil théorique et à le mettre en application seul pour identifier les éléments d'écriture du support choisi en fonction de critères : dans le cas présenté plus haut, les critères sont liés aux intentions, mais d'autres grilles étudiées au cours posent des critères d'analyse de l'image, du son et du montage.

Ce travail individuel exercé à chaque cours va aboutir à une correction collective qui va nous permettre de vérifier la pertinence de l'analyse et de poser un *raisonnement* sur les dimensions de l'écriture : par exemple, alors que

les étudiants identifient en fonction référentielle les éléments d'information des boutons d'action du serious game "The Evolution of trust" indiquant "Tricher/Coopérer", nous soulevons le choix des mots qui traduit plus d'un point de vue de l'émetteur que d'une information pure.

Ces démarches d'expérimentation, de réflexion et de raisonnement exercées à chaque apprentissage d'un nouvel outil aboutissent à une mise en pratique seul de tous ces outils dans l'analyse d'un support non-linéaire choisi par l'étudiant. Cette nouvelle expérimentation active en autonomie va lui permettre de transférer les savoirs exercés dans une expérimentation nouvelle dont il deviendra "l'expert".

Il était très important pour moi que ce cours de "Méthodologie" mette les étudiants dans l'action et l'expérimentation afin que ce qu'ils apprennent serve aux supports qu'ils devront analyser seul. De plus, même si développer leur maîtrise du langage informatique est essentiel dans leur formation, comprendre que construire une "écriture multimédia" nécessite des questionnements liés aux publics cibles, aux représentations, aux typologies, aux choix de technologies pertinentes, aux dimensions de production et de langage lié aux intentions est tout aussi essentiel : ces éléments seront la base préalable du langage par l'image, le son et l'animation qu'ils devront construire dans leur futur métier.

2. *L'engagement cognitif* de Viau (1994), un pilier

A ce développement éclairé par le modèle expérientiel de Kolb, *l'engagement cognitif, la performance, la persévérance et leurs éléments déterminants* prônés par Viau sont aussi des éléments présents dans ce cours. J'ai choisi de les développer en m'appuyant sur le schéma de la dynamique motivationnelle que j'ai complété de "bulles" en lien avec le cours de "Méthodologie de l'écriture par l'image, le son et l'animation" qui a servi de base à ce dossier.

Je peux dire que ma démarche didactique a une valeur pour l'étudiant dont le futur métier d'écrivain multimédia l'amènera à réaliser de supports divers d'écritures multimédias comme ceux que nous abordons au cours. Ils ont un intérêt pour ces supports d'ailleurs dès leur inscription. Les exercices mis en place à chaque séance et leurs corrections collectives sont des moyens que j'utilise pour ancrer l'acquisition des compétences et ma recherche de pistes de solutions quand une inquiétude s'exprime quant à cette acquisition est un élément déterminant. Dans le choix personnel et exclusif d'un support non-linéaire pour leur travail écrit d'analyse final, je leur donne une part de contrôle. Le temps que je leur laisse pour choisir me permet aussi de veiller à ce qu'ils s'engagent pleinement dans un travail d'analyse qui les motive. Une seule élève a fait le choix d'un jeu vidéo dont elle avouera, lors de la présentation orale, qu'elle l'avait choisi par dépit, n'arrivant pas à se décider. J'aurais préféré qu'elle échange avec moi afin de l'aider à trouver d'autres pistes possibles puisqu'il n'était pas obligatoire d'analyser un jeu vidéo, d'autres élèves ont choisi un film interactif de science-fiction (*Black mirror : Bandersnatch*) ou des serious game (*Airducation, etc.*). Mais avant la dernière séance, elle n'en avait rien dit.

La construction collaborative de la grille de questions, le moment de partage oral et la réalisation finale de leur travail écrit m'ont clairement montré leur engagement cognitif. Ils ont tous rendus leur travail, sauf un étudiant qui n'est pas venu aux séances de cours, et ils m'ont prouvés leur acquisition des outils vus en classe. C'est une preuve de leur performance et de leur persévérance même si sur ce point leur présence aux séances d'ateliers de travail a été variable en fonction des groupes-classes.

Néanmoins mon constat, après réflexion sur ces différents outils d'analyse, est que l'engagement cognitif n'est pas une visée que je cherche à développer avec le cours et ses exercices chez les étudiants : c'est une obligation d'emblée. En effet, posée dès le premier cours aux étudiants tant dans les mots que dans la mise en pratique dès la première séance, je leur demande d'être présents pour expérimenter à chaque séance la théorie vue. J'utilise

d'ailleurs le mot "outil" dans cette volonté précise : "Ces théories ne seront pas à étudier mais à utiliser au regard de supports multimédias que vous analyserez", voici les propos que je tiens lors de l'introduction du cours.

La participation active des étudiants est donc un pilier sur lequel j'ai construit tout le cours. Ce principe de base n'est pas toujours facile à faire respecter mais avec du tact, de l'humour et de l'insistance j'arrive souvent à accrocher les étudiants qui viennent moins régulièrement. Je me souviens d'un propos tenu par Mr Leclercq lors de mon Agrégation : "Ne faites jamais semblant de ne pas voir ce qui se passe dans votre classe" (il parlait de la gestion de conflit ou de tensions). Je pense que cette idée s'applique dès le constat d'une absence non justifiée : il faut comprendre et échanger dans la mesure du possible avec l'étudiant même, dès qu'il revient au cours. A moi ensuite de lui réexpliquer et de le convaincre des nécessités et de l'intérêt liés à cette méthodologie expérientielle. La découverte de supports divers, l'expérimentation à chaque séance et le choix d'un support personnel pour le travail final d'analyse sont des arguments sur lesquels j'appuie mon argumentation. Cette régularité dans le contact et ma façon d'intervenir va me permettre de *"construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage"* (compétence 3, Capaes).

Trois activités didactiques au regard des macro-compétences HERDSA

Dans ce chapitre, je vais développer trois autres activités didactiques qui me semblent pertinentes au regard de trois macro-compétences HERDSA que j'ai choisie. Elles vont aussi me permettre de donner d'autres exemples de cette démarche expérientielle, active et interactive qui constitue un axe important dans ma pratique d'enseignante.

Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage, macro-compétence 1

Exemple du cours de "Secteurs, Métiers et Vocabulaires de la communication", bloc 1 en Communication

"Une grande partie de l'apprentissage est influencée par la manière dont les étudiants perçoivent le cours/la matière et par leurs attentes. Les exigences formelles du cours/de la matière, le contenu, les méthodes didactiques, les politiques et les pratiques d'évaluation et la mise à disposition d'outils d'apprentissage sont autant d'aspects de la conception de l'enseignement qui influent sur l'apprentissage des étudiants. Les étudiants apprennent le plus efficacement lorsque ces aspects s'harmonisent de façon cohérente à leurs yeux et qu'ils perçoivent que le contenu du cours rencontre leurs intérêts, leurs valeurs et leurs objectifs à long terme."

A travers l'exemple d'un cours que j'ai commencé à donner dès ma première semaine à la Haute Ecole de la Province de Liège en 2013, je vais développer ma façon de concevoir les exigences formelles et de contenu en adaptant la méthodologie d'apprentissage et les modalités d'évaluation afin qu'elles s'harmonisent.

Deux preuves de la prise en compte de cette macro-compétence se trouvent en Annexe 7 et 8 de ce document. Elles vont me permettre de prouver :

1. *les aspects du travail que les étudiants ont la possibilité de choisir (preuve 1 & 2);*
2. *ce que je mets en place pour informer les étudiants des exigences du cours pour les aider à en comprendre les motivations (preuve 1) ;*
3. *comment j'assure la cohérence entre les objectifs et les méthodes d'évaluation (preuve 1).*

Ce cours de "Secteurs, Métiers et Vocabulaires de la communication" (SMVC) se donne en bloc 1 de la section Communication et nous sommes une équipe de sept enseignants à donner ce même cours à des groupes de plus ou moins 25 étudiants. Des classes ou petits amphithéâtres servent à ce cours et nous utilisons aussi la bibliothèque et ses ordinateurs pour les recherches à faire pendant le cours. Différentes parties subdivisent la matière en fonction des options futures d'orientation en bloc 3 : le journalisme (option "Info-Média"), la culture

(option "Arts") et la vulgarisation scientifique (option "Communication Scientifique et Technique", CSTI), la publicité et l'entreprise (option "Gestion-promotion").

L'objectif du cours est que les étudiants découvrent les différents métiers de la communication, qu'ils apprennent le vocabulaire associé aux contextes et métiers, et qu'ils soient mis en contact avec des professionnels ou des institutions lors de rencontres et visites.

Lors de mes premières semaines de cours, j'entame la première matière planifiée : l'explication du métier de journaliste, de sa déontologie, des structures qui l'encadrent, etc. Ces premières séances se donnent exclusivement en ex cathedra mais je constate au fur et à mesure des séances sur cette théorie une grande difficulté à maintenir l'attention et l'intérêt des étudiants dont la majorité me signifient oralement ne pas avoir pour objectif de devenir journaliste.

Je les informe donc que j'allais réfléchir à une nouvelle méthode d'apprentissage. Je voulais réfléchir à un moyen qui me permettrait d'aborder toute la matière mais par "appropriation spécialisée". La mise en place d'ateliers de travail en sous-groupes me semblait pouvoir convenir à ce groupe de plus ou moins 20 étudiants et me permettrait de favoriser les interactions, une démarche active et d'amener à une organisation dans les tâches et les rôles. J'ai donc préparé ce que j'ai appelé des "parchemins" sur lesquels j'ai indiqué un des domaines de la communication prévus dans le programme du cours (Journalisme, Culture/CSTI, Publicité, Entreprise).

1. Au retour du congé qui avait suspendu ce cours, je commence la séance en demandant aux étudiants de choisir un des 4 domaines de la communication parmi ceux notés au tableau en expliquant la correspondance de ces domaines avec les options futures qu'ils pourront choisir. J'insiste pour qu'ils choisissent un domaine qui les intéresse particulièrement et je note leur prénom au tableau ainsi que leur(s) choix. Sur base des choix notés, j'ai constitué avec leur approbation des groupes de travail "Journalisme", "Culture", "Publicité" et "Entreprise".

Nous avons regroupé des tables pour chaque sous-groupe de plus ou moins 5 étudiants et je leur ai distribué le "parchemin" préparé en leur demandant d'y noter *"Ce qu'ils connaissent ici et maintenant des différents métiers de la communication présents dans le secteur choisi, des différentes catégories (musique/danse/etc., journalisme sportif, etc.) qui composent ce secteur et de citer cinq institutions de ce secteur."* Cette première consigne est importante pour moi car je voulais partir des connaissances et expériences personnelles des étudiants dans le domaine qu'ils ont sélectionné en fonction de leur intérêt. Ils pourraient ainsi lors de leurs recherches et découvertes confronter leurs savoirs aux informations qu'ils récoltent. Je leur ai ensuite demandé d'aller à la bibliothèque afin de consulter des magazines, des sites internet qui permettraient de préciser leurs connaissances à travers leurs recherches.

L'objectif final de cette séance en sous-groupe était que les étudiants sélectionnent deux institutions sur les cinq relevées avant leur exploration en bibliothèque dont l'une d'elles servira de cadre de recherche et d'appropriation. J'avais en effet prévu de vérifier pour la prochaine séance la pertinence et l'accessibilité de l'information avant de les engager dans un travail de récolte plus approfondi sur une institution.

2. Cette démarche méthodologique a introduit une nouveauté importante dans le cours pour les étudiants mais aussi pour mes collègues dont certains ont souhaité, en cours d'année, adopter et ajuster les outils que j'avais créés à leur propre démarche. Les années qui suivirent ont d'ailleurs été l'occasion de réunions collectives où la démarche didactique a été repensée dans ce sens. Nous avons décidé de créer un "Contrat pédagogique" informant les étudiants des exigences du cours et de la démarche méthodologique active mise en place dans ce que nous avons appelé les séances "Ateliers". Ce contrat pédagogique est joint en Annexe 7 de ce document.

3. Dans cette nouvelle démarche, l'amélioration des apprentissages passe par ce que j'ai appelé une "appropriation spécialisée" puisque les étudiants abordent un angle de la communication et s'y spécialisent.

Chaque groupe développait un angle différent. Nous avons donc décidé d'ajuster l'évaluation en deux temps : le partage de ces données recueillies à l'ensemble de la classe lors d'une présentation orale et la remise d'un travail écrit (un exemple de travail réalisé se trouve en annexe 8), ainsi que le maintien d'un examen écrit sur le vocabulaire et les notions vues liées à la communication. Du point de vue de l'évaluation, il nous semblait cohérent que cette démarche active d'Atelier soit évaluée à travers un travail écrit, aboutissement de toutes les recherches effectuées et des informations récoltées, et une présentation orale par chaque sous-groupe aux autres. Un examen écrit seul aurait dévalorisé tout l'investissement et l'engagement des étudiants dans ce travail.

Enseigner pour qu'ils apprennent, macro-compétence 3

Exemple du cours d'Initiation au Langage cinématographique, bloc 2 en Communication

“De nombreuses techniques permettent de favoriser l'apprentissage et le développement des compétences des étudiants. Afin d'apprendre et de développer leurs compétences et leur compréhension dans une matière ou une profession, les étudiants doivent toutefois s'engager activement. Divers facteurs contribuent à un engagement actif, tels que la présence de modèles appropriés, les activités d'apprentissage organisées avec précision, ou encore l'incitation à la réflexion sur les processus d'apprentissage.”

Je donne depuis l'année dernière un cours de 30 heures d'*Initiation au langage cinématographique* au bloc 2 de la section Communication. Ce cours se donne à deux groupes classes de plus ou moins 35 étudiants dans un local qui permet la projection d'extraits de films. J'ai fait une sélection de films qui est transmise dès la première séance de cours aux étudiants en même temps que le planning. Le choix des films se veut motivant et diversifié : je choisis des films actuels (*Drive* de N.W. RFN) comme anciens (*Les vacances de Mr Hulot* de J. Tati), des “blockbusters” (*Skyfall* de S. Mendes) comme des films d'auteur (*A la verticale de l'été* de Tran Anh Ung), des séries (*House of cards*) et dessins animés (*Une vie de chat* de Felicioli & Gagnol), des films d'entreprise aussi (*l'entreprise Nonet*).

L'objectif du cours est d'apprendre aux étudiants à analyser un film en s'appuyant sur le vocabulaire du langage cinématographique pour enfin prolonger cette analyse objective par une interprétation des choix d'écriture du réalisateur.

Trois preuves de la prise en compte de cette macro-compétence se trouvent en Annexe 9 de ce document.

Elles vont me permettre de prouver :

1. *les mesures que je prends pour élargir la gamme des activités d'apprentissage dans mon enseignement (preuve 1);*
2. *comment j'encourage les étudiants à poser leurs questions et comment j'y réponds de manière à faciliter les apprentissages (preuve 3);*
3. *comment je réagis lorsque les étudiants signalent leurs difficultés en ce qui concerne le contenu (preuve 2).*

1. Afin de “favoriser les apprentissages et l'acquisition des compétences” d'analyse qui seront évaluées, j'ai mis en place un premier exercice de révision des notions liées à l'analyse de l'image, basé sur un film d'entreprise, type de film qu'ils peuvent être amenés à réaliser dans le cadre d'un stage ou dans leur futur métier. J'ai choisi le film de et sur l'entreprise *Nonet*, “*Nos valeurs REP'R*”, présenté lors d'une conférence sur le métier de communication interne mise en place pour nos étudiants en Communication à la Haute École.

Etant donné la réalité de confinement qui a impacté ce cours cette année, j'ai dû faire cet exercice de révision à distance en envoyant les fichiers et le lien vidéo via l'école virtuelle. J'ai envoyé aux étudiants une grille d'analyse qu'ils doivent remplir au fur et à mesure du visionnage qu'ils font à leur rythme des 10 premiers plans que nous analysons. La semaine suivante ils ont reçu le correctif.

2. Cette méthode ne m'ayant pas permis une interactivité avec les étudiants, quand toute la matière a été vue, j'ai décidé d'ajouter un second exercice de révision. Par mail, j'ai informé les étudiants de mon souhait et je leur ai transmis la date de cette séance. Date à laquelle l'extrait serait accessible sur Moodle ainsi que sa grille d'analyse (modalités correspondant à celles futures de l'examen de juin). Je les ai ensuite invités à regarder l'extrait du film *2001, Odyssée de l'espace* de Stanley Kubrick que j'avais déposé. A l'aide de la grille d'analyse, les étudiants devaient à cahier ouvert réaliser à la maison l'analyse et l'interprétation de l'extrait.

J'ai aussi fixé rendez-vous aux étudiants pour une vidéoconférence l'après-midi même de cet exercice via Teams afin de faire oralement le correctif et de répondre en direct et au fur et à mesure aux questions. Les étudiants ont enfin reçu par mail le correctif de cette analyse.

3. Cette situation d'enseignement à distance a obligé les étudiants à communiquer avec moi par mail lorsqu'ils ne comprenaient pas des éléments développés dans la matière du cours. J'ai dû par exemple réexpliquer le hors-cadre, explication que j'ai d'ailleurs introduite ensuite dans mes notes de cours puisqu'elle n'était visiblement pas claire. Cette situation est dans ce cas-ci un avantage car quand j'explique en direct face au groupe, je peux nuancer et apporter multitudes d'exemples. Je peux aussi voir sur leur visage si je suis claire. Dans le cas de l'enseignement à distance, seul l'écrit nous a servi d'interface et les réactions des étudiants m'ont permises de mettre en lumière un manque de clarté dans l'explication faite de certaines notions par écrit.

Évaluer et donner des feedbacks, macro-compétence 4

Exemple du cours de "Conduite de réunion", bloc 2 en Gestion des ressources humaines

"La forme d'évaluation utilisée influence directement les approches des étudiants à l'égard de l'apprentissage. Si l'évaluation permet un apprentissage par cœur inapproprié, certains étudiants adopteront une réaction correspondante. Une stratégie d'évaluation efficace incite les étudiants à s'engager en profondeur dans la matière du cours. En marge de son rôle de mesure valable et fiable des performances, une telle stratégie doit apporter le plus rapidement possible un commentaire constructif aux étudiants."

Le travail d'évaluation, d'autoévaluation et de feedback ancré au fur et à mesure des séances de cours est un des apprentissages central dans le cours de "Conduite de réunion" que je donne en bloc 2 dans la section Gestion des Ressources humaines à la Haute Ecole. L'évaluation finale du cours sera calquée à cette démarche d'évaluation régulière et formative.

Chaque séance est l'occasion d'apprendre à conduire réellement une réunion. Ce cours se donne de septembre à décembre par séances de deux heures que j'ai organisé comme suit :

- première heure : explication de notions théorico-pratiques liées à la conduite de réunion ;
- deuxième heure : exercice pratique de conduite de réunion en sous-groupe de 5 étudiants qui se termine par une évaluation et autoévaluation individuelle puis collective de la réunion et de la participation.

Trois preuves de la prise en compte de cette macro-compétence se trouvent en Annexe 10 de ce document.

Elles vont me permettre de prouver :

1. *quelles stratégies j'applique pour apporter un commentaire immédiat aux étudiants afin de les aider à améliorer leurs résultats (preuve 1)*
2. *comment j'aide les étudiants à acquérir l'habitude d'évaluer régulièrement leur propre travail (preuve 2)*
3. *comment je garantis que mes méthodes d'évaluation évaluent avec précision les résultats d'apprentissage que je souhaite (preuve 3)*

1. A la fin de la première séance de cours, alors que les élèves viennent d'avoir leur premier exercice de groupe, je leur explique qu'ils forment maintenant une équipe de travail avec laquelle ils vont faire des réunions animées par chacun des membres du groupe. Je leur distribue une fiche "animation" précisant la date à laquelle ils seront animateurs. (Annexe 10) La première partie de cette fiche doit être pré remplie par l'étudiant-animateur pour le jour de sa réunion afin de préciser le sujet et les objectifs. J'incite les étudiants à me montrer leur fiche avant leur réunion : au cours précédent leur réunion ou par mail, je leur demande de me la montrer afin que je puisse leur faire directement un retour pour qu'ils apportent les éléments supplémentaires si nécessaires.

Ce feedback me permet aussi de les aider et de les rassurer dans le choix du sujet, du matériel, de la méthode d'animation et dans la planification de l'ordre du jour.

2. La semaine suivante les premières réunions d'équipe peuvent commencer lors de la deuxième partie du cours. Lors de la première partie du cours, chaque participant non animateur a reçu une grille "Participant" (Annexe 10) pour relever les "Éléments positifs moteurs / Éléments négatifs freins / Propositions d'améliorations" afin d'évaluer et autoévaluer la réunion, la dynamique de groupe et d'échange, et son comportement quand la réunion sera terminée. Cette grille contient suffisamment de cases pour servir à l'évaluation des réunions de leur équipe.

Au bout de la réunion d'équipe qui dure 30 minutes environ, l'animatrice/teur vient me prévenir qu'ils ont terminé et je leur demande donc de prendre leur fiche d'évaluation "Participant", et "Animateur" pour l'animateur, et d'évaluer la réunion et leur participation. Ce moment d'évaluation se fait en deux temps : d'abord seul puis collectivement en ma présence, avec mon travail de modérateur cette fois de la prise de parole. Chacun devra exprimer ce qu'il a retenu de positif et ce qu'il faudrait améliorer autant pour le travail d'animation que pour la participation.

Ce travail se fait à l'identique pour chaque groupe et je suis très vigilante à veiller au respect, à l'écoute et à la liberté d'expression pendant ce moment pas facile d'expression puisqu'il faut dire aussi ce qui ne va pas et que les étudiants ont souvent peur de blesser ou de créer un conflit. Mon attitude est vraiment déterminante dans ce moment d'évaluation car il faut que les étudiants apprennent l'importance d'une attitude d'écoute et de non-jugement dans une évaluation orale collective afin de rendre l'expression des idées positives comme négatives possible. C'est bien entendu une dimension que j'aborde dans la partie théorico-pratique préalable dans ce cours de conduite de réunion.

Petit à petit, les étudiants apprennent à évaluer leur travail, leur comportement et le travail d'animation. Cet apprentissage transversal est essentiel dans une formation à la conduite de réunion mais aussi dans le cadre du travail en gestion des ressources humaines pour lequel ils se forment. Ils devront mener des réunions et des réunions d'évaluation régulièrement. Je pense donc que la pratique systématique de cette démarche à chaque séance va permettre un premier ancrage de cette compétence.

3. En plus de cette évaluation formative répétitive, l'évaluation certificative du cours porte sur deux éléments :

- l'observation participante et l'analyse d'une réunion réelle et professionnelle dans une institution que l'étudiant aura contactée ;
- un examen écrit comprenant une mise en situation de réunion en groupe de travail puis son analyse par écrit sur base de questions, incluant des questions liées à la théorie vue et contenue dans les notes de cours.

Cette modalité d'examen avec pour introduction une réunion a été mise en place l'année dernière avec ma collègue (qui ne donne plus le cours cette année). Elle se veut en cohérence avec les objectifs du cours et sa méthodologie pratique. Il nous semblait évident que nous devions aller vers cette démarche. Cette année, j'ai expliqué dès la première séance les modalités particulières d'évaluation et je l'ai expliqué à nouveau concrètement

à la dernière séance. Je leur ai aussi rappelé un principe important dans l'apprentissage de la conduite de réunion en classe et pour la réunion de l'examen que je répète souvent : *“Vous pouvez “mal” faire, vous tromper en animant et participant ; l'important s'est de pratiquer et de développer sa capacité à réfléchir et analyser ce qui c'est passé pour l'améliorer.”* Lors de l'examen, par “équipe de travail” les étudiants ont réalisés leur petit réunion après avoir pioché leur rôle (animateur/participant/observateur) et ont dû ensuite analyser le moment de réunion par écrit.

Nombre de références = 17

Annexe 20 : Production écrite intitulée « RR13 »

1. Parcours professionnel

C'est tout naturellement que, guidée par mon goût pour la cosmologie, j'ai décidé d'entamer des études poussées de mathématiques. J'ai choisi également de poursuivre les cours de l'agrégation de l'enseignement secondaire afin, c'était en tout cas mon sentiment au départ, d'ajouter une corde à mon arc. J'y ai en fait découvert une toute autre approche de ma discipline : les mathématiques ne s'adressaient pas qu'à des férus de la matière, mais aussi à des publics a priori plus réticents face à cette science. Et pour cela, il était souhaitable de construire ses séquences en fonction du public concerné. C'est aussi lors des stages effectués pendant cette formation que j'ai pu apprécier le fait de pouvoir enseigner. C'était décidé : j'allais être professeur de mathématiques. J'étais cependant loin de me douter du cheminement riche de découvertes qu'il me faudrait parcourir pour commencer à me penser enseignante dans cette matière. Les années passées à l'université m'ont montré à quel point cette discipline est vaste et difficile à maîtriser. Les années qui ont suivi ma formation m'ont, elles, indiqué qu'on ne naît pas enseignant et qu'on le devient, du mieux que l'on peut, au fur et à mesure des rencontres en ce qui me concerne, qu'il s'agisse d'encadrants, de collègues ou d'étudiants, qui enrichissent voire modifient votre conception du métier.

Après avoir obtenu ma Licence en Sciences Mathématiques et mon Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur dans cette discipline en 1988, j'ai enseigné pendant deux ans dans différents établissements secondaires. J'ai déjà pu y observer un manque de motivation des étudiants face à la matière. Mais, c'était, à ce stade, assez confus. Je pensais, à cette époque, que les futurs secrétaires ou techniciens agricoles que j'avais en face de moi, allaient naturellement éprouver de l'enthousiasme face à la matière si je la leur expliquais clairement... Je constatais qu'il n'en était rien mais sans pouvoir prendre du recul face à cette situation et, surtout, sans savoir quoi entreprendre pour l'améliorer.

J'ai ensuite obtenu une bourse de l'Institut Interuniversitaire des Sciences Nucléaires (faisant partie du Fonds National de la Recherche Scientifique) pour entamer des recherches portant sur la physique quantique, à l'Université de Liège. Ces recherches ont débouché dans un premier temps sur l'obtention d'un Doctorat en Sciences Mathématiques (1993) et, dans un second temps, sur celle de l'Agrégation de l'Enseignement Supérieur (1999).

Pendant les douze années consacrées à cette spécialisation, j'ai été amenée à donner différents cours, essentiellement de physique, à l'Université de Liège. En 2002, l'Université de Liège a arrêté de financer les recherches traitant de physique quantique. J'ai alors obtenu une bourse de la Région Wallonne pour entreprendre des recherches, disons plus concrètes, sur la photométrie. Pendant les cinq ans qu'ont duré ces travaux, je n'ai pas pu enseigner et me suis rendu compte que le contact avec les étudiants me manquait au point de renoncer à une carrière scientifique qui ne tiendrait pas compte de cet aspect de ma vie professionnelle.

J'ai donc postulé en 2007 dans l'enseignement secondaire où j'ai obtenu un intérim d'un an. L'année qui a suivi, c'est la Haute Ecole Charlemagne qui m'a proposé un poste de Maître-Assistant en Sciences Mathématiques.

1.1. Cours dispensés à la Haute École Charlemagne

Il serait très fastidieux de citer tous les cours que j'ai eu l'opportunité de donner à la Haute Ecole Charlemagne. Je me contenterai donc de citer toutes les formations dans lesquelles j'ai donné différents cours de mathématiques et de physique :

- Bachelier - Instituteur(trice) primaire
- Bachelier - Instituteur(trice) préscolaire

- Bachelier - AESI - "Mathématiques"
- Bachelier - AESI - "Sciences : biologie, chimie, physique"
- Bachelier - AESI - "Sciences économiques et sciences économiques appliquées"
- Bachelier en agronomie - "Techniques et gestion agricoles"
- Master en sciences de l'ingénieur industriel en agronomie
- Bachelier en éco-packaging
- Master en Emballage et Conditionnement
- Bachelier - Technologue de laboratoire médical (Biologie médicale) - "Chimie clinique"

J'ai donc eu la possibilité d'avoir un large panel de cours au sein de la Haute Ecole. Je l'ai vécu comme une opportunité (de me trouver face à des publics, et donc à des demandes, variés) mais aussi comme une frustration, puisqu'en changeant d'attributions chaque année, j'ai eu le temps de constater les manquements des cours que je dispensais mais je ne disposais pas de celui d'y apporter les remédiations souhaitées ni de la distanciation nécessaire pour pouvoir initier ces changements...

Cependant, depuis deux ans, ma charge se stabilise progressivement. Les cours dont je suis titulaire actuellement s'adressent aux étudiants de :

- Bachelier - Instituteur(trice) primaire (cours de première, deuxième et troisième années, y compris les activités des Ateliers de Formation Professionnelle, les supervisions de stages et les encadrements des TFE, pour un total de 190 heures)
- Bachelier en agronomie - "Techniques et gestion agricoles" (cours de première année, pour un total de 50 heures)
- Master en sciences de l'ingénieur industriel en agronomie (cours préparatoires, cours de première année, bachelier et master, pour un total de 240 heures)

Mes attributions sont donc dichotomiques : deux orientations très différentes pour des publics différents avec des objectifs différents !

En ce qui concerne les futurs agronomes, je m'adresse à des groupes relativement grands, avec une matière relativement dense à dispenser dans des amphithéâtres où les sièges sont fixés. Mes cours consistent dès lors essentiellement en des cours magistraux, complétés par des exercices suivis individuellement.

Je suis consciente que l'exposé ex-cathedra n'est pas irréprochable. On sait [Champagne, 1996], par exemple, qu'il apparaît comme moins efficace quand il s'agit d'atteindre des objectifs cognitifs d'ordre supérieur comme la réflexivité sur ses apprentissages. Des propositions plus actives comme la « conférence de presse » [Champagne, 1996] ou plus innovantes [Lecherbonnier et Blitman, 2015] comme la « classe inversée » permettraient sans doute d'atteindre profitablement ces objectifs.

Cependant, je n'ai pas placé ces perspectives dans mes priorités immédiates. En effet, la formation des futurs instituteurs nécessitait une remise en question autrement urgente. Je m'en suis convaincue par les réactions des étudiants qui manifestaient, dans le respect mais de façon appuyée, leur peu d'intérêt pour la matière telle qu'elle était présentée, par les échecs – nombreux – lors des évaluations et, enfin, par le retour des stages durant lesquels les étudiants s'estimaient insuffisamment préparés. Et, de fait, donner des cours sur le mode transmissif à des étudiants qui étaient appelés à former eux-mêmes leurs propres apprenants selon une pédagogie active n'était pas l'attitude la plus pertinente ou efficace à avoir...

C'est cette remise en question qui fait l'objet du portfolio que je présente.

1.2. Philosophie d'enseignement

J'ai donc commencé à donner cours aux futurs instituteurs via des exposés magistraux théoriques et je me suis rapidement aperçue, via leurs remarques et le feedback des stages notamment, que cette façon de faire n'était absolument pas pertinente pour leur formation et ne répondait aucunement à leurs attentes légitimes. Les étudiants demandaient un cours qui soit plus proche de leurs futures pratiques. A quoi bon voir des démonstrations s'ils n'auraient jamais l'occasion d'en établir ? Pourquoi ne pas mettre l'accent sur la didactique de la discipline ? Ne pouvaient-ils pas être davantage actifs ? J'ai donc décidé, il y a deux ans, d'opérer un changement radical dans ma méthodologie.

Décider n'est pas accomplir ! Je manquais sérieusement de bases pédagogiques... Heureusement, les rencontres déterminantes que j'ai pu faire au sein de ma Haute Ecole ainsi que la formation associée au CAPAES, initiée en 2016, et les conseils efficaces et bienveillants de mes formateurs m'ont donné les premières pistes pour pallier ces lacunes et adapter ainsi mes pratiques aux intérêts des étudiants. Je suis en quelque sorte passée de la maîtrise des savoirs purement disciplinaires, selon la typologie de Shulman [Shulman, 1986] ou celle de Tardif et al [Tardif et al, 1991], à l'accentuation sur les savoirs incorporés dans la pratique [Cochran-Smith et Lytle, 1999].

Je me suis également remémoré mon enthousiasme en tant que chercheuse : je *construisais* alors de nouveaux savoirs et force est de constater que cette façon de faire a été, pour moi, bien plus efficace pour travailler ma motivation mais aussi ma compréhension des mathématiques ! J'étais actrice de mes apprentissages et j'utilisais les mathématiques pour comprendre le monde qui m'entoure !

J'allais donc privilégier la *pédagogie active*. Encore fallait-il savoir quel type de pédagogie active, qui travaillerait quel(s) aspect(s) de la tâche éducative, j'allais utiliser... Je savais en tout cas une chose : je voulais que l'apprenant ne subisse plus, qu'il construise ses savoirs et savoir-faire. Je désirais que mon point de départ de leçon soit l'intérêt et les besoins des apprenants en utilisant, pour ce faire, les situations ou objets concrets du monde dans lequel nous évoluons, bref je voulais travailler avec ce qui fait sens. Il me semblait aussi impératif de proposer des séquences didactiques signifiantes par rapport à la future pratique des étudiants et, donc, directement transférables en stage. Le modèle de Morissette [Morissette, 2002] qui reprend ces caractéristiques sera détaillé dans la suite mais le point essentiel, tel que je le travaille avec mes étudiants, est de les mettre face à une situation authentique qui va leur permettre de réfléchir à la fois aux savoirs et à la didactique de ces connaissances. Pour mener à bien ce défi, la démarche de recherche, qu'elle soit individuelle ou collective, est encouragée, de même que la liberté d'expression, les échanges et la communication.

A travers la pédagogie active, mon objectif est de mettre en place des pratiques qui favorisent à la fois la motivation et le transfert des acquis. C'est ce cheminement qui va être détaillé dans la suite. J'ai conscience de n'être qu'au début de ce que j'appelle une révolution de mes pratiques. Entre la pédagogie strictement transmissive qui a été l'unique modèle adopté (et je dirais même toléré...) par mes propres encadrants lors de ma licence et la pédagogie active qui est mon but actuel, il y a un revirement à 180° ! Je suis quelque part entre ces deux philosophies extrêmes en étant à la fois lucide sur mes lacunes et enthousiaste par rapport au chemin qu'il me reste à accomplir.

2. Description et analyse réflexive

Dans ce chapitre, je reprends les points principaux de la séquence du 24 mars 2017, à destination des futur(e)s instituteurs(trices) primaires, bloc 3 (10 étudiants), donnée dans le cadre du cours de didactique professionnelle. Je résume, dans un premier temps, les motivations du changement apporté et, dans un deuxième temps, en quoi ces modifications consistent. J'analyse également la séquence sous l'angle du modèle de Morissette. Enfin, j'envisage quelques pistes d'améliorations.

2.1. Situation de départ

Comme mentionné dans la présentation personnelle, j'ai commencé à donner cours aux futurs instituteurs primaires via des exposés magistraux en privilégiant les savoirs aux attentes légitimes des apprenants. J'ai constaté, à travers leurs commentaires et résultats de stages et d'examens, que cette façon de faire n'était absolument pas pertinente pour leur formation. Les étudiants espéraient un cours qui les prépare concrètement à leurs futures pratiques et je leur offrais de la théorie abstraite sur un mode transmissif... Il fallait changer cela en leur enseignant les mathématiques au-delà de la « simple » maîtrise et en tenant compte de leurs aspirations et de leurs caractéristiques.

S'il est, en effet, toujours délicat de généraliser, sans tenir compte des spécificités de chacun, il est, cependant, des invariants typiques de cette formation.

Ces spécificités, couplées avec le contenu même des activités d'apprentissage (la teneur des savoirs abordés dans la formation est celle des matières étudiées à l'école primaire), expliquent que ma pédagogie est passée d'un mode frontal à un mode constructiviste. En cela, je ne fais d'ailleurs que suivre la philosophie du Décret Paysage dans lequel l'accent est mis sur les activités d'apprentissage (c'est-à-dire celles pour lesquelles l'apprenant est acteur principal) plutôt que sur les activités d'enseignement. Par là, je tiens également compte du public cible de mes étudiants : l'enfant du primaire se situe, selon Piaget, dans le stade des opérations concrètes et doit apprendre en agissant.

La nature des activités d'apprentissages est donc axée sur les savoirs incorporés dans la pratique [Cochran-Smith et Lytle, 1999] et construits par les apprenants. Mes premières pistes pour améliorer ma façon d'enseigner sont les suivantes :

- arrêter de me focaliser sur les savoirs proprement dits et mettre l'accent sur la didactique des apprentissages. Cela permet d'impliquer davantage les étudiants dans leur formation (ce que, naturellement, ils sont portés à faire). Pour ce faire, je propose de :
 - ne plus imposer, en début de leçon, les définitions (souvent incomprises, mémorisées sans leur donner sens et donc peu efficaces) des concepts mathématiques. A la place, les étudiants sont mis en situation authentique afin de dégager par eux-mêmes, les éléments des définitions ;
 - ne plus démontrer aucun théorème. Mon expérience a montré que l'exercice est stérile au niveau des étudiants de cette formation. Ils mémorisent et restituent les démonstrations sans compréhension et sans intérêt... sans parler du peu de pertinence de la matière puisque les démonstrations ne sont abordées qu'à partir de la troisième secondaire, soit en dehors de leur champ d'action ;
 - moins me focaliser sur le nombre d'exercices (le fameux « drill ») mais davantage sur leur compréhension profonde et leur authenticité ;
 - me centrer sur le transfert de leurs apprentissages ;
 - Ces mesures pourraient déjà permettre de vaincre certains points faibles comme le peu d'intérêt pour la matière (en accentuant l'apprentissage sur ce qui sert réellement à la future pratique). Quant aux difficultés peu pertinentes à la formation, telles les démonstrations, elles sont évitées et ne bloquent donc pas les étudiants dans leur évolution ;
- proposer une multitude d'outils pédagogiques.

Je pense que si l'étudiant choisit les outils qui conviennent le mieux à son type d'intelligence (outils de manipulation comme les objets symbolisant les concepts pour les kinesthésiques, outils informatiques pour les logico-mathématiques, ...), cela contribuera à aplanir les différences au niveau de la maîtrise de la discipline. A noter que

l'étudiant ne trouvera peut-être pas son bonheur dans les outils proposés... Je le laisse donc développer ses propres outils (par la recherche bibliographique, par exemple) au besoin. Cette diversité d'outils s'inscrit dans l'optique de l'apprentissage par compétences : si on doit maîtriser la multiplication écrite, qu'importe que l'on utilise telle ou telle des treize méthodes connues, pourvu que l'on mène à bien son opération. Cette diversité permet, me semble-t-il, à l'étudiant d'être lui-même plus apte à pratiquer la différenciation au sein de ses classes.

- contextualiser les concepts mathématiques.

Le peu d'intérêt porté à ma discipline vient souvent du fait que l'on croit qu'elle « ne sert à rien ». Rien n'est évidemment plus faux ! Les mathématiques ont été créées à partir de situations authentiques et continuent à être exploitées dans un nombre incroyablement riche de situations rencontrées dans la vie quotidienne.

J'avais donc les premières pistes pour apporter les changements désirés...encore fallait-il avoir une idée précise de comment j'allais les introduire ! Une réponse m'a été donnée lors d'une collaboration très fructueuse avec Emmanuel Lomba, psychopédagogue de l'implantation de Huy de la Haute Ecole Charlemagne. Il m'a parlé avec enthousiasme de la méthode de Rosée Morissette [Morissette, 2002], une consultante canadienne en éducation. C'est sur base de cette méthode que j'ai construit ma séquence.

2.2. Activité innovante et son analyse réflexive

Compétence CAPAES : Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation. Compétence HERDSA : Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage. Dans la mesure du possible, cherchez-vous à connaître les attentes des étudiants à l'égard de votre matière et utilisez-vous ces renseignements pour adapter votre programme ?

2.2.1. Objectifs de la séquence

La leçon du 24 mars 2017 avait pour objectifs globaux la transposition didactique ainsi que convaincre les dix étudiants du bloc 3 auxquels elle s'adressait, que les mathématiques sont véritablement utilisées par des corps de métier. Plus spécifiquement, il s'agissait de remplacer les démonstrations habituelles de la géométrie par des activités authentiques. Plus particulièrement encore, l'objectif matière était de revoir une introduction aux transformations du plan sous l'angle du futur instituteur. Il était crucial que mes étudiants prennent une distance salutaire par rapport à la matière et exercent, ainsi, un acte de réflexivité sur leurs futures pratiques. Qu'est-il primordial de transmettre à leurs propres apprenants ? La matière en elle-même tient en quelques mots-clés : reproduire une figure plane à l'identique ou en l'agrandissant/la rétrécissant et la positionner différemment dans le plan, selon des mouvements de glissement, pivotement ou retournement. Voilà la conclusion à laquelle je souhaitais amener mes étudiants via des activités contextualisées.

Le lecteur notera l'accent mis sur les mots-clés. J'ai, en effet, remarqué que mes étudiants éprouvaient beaucoup de difficultés à distinguer, dans la matière, l'essentiel du moins crucial. Or, il est important de pouvoir articuler la matière autour de quelques mots la résumant (c'est d'ailleurs le principe même des cartes mentales...). J'y vois plusieurs avantages :

- Les mots-clés favorisent la mémorisation qu'elle soit visuelle, auditive ou kinesthésique [Peraya, 1996] puisqu'on les écrit, énonce et qu'ils accompagnent le mouvement.
- Les mots-clés permettent d'associer les différents concepts : si l'on est persuadé qu'une symétrie centrale se traduit par « faire demi-tour », on associera cette transformation du plan à des situations comme l'aiguille d'une horloge qui avance ou recule de trente minutes ou au déplacement d'une voiture qui doit changer de voie.
- Les mots-clés préparent à des approfondissements de matière puisqu'ils sont le principe de base des moteurs de recherche.

2.2.2. Déroulement de la séquence

La totalité des activités relatives à la leçon du 24 mars 2017 est reprise dans l'annexe 1 (qui est, en fait, l'intégralité de ma préparation de cette séquence). Ici, j'illustrerai sur une seule de ces activités le déroulement proprement dit de la séquence.

Il me semble important de présenter le modèle de Morissette parallèlement à l'activité innovante : je construis, en effet, mes séquences de cours en me basant sur celui-ci et l'activité du 24 mars 2017 n'a pas fait exception à la règle. Pourquoi ce modèle ? Pour deux raisons : il répond aux objectifs de motivation et de transfert et il est celui qui est proposé à mes étudiants dans leurs cours de pédagogie. Or, je crois beaucoup à l'apprentissage par imitation [Leclercq et Poumay, 2008] mis en avant dans les théories sociocognitives [Bandura, 2007]. C'est le processus naturellement utilisé par le jeune enfant (ou le jeune animal...) qui observe puis imite le comportement des adultes proches, assimilés alors à des modèles.

Je n'ai aucunement la prétention d'être un modèle pour qui que ce soit mais il me semblait intéressant de tenter la méthode, outre pour ses avantages intrinsèques, afin de rester crédible aux yeux de mes étudiants. Cela supposait néanmoins que j'adapte quelque peu le modèle de Morissette qui est destiné au public de l'enseignement obligatoire.

Le modèle de Morissette propose de centrer toute activité d'apprentissage selon trois grands axes : la phase de préparation la phase de réalisation la phase d'intégration.



La phase de préparation

Le lecteur notera la présence, dès cette phase de scénarisation d'une séquence, du concept-clé de la méthode : la tâche.

Pour reprendre les mots de Morissette (2002) : *la tâche est une situation globale, complexe et signifiante qui exige des élèves qu'ils traitent l'information pour résoudre un problème spécifique.*

Il s'agit donc plus d'acquérir un savoir-faire, un savoir-agir, que de traiter d'un savoir inerte. L'apprenant n'est pas seulement actif : il est acteur avant tout !

Le fait que la tâche soit orientée vers l'action et qu'un de ses objectifs soit de répondre à des questions authentiques, est à mettre en parallèle avec l'enseignement par compétences [Romainville, 2006] initié, en Belgique, en 1997.

Je reprends ci-dessous une des tâches que j'ai conçues pour la séquence du 24 mars (cette activité était présente sous la forme d'une feuille A4 mise à la disposition, sur l'îlot que j'avais créé en classe, du groupe qui allait s'y atteler).

La consigne du temps, non présente, a été oralisée lors de la séquence : le groupe concerné disposait de vingt minutes pour mener à bien l'activité.

On y retrouve les caractéristiques [Morissette, 2002] d'une tâche.

Elle contient aussi les composantes d'une tâche :

- Une production concrète (ici, sous forme d'un dessin ou du pavage proprement dit) ;
- Un contexte authentique (l'artisan carreleur) ;
- Un ou des problèmes (défis progressifs entre le pavage régulier, aisé à réaliser, et le semi-régulier qui demande déjà des stratégies plus poussées ; calcul du coût relatif aux pièces utilisées) ;
- Des contraintes (relatives au fond du problème : le carreleur ne dispose que de pièces précises et l'œuvre finale a des dimensions fixées) ;

- Des consignes (relatives à la forme du problème : réaliser deux croquis en vingt minutes).

Le fait d'amener les apprenants à proposer une production concrète fait de la tâche quelque chose de différent d'une situation-problème qui exige, généralement, une simple (et unique) résolution.

Un des aspects primordiaux de la tâche au sens initial de Morissette est qu'elle va amener un conflit cognitif : les conceptions sont d'abord mises en échec et motivent dès lors un nouvel apprentissage. L'objectif de la tâche est donc, à côté de l'apprentissage en tant que tel, la motivation à acquérir la compétence relative à la séquence. L'apprentissage se poursuivra éventuellement par des défis similaires à celui de la tâche (mais plus simples et plus ciblés). C'est la phase du traitement, omise ici.

Ce conflit cognitif se retrouvera, en effet, dans une moindre mesure dans l'enseignement supérieur. Mes apprenants ne *découvrent* pas la matière...ils la connaissent déjà ! Mon rôle est de les amener à se réapproprier cette matière et à l'examiner sous l'angle du futur instituteur. Néanmoins, il reste important que les activités proposées gardent un aspect complexe de par l'utilisation d'un ensemble de ressources et d'opérations mais aussi par leur caractère innovant. Il faut inviter les étudiants à admettre qu'affronter l'inconnu fait partie du contrat. C'est cette réactivité face à l'inédit qui, si elle est travaillée, va préparer au transfert des acquis.

Pour la séquence du 24 mars 2017, la phase de préparation a consisté à imaginer trois ateliers : à côté des pavages, deux autres ateliers ont été consacrés à la réparation de deux vitreries et à la modification de deux photographies (cf. annexe 1). L'objectif était, qu'après réflexion/manipulation, les étudiants prennent conscience que, dans tous les cas, une figure plane était déplacée soit à l'identique soit en l'agrandissant/la rétrécissant. En construisant leurs productions, ils effectuaient les déplacements en question.

Les ateliers sont, je pense, un moyen intéressant de travailler la motivation comme la responsabilisation et l'autonomie des apprenants. Caron [Caron, 2003], voit, en effet, les ateliers comme « *des moyens mis à la disposition des pédagogues désireux de développer une approche participative, responsabilisante et différenciée auprès de leurs élèves* ».

Quels sont les avantages d'une telle approche ? Je vois deux aspects particulièrement mis en évidence.

En ce qui concerne la motivation, Viau (2003) la définit comme « *un état dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». Cette définition met en évidence quatre indicateurs qui soulignent la qualité de la motivation intrinsèque (celle qui se manifeste par l'intérêt et la curiosité) : le choix ; l'engagement cognitif ; la persévérance ; la performance.

Les tâches ont pour but de rencontrer ces indicateurs :

- Elles consistent en des productions collectives et chaque étudiant est libre, au sein de son groupe, de prendre une part plus ou moins importante dans le bon déroulement de l'activité du jour ; mon expérience montre que, motivés par l'ambiance d'émulation collective et l'absence de jugement, les étudiants s'investissent, en général, de manière très satisfaisante dans la tâche ;
- Les activités sont progressives dans la difficulté ; encouragé par le succès de ses premières réalisations, chaque groupe mobilise davantage ses compétences au fur et à mesure du déroulement de la tâche ;
- Le défi présent dans une tâche, placé au sein de la collectivité qui encourage chacun, stimule chaque étudiant à donner le meilleur de lui-même ;
- La multiplication des outils comme le libre choix des ressources sont des alliés de poids pour la réussite de la tâche.

Pour ce qui est du transfert des acquis, je me réfère essentiellement au cycle expérientiel de David Kolb [Kolb, 2015].

La tâche est l'expérience concrète de la phase de réalisation : elle permet de donner du sens aux apprentissages et de préparer les étapes suivantes. Les futurs acquis sont prêts à être transférés à des situations très similaires à celle qui a fait l'objet de l'apprentissage initial. Il s'agit d'un transfert proche [Perkins D.N. et Salomon G. , 2010]

➔ La phase de réalisation

Elle est similaire dans l'enseignement obligatoire et dans l'enseignement supérieur. Elle consiste à observer, guider et noter la démarche hypothétique des apprenants pendant qu'ils travaillent leur tâche ou leurs défis en autonomie (travail individuel ou, de préférence, collectif). L'aide éventuelle se traduit par une sélection d'informations ou des questionnements pertinents, afin de s'appropriier les savoirs, de prendre conscience des apprentissages en jeu.

Je groupe généralement mes étudiants par deux ou quatre selon l'ampleur du travail et les mets face à un défi qui va les obliger à mobiliser leurs connaissances et leur créativité. Dans la séquence du 24 mars 2017, les groupes étaient de trois/quatre étudiants, autour d'îlots préalablement disposés dans la salle de cours. Ils ont été formés par les étudiants eux-mêmes. Les apprenants ont disposé de vingt minutes pour réaliser leurs productions concrètes liées à chacun des trois défis contextualisés. Au bout de ce laps, les groupes étaient affectés à un autre atelier. Il y a donc eu un total d'une heure de travail en totale autonomie. Les étudiants pouvaient bien sûr demander l'un ou l'autre éclaircissement et je n'hésitais pas à les encourager régulièrement dans la progression de leur travail.

Le travail en collaboration est une composante que j'affectionne particulièrement : il permet, à mon avis, une participation autrement plus active et plus riche qu'un travail solitaire. Il a de nombreux avantages: partage des connaissances, des expériences, des idées, développement de la communication,...De plus, il participe à l'instauration d'une bonne ambiance au sein de la classe : chacun a eu l'occasion de connaître l'autre et d'apprécier ses idées. D'aucuns seront peut-être sceptiques à ce dernier sujet mais le fait est que, tant que le groupe n'est pas amené à produire un travail noté, je n'ai observé que des améliorations quant au climat de classe.

Outre via le travail en groupes, je tente de mettre en exergue la motivation par la multiplicité des outils auxquels l'étudiant peut recourir pour mener à bien sa tâche. Dans l'activité des pavages, les apprenants peuvent recourir librement au matériel traditionnel de géométrie (latte, équerre, compas, rapporteur,...) comme à sa version 2.0, à savoir le logiciel de géométrie dynamique GeoGebra. Ils peuvent aussi utiliser du matériel de manipulation, à savoir les formes en mousse représentant les pièces du pavage.

L'étudiant peut dès lors, durant la phase de réalisation, recourir à ces outils mais aussi s'en créer de nouveaux via des recherches personnelles menées en consultant les manuels ou les moteurs de recherche. A l'étudiant de choisir ce qui convient le mieux à son type d'intelligence. Cela permet, je pense, d'aplanir les différences au niveau de la maîtrise de la discipline et cela s'accorde dès lors avec la politique de motivation que je tente de mener. De plus, cela s'inscrit parfaitement dans l'optique de l'apprentissage par compétences. Cette diversité permet aussi à l'étudiant d'être lui-même plus apte à pratiquer la différenciation au sein de ses classes.

Enfin, une source de motivation additionnelle réside dans le fait que mes apprenants vont être amenés à concevoir leurs tâches personnelles lors de leurs stages. Il me semblait important de montrer à mes étudiants qu'une telle approche des mathématiques est non seulement possible mais devient plus aisément réalisable au fur et à mesure des exemples qui se présentent à eux.

Le transfert proche est, lui, envisagé de par la situation inédite qui se présente à l'apprenant lors de cette phase. J'invite ainsi les étudiants à admettre qu'échouer fait aussi partie du processus d'apprentissage et permet,

finalement, de progresser. Je crois que c'est cette réactivité face à l'inédit qui, si elle est travaillée, va préparer au transfert lointain des acquis.

La phase de réalisation correspond à l'analyse réflexive du cycle expérientiel de Kolb.

➔ La phase d'intégration (ou structuration)

L'enseignant reprend la démarche développée durant la phase de réalisation. Il amène l'apprenant à déterminer ce qu'il a appris. Il organise les nouvelles compétences acquises à partir de ce que l'apprenant propose. C'est aussi le moment de valoriser les progrès réalisés. Il s'agit de mettre en évidence des définitions cohérentes et rigoureuses qui tiennent compte des mots-clés que les apprenants ont avancés. La leçon est alors véritablement construite sur base de ce qu'ils ont compris à travers leur travail autonome.

C'est durant cette phase principalement (les autres phases ayant déjà préparé le terrain) qu'on touche à la notion de transfert dont je souhaite qu'il soit présent à toutes les étapes de l'apprentissage parce que c'est un élément essentiel de la qualité de cet apprentissage [Tardif, 1999]. A quoi bon mener à bien une opération d'addition si on ne reconnaît pas quand on va devoir l'utiliser dans la vie de tous les jours ? Or, c'est précisément la source principale des échecs selon Morissette : les élèves ont des connaissances mais ne savent ni les utiliser ni les transférer. On saisit toute la difficulté de l'enjeu : l'apprenant doit simultanément penser aux similitudes et aux différences entre situations...C'est le rôle crucial de l'enseignant de créer un environnement pédagogique qui favorise au maximum ce transfert.

Ce dernier ainsi que la construction des apprentissages sous l'angle du futur formateur ont été les principaux objectifs de cette phase lors de ma séquence du 24 mars 2017. J'ai demandé aux étudiants de se replacer face à moi et leur ai posé une série de questions :

- « A votre avis, quels sont les points communs aux trois ateliers ? »
- « Qu'utilisent les artisans ? »
- « Que font-ils avec ces figures géométriques ? » etc.

J'ai noté sur un tableau annexe, au fur et à mesure que les étudiants intervenaient, les mots-clés qui ressortaient de leurs réponses. Je rebondissais sur leurs propositions pour reformuler d'autres questions. La discussion a ainsi duré une dizaine de minutes. Au bout de cette séance, j'ai projeté le PowerPoint (cf. annexe 1) et l'ai mis en parallèle avec les mots-clés notés sur le tableau annexe. J'ai ensuite demandé à différents étudiants de venir montrer aux groupes les résultats de leurs productions et de les expliquer à la lumière de ce que nous avons déjà mis en évidence. Le PowerPoint défilait au fur et à mesure des ateliers et nous reprenions collectivement les autres situations de la vie quotidienne qui utilisent les concepts élaborés. Ainsi, un plateau de jeu (penser à l'échiquier, par exemple) n'est rien d'autre qu'un pavage, tel que construit dans l'atelier dédié au carreleur. Les transformations du plan (que les étudiants ont énoncées tout en les montrant sur le matériel) sont non seulement un gain de temps pour l'artisan qui façonne le plateau mais également une nécessité afin que tous les joueurs soient à égalité au départ du jeu. Nous avons ainsi mis en évidence les mots-clés qui caractérisent chacune de ces transformations du plan en les notant au tableau sous la production adéquate. Les étudiants ont compris, par exemple, qu'une symétrie centrale n'est autre qu'une rotation particulière puisque le même mot-clé (« tourner ») est associé à chacune de ces isométries. Durant toute cette phase, j'ai privilégié la multiplicité des supports : matériel traditionnel de géométrie, matériel numérique, matériel de manipulation. Les détails de toute cette phase sont également présents dans l'annexe 1.

Si la phase d'intégration est liée à l'étape de conceptualisation abstraite du cycle de Kolb, elle tend également vers le transfert lointain via une expérimentation active. En effet, le but est de préparer le terrain pour un contexte

où les apprentissages prennent place dans des situations qui, a priori, sont assez différentes de celles où l'apprentissage initial a pris place. A mon sens, ce transfert lointain nécessite, dans un premier temps, un accompagnement de l'encadrant pour pouvoir être réalisé avec succès. C'est pourquoi je l'insère dans la phase d'intégration du modèle de Morissette. Si je me réfère à l'atelier du pavage, je vais faire réfléchir les étudiants sur les autres situations de la vie quotidienne dans laquelle nous retrouvons les concepts. Quand utilisons-nous les mots-clés que nous avons mis en évidence ? Faire le tour (mot-clé...) d'un rond-point suppose, mouvement des bras sur le volant à l'appui, que nous fassions trois rotations : une pour entrer dans le rond-point, une autre pour le contourner et enfin, une dernière pour en sortir. Les mots-clés, d'actualité tant pour la discipline mathématique que pour l'usage quotidien, me semblent être un moyen pertinent pour favoriser ce transfert lointain qui est, bien sûr, le plus difficile à acquérir.

Le tableau suivant reprend la comparaison entre le modèle de Morissette, ou plutôt l'adaptation que j'en propose pour l'enseignement supérieur, et la séquence du 24 mars 2017.

2.3. Pistes d'améliorations

Mon évolution vers une pédagogie active où l'apprenant est acteur, tient sur deux socles fondamentaux : la motivation des étudiants et le transfert des acquis. Je pense, en effet, que ce sont là des pistes de lutte contre l'échec scolaire mais également la seule façon de former des jeunes responsables, autonomes, épanouis et créatifs.

Si j'examine ma séquence, je pense pouvoir affirmer que la motivation était bel et bien présente et avérée. Je n'ai, en effet, noté aucune stratégie d'évitement. Les étudiants se sont mis au travail immédiatement et sans aucune interruption. Leur enthousiasme était plus que perceptible. Ils ont mis en place différentes stratégies d'apprentissage selon les groupes : tel privilégiait les manipulations (découpages, pliages, etc) tandis qu'un autre se basait davantage sur les acquis antérieurs. Face à certaines difficultés éprouvées, ils n'ont montré aucun signe de découragement... au contraire, cela relevait d'un challenge qui s'offrait à eux et qu'il fallait vaincre. Enfin, ils ont parfaitement rempli le contrat en ce qui concerne les apprentissages à construire.

Ma perception se base notamment sur les réactions spontanées des étudiants durant la séquence mais aussi sur l'enquête (cf. annexe 2) à laquelle les étudiants ont répondu. Celle-ci a montré (cf. questions 3 et 4) que la motivation à travailler les transformations du plan a globalement augmenté. J'ai demandé aux étudiants de noter sur 10 leur motivation avant et après séquence et la note moyenne globale est passée de 5,2/10 à 8,5/10. Comme le fait de noter une motivation est probablement peu pertinent, peut-être qu'un schéma sera plus parlant.

La couleur rouge symbolise les étudiants qui n'avaient que peu de motivation pour la matière et la couleur verte fait référence aux étudiants qui manifestaient un certain intérêt (il m'a semblé raisonnable de fixer la limite à 5)

Les résultats de cette enquête sont détaillés dans l'annexe 2. Soulignons ici que les étudiants ont unanimement relevé le travail autonome en groupes, les situations authentiques et la similitude entre ce qu'il leur était proposé et ce qu'il leur est demandé en stage comme facteurs favorisant cette motivation. Un(e) étudiant(e) a même évoqué les termes de « leçon exemple » pour qualifier la séquence ! Je n'exclus cependant pas qu'une partie de cet enthousiasme notifié soit une réponse de « désirabilité sociale » [Leclercq, 2008]...Après tout, l'enquête est basée sur de simples perceptions aussi, même si elles émanent d'étudiants. In fine, mon enquête n'a aucune valeur statistique avec neuf répondants. Néanmoins, c'est déjà un premier pas positif dans le changement apporté.

Pour ce qui est du transfert des connaissances, il est encore plus difficile pour moi d'apporter une conclusion. J'ai envie de dire que seul le temps jugera... Les leçons qui ont suivi sur le même thème ont, en tout cas, révélé, une plus grande aisance de la part des étudiants pour appréhender les différents types de transformations du plan. Ils n'avaient aucun problème pour mettre en évidence les caractéristiques nécessaires à la conception de définitions

claires et rigoureuses. Aucun souci n'est non plus apparu pour associer différentes situations de la vie quotidienne aux notions mathématiques étudiées. Enfin, les étudiants ont clairement fait le lien entre les activités vues lors de la séquence et ce qu'ils pouvaient en faire pour s'adresser à des apprenants plus jeunes et découvrant la matière. Ainsi, j'ai demandé aux étudiants de préparer eux-mêmes une séquence destinée aux enfants du degré supérieur et voici l'exemple d'une production :

L'étudiant a conçu une tâche relative aux homothéties. Il propose aux enfants de réaménager les zones de jeux de la cour de récréation. Pour ce faire, les enfants vont être amenés à concevoir, par groupes, un plan de leur proposition ainsi qu'un texte argumentatif pour défendre leur projet afin de le soumettre à un vote. Deux outils de différenciation sont proposés : l'agrandissement et le rétrécissement d'une maison schématisée, librement ou réalisés via un quadrillage. Le concept même d'échelle, lié à l'homothétie est abordé en demandant aux enfants de dessiner leur instituteur sur une feuille ; les enfants constatent que leur dessin n'a pas la même taille que leur enseignant ; combien de fois est-il plus petit ? Pour le savoir, les enfants placent leur dessin à côté de l'enseignant et estiment le nombre de feuilles identiques nécessaires à atteindre la taille de l'encadrant. Le nombre obtenu est le rapport d'homothétie.

Peut-être toutes ces facilités auraient-elles été mises également en évidence par une autre méthodologie... Seule la présence d'une classe témoin aurait peut-être permis de trancher d'une façon ou l'autre...

En ce qui concerne la séquence proprement dite, je suis d'accord avec les pistes d'amélioration qui ont été soulevées par la didacticienne de l'Université de Liège, Madame Tossings, à savoir un changement de contraste au niveau des diapositives du PowerPoint qui a été projeté. J'adhère également aux commentaires des étudiants qui ont relevé la difficulté technique du dernier atelier. Il est vrai que leur initiation au logiciel GeoGebra datait de l'année passée et que beaucoup d'entre eux en avaient oublié les rudiments. Je devrai donc m'assurer, à l'avenir, que ce logiciel soit mieux maîtrisé.

D'un point de vue plus personnel, je regrette de n'avoir pas eu l'occasion de favoriser davantage l'autonomie en proposant, par exemple, aux étudiants de faire leur propre recherche de matériel pour travailler leurs ateliers. Monter une exposition consacrée à la symétrie serait également très profitable. Mais, dans ce dernier cas, il faut être réaliste : les étudiants ont un horaire beaucoup trop dense et des contraintes trop nombreuses que pour rendre l'événement envisageable.

Enfin, si je me réfère à la triple concordance [Leclercq, 2008], la séquence présentée pêche par un manque d'évaluation de la méthode mise en place. Seul l'avis des étudiants a permis de se forger une opinion...mais est-elle biaisée ? Un indicateur plus objectif comme une évaluation, qu'elle soit formative (lors d'un stage) ou certificative, répétée sur plusieurs années, apporterait une réponse plus fiable. A la date de remise de ce portfolio, je ne dispose hélas pas encore de cet indicateur.

Hormis ces améliorations possibles, je suis assez satisfaite de la séquence du 24 mars 2017. Elle a permis de favoriser la transposition tant didactique que méthodologique. Les objectifs pédagogiques ont été atteints dans un climat qui a soulevé l'enthousiasme tant, me semble-t-il, du côté des apprenants que de celui de l'encadrante. Mais peut-être est-ce dû, pour ma part, à l'euphorie des débuts d'une remise en question profitable...

Pour reprendre le modèle d'Huberman [Huberman, 1989], je quitte doucement le stade de la remise en question pour migrer vers la sérénité pédagogique. Certes, je sais qu'il y aura énormément de travail à fournir : plus de vingt heures de préparation ont été consacrées à la séquence du 24 mars 2017 ! Pas question dans cette approche de s'inspirer de ce qui a déjà été fait ! Tout est à construire puisqu'il n'existe aucune banque de données reprenant des activités telles que dérivées du modèle de Morissette. C'est peut-être aussi cela qui est si enthousiasmant...

3. Autres illustrations de mes pratiques

Plutôt que multiplier les exemples de leçons calquées sur le modèle de la séquence du 24 mars 2017, j'ai préféré mettre en évidence des activités diversifiées, prenant place dans des contextes variés, mais toujours dans la perspective de travailler la motivation comme le transfert des acquis à travers une pédagogie active.

3.1. Méthodologie des problèmes (semaine didactique)

Compétence CAPAES : Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel. Compétence HERDSA : Enseigner pour qu'ils apprennent. Quelles approches utilisez-vous pour aider les étudiants à réfléchir sur leurs intentions, leur comportement et leurs pratiques d'apprentissage propres et à acquérir des compétences efficaces pour l'apprentissage tout au long de la vie ?

Notre implantation de Huy a pour tradition d'organiser une semaine dite didactique dans le bloc 2 de la section instituteurs primaires (14 étudiants). Durant cette semaine, chaque enseignant est amené à former ses apprenants en fonction de ce qu'il a observé durant le premier stage afin de les préparer au mieux pour le second stage. Il s'agit en quelque sorte d'une remédiation active.

Cette année, j'ai pu remarquer que, globalement, mes étudiants maîtrisaient très mal la méthodologie des problèmes mathématiques. Ils se contentaient le plus souvent d'inscrire des énoncés au tableau, de demander aux enfants de résoudre les problèmes correspondants et, devant l'impuissance des enfants à mener à bien l'activité, d'imposer une méthode de résolution (qui était d'ailleurs comprise vaille que vaille).

Pour remédier à cela, j'ai, durant quatre heures, organisé des séquences progressives.

En premier lieu, j'ai distribué à chaque étudiant un bristol avec un énoncé de problème (chacun de ceux-ci était relatif aux intervalles, une matière abordée en degré supérieur, soit celui visé par leur second stage) et je les ai invités à y répondre en cinq minutes. Ensuite, comme les énoncés étaient en fait identiques deux à deux, je leur ai proposé de retrouver la deuxième partie de leur binôme afin de comparer leurs solutions mais, surtout, de réfléchir au sein de leur groupe, à une façon d'aider un enfant en difficulté face à cet énoncé. Quels outils pouvaient-ils mettre en place pour y remédier ? Cette étape a duré vingt minutes. Ensuite, chaque groupe est venu exposer aux autres le résultat de ses réflexions. Des mots-clés reprenant l'ensemble des propositions ont été écrits au tableau par les groupes. Je dois avouer qu'à ce stade, nous avions peu d'éléments en main puisque tous les groupes avaient suggéré de représenter le problème via un schéma plus ou moins élaboré. C'est certes une composante essentielle de la méthodologie des problèmes et c'était déjà un très beau progrès par rapport à ce qui avait été observé lors de leur premier stage...mais c'était encore insuffisant. J'ai donc entamé la deuxième heure de la séquence en demandant aux étudiants d'analyser, en groupes de trois ou quatre, deux documents dédiés à la problématique : un chantier d'écriture réflexive produit par une institutrice, Annick Simon et la présentation d'un outil pédagogique par Annick Fagnant, une spécialiste de la question qui travaille en pédagogie expérimentale à l'ULg, et Isabelle Demonty, une régente en mathématiques. Ce travail d'une heure a été réalisé en totale autonomie. Durant la troisième heure, les résultats ont été repris de manière collective : à nouveau, chaque groupe est venu exposer aux autres le résultat de son analyse et ce qu'il avait appris, en plus, par rapport aux mots-clés déjà inscrits au tableau. Le résumé a été complété au fur et à mesure des exposés. La moisson a alors été beaucoup plus riche : non seulement, les schémas se diversifiaient mais, en plus, les propositions constructives affluaient. Les étudiants ont suggéré les étapes suivantes : lire attentivement l'énoncé, souligner dans une couleur les données nécessaires à la résolution, souligner dans une autre couleur la question, refaire formuler l'énoncé en utilisant des mots plus simples, faire jouer la scène,...

J'étais satisfaite : les étudiants avaient construit leur méthodologie ! De plus, le fait qu'ils soient actifs durant toute la séance et que celle-ci soit ciblée par rapport à leur second stage qui se profilait les avaient fortement motivés. Enfin, la diversité des propositions et des énoncés correspondait à l'objectif du transfert des acquis.

Nous avons alors pu conclure cette séquence en résolvant, en nous servant de ce qui avait été mis en évidence, différents problèmes centrés sur les apprentissages du degré supérieur (comme les partages inégaux).

Les étudiants se sont montrés très satisfaits de cette séance. Ils avaient l'impression d'être beaucoup mieux armés pour leur second stage (et la suite des événements leur a donné raison puisque l'équipe éducative a relevé une belle progression entre les deux stages). Je leur ai fait remarquer qu'ils avaient au fond tous les outils à leur disposition avant que je n'intervienne et que mon rôle s'était réduit à celui d'un catalyseur. La façon dont ils résolvaient eux-mêmes les problèmes induisait l'élément essentiel, à savoir la représentation et les compléments pouvaient s'obtenir à partir d'une simple réflexion basée sur des ressources facilement identifiables. Qu'ils n'hésitent donc pas à adopter la même attitude face à une situation semblable qui se présenterait ultérieurement...

3.2. Interdisciplinarité (ateliers de formation professionnelle)

Compétence CAPAES: Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction. Compétence HERDSA: Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage. Quelles possibilités offrez-vous aux étudiants de choisir certains aspects du travail ou de l'évaluation du cours qui sont en rapport avec leurs intérêts et leur expérience ?

Dans la construction des savoirs [Morissette, 2002], une tâche présente souvent un caractère d'interdisciplinarité. C'est aussi un des moteurs de la motivation chère à Viau. Ne pas cloisonner la matière aux mathématiques mais leur faire prendre sens à travers différentes applications. J'ai ainsi demandé à mes étudiants du bloc 2 de se pencher sur cette interdisciplinarité lors d'ateliers de formation professionnelle. Chaque groupe – il y en avait quatre – avait pour objectif de présenter aux autres un lien entre les mathématiques et une autre discipline. Ces liens permettent, à mon sens, aux étudiants de percevoir la pertinence et l'étendue de leurs apprentissages. Une connaissance nouvellement acquise sera plus solide si elle est mise en relation avec une autre, de façon à se convaincre d'une cohérence qui n'apparaîtrait pas spontanément. Pratiquement, chaque groupe a disposé de deux heures pour faire un travail de recherche libre, en autonomie. Les deux heures suivantes ont été consacrées à la création d'affiches qui ornent encore les murs du local de mathématiques ainsi qu'à la présentation collective des résultats présents sur ces affiches. Les questions ont été, évidemment, encouragées. J'ai également demandé à chaque groupe de noter les compétences du Socle communes aux disciplines pour une même tâche. Voyons cela en détails.

Les mathématiques et la géographie

La géographie est probablement une des disciplines qui interfèrent le plus avec les mathématiques à l'école primaire. Les compétences communes sont légion. Je pense aux compétences de la catégorie « repérer » : « se situer et situer des objets », « associer un point à ses coordonnées dans un repère », « se déplacer en suivant des consignes orales », « représenter, sur un plan, le déplacement correspondant à des consignes données ». Elles sont liées à la compétence « lire une carte, un plan » de la géographie, comme au repérage travaillé dans cette discipline. Les deux compétences de « opérer, fractionner », « résoudre des problèmes simples de proportionnalité directe », « déterminer le rapport entre deux grandeurs, passer d'un rapport au rapport inverse » sont, elles, à mettre en rapport avec les problèmes d'échelles, abordés simultanément en mathématiques et en géographie. C'est précisément cette notion d'échelle qui a été choisie par le groupe chargé de développer la connexion entre les deux disciplines.

Les mathématiques et la biologie

Le lien entre les deux disciplines est probablement moins évident, en tout cas à ce niveau. Au-delà de l'école primaire, on songera inévitablement à l'exploitation des statistiques dans ce cadre. Rien n'empêche d'ailleurs de commencer à aborder un tel recouvrement dans le cadre des compétences liées au traitement des données. Une compétence du référentiel « sciences » est d'ailleurs : « *Rassembler des informations sous la forme d'un tableau et les communiquer à l'aide d'un graphique* ». Mes étudiants ont proposé spontanément d'associer ces deux disciplines dans le cadre d'un projet de germination : planter des graines et des jeunes pousses dans une caisse en bois permettait de mettre en pratique les notions d'aires et de proportionnalité (si le sachet annonce autant de graines pour telle superficie, il faut déterminer l'aire disponible et la relier à l'aire envisagée sur le sachet par un coefficient que l'on reportera au niveau des graines). Cela apportait aussi une application pratique des intervalles, en respectant une certaine distance de plantation entre les jeunes pousses.

Les mathématiques et l'histoire

Le lien ne saute pas forcément aux yeux et pourtant, les compétences « *se situer et situer des événements dans le temps* » en mathématiques et « *l'organisation du temps – situer* » sont clairement intriquées. Le groupe concerné l'a illustré à travers la conception d'une ligne du temps : non seulement il s'agit de situer les événements dans le temps mais également de respecter le nombre d'années qui se sont écoulées entre chaque événement. Cela demande forcément une certaine maîtrise de la proportionnalité.

Les mathématiques et les arts plastiques

Une approche interdisciplinaire en lien avec les arts plastiques donne plus de sens à l'apprentissage de la géométrie, elle en affine les compétences. La motivation des apprenants est accrue dans une telle démarche parce qu'ils sont amenés à transférer leurs savoirs géométriques dans une optique créative. J'insiste sur le mot « créatif » car il existe des approches qui mettent encore trop l'apprenant dans un contexte passif. Je pense ici, par exemple, au concept de copie-flash dans lequel l'enseignant montre pendant un court instant un dessin composé de plusieurs figures géométriques, dessin que les élèves sont censés reproduire au mieux dès qu'il n'apparaît plus. Je préfère nettement une démarche plus active et plus créative. Mes étudiants ont proposé de travailler plusieurs œuvres d'artistes connus pour leur démarche géométrique en débattant avec les enfants des composantes de ces toiles. Ensuite, les apprenants sont amenés à créer leur propre dessin « à la façon de », dessin qui sera valorisé lors d'une fancy-fair ou toute autre organisation publique de l'école. Il apparaît que, dans ce contexte, des compétences comme « *tracer des figures simples* » sont améliorées de manière significative ainsi que la rigueur en général et la perception de la symétrie. L'exploitation des arts plastiques ne se limite en effet pas aux seules figures géométriques.

Les quatre groupes ont réellement apprécié ce travail interdisciplinaire. Tous m'ont dit avoir été impressionnés par le nombre de compétences mathématiques qui trouvaient écho dans une autre discipline. Ils m'ont également affirmé que cette recherche leur fournissait des idées pertinentes pour créer des tâches et qu'ils n'hésiteraient pas à les exploiter dans leur pratique future. Je pense donc pouvoir affirmer que ce genre d'activités rencontre bel et bien les objectifs de motivation et transfert des acquis à travers une pédagogie active.

La connexion entre mathématiques et les autres disciplines enseignées à l'école primaire ayant soulevé l'enthousiasme des étudiants, je compte bien l'exploiter davantage. Plus particulièrement, le lien entre les mathématiques et la géographie est si étroit, à ce stade de la formation, qu'un projet d'unité d'enseignement combinant ces deux matières est à l'ordre du jour. Nous l'avons proposée avec mon collègue de géographie, Luc Willems, et si cette initiative n'a pas encore pu voir le jour, nous espérons que ce sera chose faite très bientôt. Cette unité d'enseignement se présenterait comme suit. Elle aborderait différentes matières comme : l'échelle, la 3D et la 2D, l'approximation de surfaces irrégulières, la maquette de la classe, le plan de la classe, le plan et la

carte (de son école, de son quartier, de sa commune, de sa région, de son pays ...), les outils de mesure, les traces des solides au sol, les grandeurs.

3.3. Projet (méthodologie scientifique)

Compétence CAPAES : Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation. Compétence HERDSA : Enseigner pour qu'ils apprennent. Quelles approches utilisez-vous pour inciter les étudiants à la recherche et à d'autres formes d'implication active dans les études ?

La dernière activité change résolument d'orientation (mais non de philosophie) puisqu'elle concerne les futurs ingénieurs agronomes. Je dois souligner qu'elle ne découle pas d'une initiative personnelle mais d'un projet commun aux trois enseignants chargés des cours de biologie, chimie et mathématiques de la formation (respectivement, Sabine Gauthier, Mehdi El Hour et moi-même). Ce projet est associé à l'activité d'apprentissage *méthodologie scientifique* à destination du bloc 1.

La pédagogie du projet, à l'instar de la tâche, est bien connue [Perrenoud, 1999] pour améliorer la motivation des apprenants. Elle développe aussi les compétences transversales et prépare de manière efficace les étudiants au monde du travail. Pour Perrenoud, un apprentissage par projet

- est une entreprise collective gérée par le groupe-classe
- s'oriente vers une production concrète
- induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les étudiants peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif
- suscite non seulement l'apprentissage de savoirs mais aussi de savoir-faire comme décider, planifier...
- favorise l'apprentissage de savoirs figurant au programme de plusieurs disciplines.

On est donc à nouveau dans le contexte de la pédagogie active qui va travailler motivation et transfert des acquis!

Le déroulement de l'activité proprement dite se déroule en deux temps. Lors de la première phase, les étudiants mènent des mesures sur un sujet commun dans des laboratoires supervisés par mes collègues de biologie et de chimie. Ces séances de laboratoire sont introduites avec des observations de la vie quotidienne : pourquoi conserve-t-on certains aliments dans le sel ou un pot de confiture se conserve-t-il plus longtemps qu'un bocal de compote ? Les étudiants vont alors plonger des fragments de tissu épidermique d'oignon dans une solution de sucrose à différentes concentrations et mesurer le nombre de cellules plasmolysées (qui traduisent grosso modo la perte d'eau et donc, la conservation). Une fois ces mesures réalisées, j'interviens plus activement en leur parlant de modélisation mathématique, c'est-à-dire de la mise en équations d'un phénomène physique, chimique

ou biologique. Cette modélisation permet de comprendre mais surtout d'anticiper le phénomène. La confiance que l'on peut avoir dans le modèle se traduit par des estimations statistiques à maîtriser. Les étudiants sont alors amenés à mettre ces éléments en place, à faire une activité de recherche qui modélisera leurs mesures et à présenter leurs résultats sous forme d'un dossier réalisé en groupes. Nous collectons et évaluons ces dossiers lors de la deuxième phase non sans avoir présenté notre propre analyse du phénomène.

Je dois avouer que, cette année, l'activité a eu un succès relatif. Certains groupes ont, en effet, omis certaines analyses et la plupart n'y a consacré qu'un temps réduit par rapport à ce qui était souhaité. L'impact positif du projet a donc été très mineur. Il a en fait été considéré comme une contrainte supplémentaire sans que les avantages aient été réellement perçus. L'explication tient au fait que ces séances ont été, exceptionnellement, placées à une période particulièrement chargée pour les étudiants. Ils ont regretté le peu de temps à pouvoir y consacrer. A méditer et à changer donc, à l'avenir...

Nombre de références = 19

Annexe 21 : Production écrite intitulée « RR14 »

1. Présentation personnelle

1.1. Mes attributions actuelles

Je travaille actuellement à temps plein à la Haute École de la Ville de Liège, au département pédagogique. J'enseigne le néerlandais et sa didactique aux futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur en langues germaniques de la première à la troisième année. Ces études s'étendent actuellement sur trois ans, mais une réforme de la formation initiale des enseignants prévue pour 2020 devrait à terme allonger la formation d'un an, voire de deux. J'ai à ma charge tous les cours de néerlandais, sauf un cours de savoirs linguistiques au deuxième quadrimestre en bloc 1. Un détail de mes attributions se trouve en annexe, *figure 1*.

1.2. Mon parcours professionnel

J'ai commencé mon parcours enseignant à trois quarts temps en 2014-2015 dans quatre écoles secondaires du bassin liégeois. Ce qui était très enrichissant, c'est que j'ai eu l'occasion de travailler dans le général, le technique de transition, le technique de qualification et le professionnel. En parallèle, j'entrais dans le stade de socialisation formelle (Nault, 1999, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005), car je reprenais un master en didactique. Ce fut une année assez conséquente pour moi, car cette phase de socialisation formelle eut donc lieu en même temps que mon insertion professionnelle. Autant dire que j'avais toujours des exemples d'incidents à fournir lors des séances de pratiques réflexives à l'université.

J'ai ensuite poursuivi mon insertion professionnelle à la Haute École de la Ville de Liège, à mi-temps au département économique et à mi-temps au département pédagogique (2015-2016). Depuis, je suis à temps plein au sein du département pédagogique (2016-2019), et je me sens de plus en plus compétente dans mon métier. Évoluer dans cette phase d'acquisition (Vonk, 1988, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005) est beaucoup plus agréable qu'au début de mon parcours où j'avais parfois la sensation d'être un imposteur. Selon Vonk, j'étais alors dans la phase seuil : je me souciais d'être reconnue par mes collègues et acceptée par mes étudiants. À l'heure actuelle, je ressens beaucoup plus de plaisir à enseigner, et je pense que c'est entre autres parce que ma perception du statut de l'erreur a évolué. J'ai l'impression d'être devenue plus indulgente, de percevoir mes manquements comme des occasions de grandir, de réfléchir, de recommencer et de m'améliorer. J'essaye d'ailleurs régulièrement d'explicitier cette posture à mes étudiants, que je trouve, avec du recul, souvent très durs avec eux-mêmes.

Tensions identitaires

Je pense qu'un des éléments facilitateurs de mon insertion professionnelle et de mon évolution a été la rencontre avec d'autres enseignants motivés et intéressants, que ce soit dans le secondaire, à la Haute École ou lors de formations.

Cependant, d'autres rencontres avec des collègues, qui n'avaient plus le même désir de s'investir dans l'équipe ou pour les étudiants, ont été assez décevantes, et ont provoqué chez moi ce que Nault, en 1999 (cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005) appelle un choc de la réalité : ma conception initiale du métier auquel j'accordais beaucoup de valeur, et que j'estimais un honneur de pouvoir exercer en haute école, était confrontée à l'épuisement certain d'enseignants plus expérimentés.

Un moment décisif dans mon parcours professionnel a d'ailleurs eu lieu en décembre 2017, lorsque la communication avec un membre de l'équipe pédagogique dans laquelle je travaille a commencé à très fort se compliquer.

Plusieurs tentatives et réunions avec un médiateur ont été mises en place afin d'essayer d'organiser le travail d'équipe, mais n'ont jamais réellement abouti à l'osmose que j'avais naïvement espérée. Cela restait de la coopération au sein de l'équipe, pas de la collaboration. Cette forme de désillusion m'a poussée à commencer à chercher un autre emploi et à réfléchir à l'intérêt que je portais à mon métier. Portée par les étudiants, je me suis vite ravisée : je voulais bel et bien continuer à être enseignante, de préférence en Haute École et au département pédagogique. L'année suivante, l'équipe a changé, une belle forme de bienveillance s'est installée et j'ai recommencé à faire mon travail avec beaucoup de plaisir.

La tension que j'ai pu ressentir à l'époque m'a tout de même fait beaucoup réfléchir à mon identité en tant qu'enseignante, et je tâtonne encore lorsqu'il s'agit de coordonner le travail d'équipe. Cette année, suite à l'épuisement de mon collègue coordinateur et bien que je sois la benjamine du groupe, je me suis retrouvée dans une position de gestion de l'équipe, car j'étais alors la plus ancienne dans l'équipe pédagogique, qui connaît un renouvellement fréquent. Mon identité assignée (Bajoit, 2006, cité par Beckers, 2009), c'est à dire ce que je pense que l'institution attendait de moi, ne correspondait pas avec mon identité désirée, ce que je voulais être, c'est-à-dire une enseignante concentrée sur ses étudiants, ses cours, et ses visites de stage. De plus, j'étais préoccupée par le fait de ne pas répéter les erreurs de l'année précédente : je réfléchissais beaucoup au style de gestion le plus adéquat et à ce que les autres membres de l'équipe attendaient de moi, une autre facette de mon identité assignée.

Finalement, mon questionnement personnel à propos de mon positionnement au sein du groupe n'a pas eu de conséquence négative sur le travail d'équipe, qui a été productif et plutôt bien organisé dans l'ensemble. Les conséquences étaient pour moi plus de l'ordre personnel que professionnel. Pour m'aider à résoudre ces formes de tension, j'ai beaucoup discuté avec différents collègues, dans l'équipe, mais aussi en dehors, qui m'ont écoutée et conseillée. Je retire beaucoup de ces interactions, et je leur suis reconnaissante de leur soutien.

Regain de motivation et évolution dans la maîtrise des savoirs enseignants

Comme je le mentionnais plus tôt, je participe chaque année à des formations continues dont le contenu est très enrichissant, mais où je rencontre également d'autres enseignants qui ont envie d'échanger à propos de leurs pratiques. J'entre dans la phase de socialisation personnalisée, selon Nault (Nault, 1999, cité par Beckers, 2009). La consolidation grâce à l'interaction avec d'autres personnes du métier de mes savoirs pédagogiques du néerlandais (Typologie de Shulman, 1986, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005) me permet de mieux conseiller mes étudiants avant et après leurs stages et de proposer un contenu plus pointu lors des ateliers de formation pratique que nous construisons en partenariat avec mon collègue pédagogue. En cela, je me sens proche de l'approche socioculturelle proposée par Vygotski (Vygotski, 1934, cité par Beckers, 2009). Je développerai ce point sur les formations dans la troisième partie de ce travail, consacrée aux illustrations de ma pratique.

Les formations continues m'ont en tout cas remotivée à me recentrer sur un aspect du métier qui m'est cher : la création de cours en vue de l'apprentissage des étudiants.

Du recyclage à l'upcycling

En début de parcours, je considère que je faisais surtout du recyclage d'anciens cours pour construire les miens : j'étais au stade de la survie (Huberman, 1989, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005) et j'utilisais toutes les ressources que je possédais ou que je trouvais pour enseigner, mais étant très perfectionniste, cette forme de cours sur la base d'éléments recyclés à gauche, à droite, ne me satisfaisait pas du tout. Je n'avais pas l'impression d'arriver à améliorer les ressources que je trouvais avant de le proposer aux étudiants. Plus j'avance par contre, plus j'ai l'impression d'être capable d'utiliser mieux mes connaissances et compétences, de transformer des

ressources grâce à ma capacité d'analyse et mon esprit de synthèse, et d'arriver à proposer quelque chose de finalement neuf d'un point de vue didactique à mes étudiants. J'essaie de tendre de plus en plus à une réutilisation intelligente, car différente d'un point de vue pédagogique de ce que je maîtrise. Je ne passe désormais plus des heures à rechercher des ressources nouvelles, mais j'essaie de réfléchir à une utilisation adaptée et didactiquement innovante de ce que j'ai déjà dans mes armoires, que ce soient des textes, des livres, des savoirs grammaticaux ou culturels, des documents authentiques ou encore des ressources internet. Les différentes formations auxquelles j'ai participé m'ont aidée à développer ma créativité dans ce sens. Selon moi, je quitte pas à pas l'esprit de recyclage de mes débuts pour y préférer l'upcycling, c'est-à-dire créer du neuf avec du vieux, mais en y ajoutant une plus-value. Je pense par exemple qu'il n'est pas nécessaire de réinventer la grammaire néerlandaise pour que les étudiants la digèrent mieux, par contre, j'essaie d'être très innovante dans la manière de la présenter ou de la faire découvrir, de formuler des explications et de la faire retenir.

Cela s'accorde également bien avec mon envie de montrer et de proposer des méthodes et une posture réflexive que mes étudiants pourront reproduire avec leurs élèves. C'est pour cela que nous discutons souvent en fin de leçons de comment adapter l'activité qu'ils viennent de vivre à leur propre public du secondaire inférieur. Je me sens légitime de travailler cela avec eux, aussi grâce à mon séjour dans l'enseignement secondaire lors duquel j'ai développé des savoirs de la pratique, selon la typologie de Cochran-Smith et Lytle (Cochran-Smith et Lytle, 1999, cités par Uwamariya & Mukamurera, 2005). Grâce à mon passage bref certes, mais c'est toujours mieux que rien, dans quatre formes d'enseignement, je peux leur parler de mon expérience dans une école à discrimination positive, des adaptations nécessaires à apporter à son cours quand on fait partie de l'option de base groupée en technique de qualification, des évaluations par ensembles articulés de compétences ou encore des différents programmes utilisés dans l'enseignement professionnel, par exemple en hôtellerie. Je regrette néanmoins ne pas avoir encore enseigné dans l'enseignement primaire, ce qui m'aurait donné une corde de plus à mon arc, mais mon parcours est loin d'être fini.

Je pense également avoir beaucoup à apporter à mes étudiants quant à la qualité de ma langue étrangère, ce qui fait partie des savoirs disciplinaires dans la typologie de Tardif, Lessard et Lahaye (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991, cités par Uwamariya & Mukamurera, 2005). Si je ne suis pas « un locuteur natif », j'ai néanmoins participé à un projet pilote d'immersion en néerlandais de la 3^e à la 6^e primaire, et j'ai continué mes secondaires en Flandre à l'Athénée Royal de Tongres. Mes connaissances des disciplines que j'enseigne, c'est-à-dire la pratique du néerlandais, les savoirs grammaticaux, mais aussi les aspects culturels des régions où la langue est parlée sont, je pense, suffisamment approfondies pour être efficace en classe. De plus, même si je ne l'ai pas fait exprès, mon compagnon de vie est amstellodamois, ce qui ne fait qu'agrandir ma passion pour tout ce qui touche au néerlandais et aux pays dans lesquels on le parle. C'est cette passion et cette curiosité que je veux également transmettre à mes étudiants, ce que je fais entre autres en organisant des voyages aux Pays-Bas et des échanges linguistiques en Flandre (en partenariat avec la Haute École de Gand (HoGent) et celle de Hasselt (PXL)), ou en proposant un cours de culture néerlandaise assez conséquent qui leur demande de faire beaucoup de recherches par eux-mêmes.

1.3. Ma philosophie de l'enseignement

Si je devais résumer ma philosophie de l'enseignement, j'utiliserais ces trois mots : motivation, rigueur et pragmatisme.

Je m'intéresse au concept de motivation, car je perçois une baisse d'enthousiasme pour le néerlandais en contexte scolaire francophone. Mon hypothèse est que les enseignants qui n'enseignent pas une matière qui leur plait ont tendance à le faire de manière démotivée, voire mécanique, ce qui a un impact sur les apprenants, qui ne

ressentent pas de plaisir dans l'apprentissage, et qui plus tard, s'ils décident de devenir enseignant et choisissent par un procédé d'élimination le néerlandais, ne seront pas motivés à l'enseigner, et ainsi de suite. Afin de briser ce cercle vicieux, je pense qu'un climat bienveillant en classe et lors de l'accompagnement en stage, ainsi que le développement de l'aspect culturel au cours de langue, peuvent vraiment apporter une revalorisation de l'enseignement-apprentissage du néerlandais.

Je considère également qu'un enseignant doit être un modèle pour ses apprenants (Viau, 2004), et c'est pour ça que j'essaie de développer dans ma pratique une forme de rigueur et une structure dont mes étudiants pourraient s'inspirer à leur tour, que ce soit au niveau de leur apprentissage personnel des langues étrangères, ou dans leur manière de travailler avec leurs futurs élèves.

Enfin, je cultive une certaine forme de pragmatisme, car je n'ai pas la prétention d'être capable de rendre mes étudiants bilingues en trois ans (on ne *devient* hélas *pas* locuteur natif), alors que la plupart n'ont jamais ou très peu fait de néerlandais avant d'entamer les études supérieures. Par contre, j'ai pour objectif de les rendre suffisamment compétents pour qu'ils puissent être assez sûrs d'eux devant la classe et maintenir un bain de langue étrangère fonctionnel et correct, en vue de devenir assez autonomes pour continuer à apprendre toute leur vie. Je développerai ces valeurs à travers les dispositifs expliqués dans la deuxième et troisième partie de ce travail.

2. Description et analyse réflexive du dispositif d'apprentissage innovant et professionnalisant

« Instructies en opdrachten geven » : initiation au genre textuel de la consigne en langue étrangère par l'apprentissage expérientiel

1. Contexte

La séquence didactique décrite et analysée ci-après a été conçue et testée dans le cadre du séminaire de *Didactique professionnelle et accompagnement de la pratique (langues modernes)* du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES) de l'Université de Liège.

Le public ciblé était une classe de 12 étudiants de bloc 2, visant à devenir agrégés de l'enseignement secondaire inférieur en langues germaniques, et plus précisément en néerlandais, au sein du département pédagogique de la Haute École de la Ville de Liège. Tous les étudiants au sein de cette classe n'ont pas le même niveau en néerlandais. On pourrait les placer entre le A2(+) et le B1(+) sur l'échelle proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Conseil de l'Europe, 2001).

Il s'agissait d'apporter une innovation pédagogique plutôt que technologique visant un apprentissage fonctionnel de la langue à un trio de cours de néerlandais et de didactique du néerlandais (pratique du néerlandais, savoirs linguistiques du néerlandais et atelier de formation pratique en néerlandais).

Construite sur le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et sur le canevas par situation-problème (Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018), elle visait à familiariser les étudiants avec le genre textuel de la consigne en langues étrangères, que ce soit dans des écrits (manuels et épreuves externes comme le CE1D) ou à l'oral en classe (une des composantes du langage de la classe, effectué de préférence en langue étrangère) afin de les rendre capables de rédiger et de produire oralement des consignes efficaces, compétence indispensable à leur future profession d'enseignants en néerlandais.

Ce dispositif serait évidemment transposable à l'allemand ou à l'anglais, les deux autres langues proposées au sein de notre Haute École au niveau du régendat.

Situation de départ

L'idée de proposer une séquence sur les consignes en deuxième année, lorsque les étudiants effectuent deux stages actifs, m'est venue à la suite de ce constat : alors qu'une partie assez importante du cours d'atelier de formation pratique de première année est dédiée à l'apprentissage de la construction d'une séquence selon un canevas présentation-fixation-exploitation (Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018), et que les cours matières essayent de pallier les apprentissages linguistiques de base qui n'auraient pas été vus en secondaire, les étudiants n'ont que très peu l'occasion de pratiquer une langue authentique devant la classe, car les stages de première année ne leur permettent pas de s'exercer à souhait. En effet, le premier stage de première année est un stage d'observation et le second est un stage d'observation participante, pendant lequel, en fonction des maîtres de stage, les étudiants ont l'occasion ou pas de mettre réellement la main à la pâte.

Afin de les préparer au langage à utiliser en stage, le livre de référence *Hoe zeg ik het in de klas ?* (Doutrewé & Janssens, 1999) était auparavant conseillé et des exercices de fixation / d'application fermés puis ouverts étaient proposés, ainsi que quelques jeux de rôles limités. Les stages actifs de deuxième année étaient considérés comme l'occasion de s'exercer au bain de langue. L'évaluation portait sur la mémorisation de phrases-clés du livre, et une partie de l'évaluation du stage portait sur le volet linguistique, sans pour autant avoir fait l'objet d'un apprentissage linguistique rigoureux en classe. Il y avait donc selon moi un problème entre l'évaluation et les méthodes employées, bien que l'objectif avait été formulé depuis le départ: il fallait que les étudiants trouvent le moyen (de manière autonome) de maintenir un bain de langue étrangère devant la classe.

Or, cette réalité professionnelle, bien que connue, n'était pour le moins pas évidente, et la notion d'autonomie, sans balises méthodologiques, ne menait que les étudiants déjà très avancés dans leur apprentissage de la langue à être performants en stage. Les étudiants avec un bagage plus léger en néerlandais finissaient systématiquement par abandonner la langue étrangère au profit de leur langue maternelle, avec, dans le pire des cas, un recours à des consignes hasardeusement structurées, voire pas du tout, et des situations très désagréables face à la classe. Cette situation de départ n'était donc pas équitable pour tous les étudiants.

Dispositif innovant mis en place

Le dispositif qui a été mis en place a comporté en tout 28 heures. Vingt heures ont d'abord été consacrées à faire une première fois le tour du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) pour traiter les consignes expliquant des exercices de fixation / d'application et les différentes compétences en langues modernes. Les huit heures supplémentaires ont été dédiées à un développement sur les jeux didactiques. Les objectifs d'apprentissage étaient les suivants : identifier les caractéristiques communes au genre de la consigne, rédiger des consignes, en produire oralement et être capable de les reformuler.

J'avais pour objectif personnel de les rendre compétents face à la classe (Parmentier & Paquay, 2002), mais aussi d'augmenter leur perception de la valeur de la tâche (Viau, 2004) que je leur proposais, car j'espérais éveiller chez eux une motivation intrinsèque au néerlandais, ou en tout cas extrinsèque, mais autodéterminée (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006), car ils y verraient l'intérêt pour leur profession, afin de développer leur autonomie pour la suite de leurs stages et leur début de carrière.

2. Cadre théorique

Le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) et le canevas par situation-problème

Comme l'a démontré G. Simons lors du séminaire de *Didactique professionnelle et accompagnement de la pratique (langues modernes)*, il est possible de faire un lien entre le canevas didactique par situation-problème et le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb. C'est sur la base de cette superposition entre les deux structures que j'ai décidé d'organiser ma séquence didactique.

Le canevas par situation-problème se déroule en quatre étapes, qui correspondent aux quatre phases d'apprentissage identifiées par Kolb.

La mise en perspective, qui cible directement la tâche finale dans sa version expérientielle, correspond à l'expérience concrète vécue chez Kolb. L'état des ressources déjà maîtrisées et à acquérir correspond à la phase d'observation réflexive. Au sein de l'apprentissage, la clarification des ressources à mobiliser pour réaliser la tâche finale correspond à la phase de conceptualisation abstraite, tandis que l'application de ces ressources correspond à la phase d'expérimentation active. Enfin, la résolution de la situation-problème correspond à une nouvelle phase d'expérience concrète vécue. Il s'agit de partir de l'expérience concrète pour développer de nouvelles connaissances et compétences, qui sont ensuite mises au service d'une tâche concrète similaire à réaliser.

La consigne en tant que genre textuel

Suite au séminaire de *Didactique professionnelle et accompagnement de la pratique (langues modernes)*, je me suis également intéressée au genre textuel de la consigne. Formuler une consigne en langue étrangère n'est déjà pas chose facile, encore faut-il savoir quoi y mettre. Nous nous sommes donc attardés avec la classe sur les éléments récurrents et essentiels d'une consigne, que nous avons ensemble organisés sous forme de "définition", sous forme de liste d'éléments invariants d'une consigne efficace.

Le recours au genre textuel ancre l'apprentissage dans le monde réel et donne du sens en fournissant à l'étudiant des moyens d'agir dans la société (Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018), ici : dans sa classe. Dans le contexte du bachelier professionnalisant AESI en langues germaniques, le travail sur le genre de la consigne qui est spécifique à leur profession et qui fait partie du langage de la classe permet d'outiller les étudiants pour une intégration réussie dans leur vie active.

3. Description de la séquence

Phase 1 : Expérience concrète vécue / Mise en perspective « expérientielle »

Nous avons commencé le dispositif au premier quadrimestre par une première phase d'expérience concrète vécue (ou mise en perspective expérientielle) : les étudiants devaient donner des consignes pour un exercice de fixation au choix à leurs collègues de classe en langue étrangère. Cette séance de micro-leçons était filmée (vidéo 1), et un feedback était donné après chaque passage, par leurs pairs et par moi-même. La vidéo était ensuite donnée aux étudiants pour qu'ils puissent faire leur propre critique.

Les étudiants de bloc 2 partaient ensuite se former lors d'un premier stage actif dans diverses écoles secondaires. Un feedback était fait sur la base de la grille d'évaluation des stages que nous utilisons avec l'équipe de langues modernes. Un extrait (*figure 3*) du volet disciplinaire de cette grille se trouve en annexe, contenant le feedback fait à l'un de mes étudiants lors du premier stage. Dans son cas, le principal problème était le maintien du bain de langue.

Phase 2 : Observation réflexive / État des ressources

J'ai sélectionné dans les vidéos faites lors du premier quadrimestre les passages que je trouvais intéressant de débriefer avec le groupe-classe. Les observations réflexives basées sur ces vidéos ont permis de créer une première ébauche de l'état des ressources, que les étudiants ont construit sous forme de carte conceptuelle.

Phase 3 : Conceptualisation abstraite / Apprentissage : clarification - Phase 4 : Expérimentation active / Apprentissage : application

Après avoir défini les différents aspects à maîtriser en vue de donner de bonnes consignes, nous sommes passés à l'étape de conceptualisation abstraite (clarification) et d'expérimentation active (application), et nous avons fait

plusieurs allers-retours entre ces deux phases. Ces séances étaient organisées sous forme de différents ateliers :

1. Nous avons commencé par une compréhension à l'audition. Nous avons analysé un extrait vidéo d'un enseignant néerlandophone devant sa classe. Ceci nous a permis de compléter l'état des ressources entamé. Nous avons ensuite comparé leur carte conceptuelle à celle que j'avais préalablement établie.
2. Nous nous sommes ensuite attardés sur une compréhension à la lecture. Par groupe de trois, les étudiants ont analysé chacune des compétences du CE1D. Nous avons ensuite mis en commun les invariants d'une consigne en évaluation (en français, langue de scolarisation).
3. Nous avons ensuite analysé des consignes en apprentissage (en néerlandais), tant pour des exercices de fixation, que pour des tâches ciblant des compétences (lire, écouter, écrire, parler avec et sans interaction). Les étudiants étaient à nouveau répartis en petits groupes et passaient d'une table à l'autre en complétant leur fiche-synthèse avec les invariants du genre. Ils avaient reçu de ma part une liste de questions pour les aiguiller dans leur analyse. Ils devaient également compléter leur liste de vocabulaire avec les nouveaux mots et fonctions langagières rencontrés dans les extraits de manuels proposés.
4. L'atelier qui concernait la grammaire demandait également un travail de groupe, mais visait une collaboration plus étroite entre chaque membre. Différents éléments de grammaire devaient être travaillés : l'usage modal de l'impératif, l'utilisation des pronoms réfléchis dans l'inversion, l'utilisation des particules modales, et un rappel sur les auxiliaires de mode. Pour chaque batterie d'exercices, les étudiants devaient travailler ensemble pour synthétiser la règle et c'est seulement quand tous les étudiants d'un même groupe avaient compris et trouvés les bonnes réponses qu'ils pouvaient tous lever la main, ce qui leur donnait droit à une enveloppe dans laquelle se trouvaient des lettres à remettre dans l'ordre pour former un mot en rapport avec le langage de la classe qu'ils devaient alors accrocher au bon endroit dans le local
5. L'atelier concernant la prononciation, l'accentuation et l'intonation visait à travailler certaines difficultés rencontrées par les étudiants grâce à différents exercices empruntés au théâtre d'improvisation.
6. Nous avons ensuite continué la séquence avec différents exercices d'application fermée puis ouverte et de production limitée : les étudiants devaient de manière individuelle associer les bonnes consignes à l'exercice, compléter les consignes de plusieurs exercices, traduire les consignes d'un exercice, créer une consigne sur la base d'éléments donnés et reformuler oralement les consignes écrites avec des mots-clés.
7. Ils ont dû également lire à voix haute les consignes d'une tâche donnée pour travailler leur intonation, apporter les précisions nécessaires oralement et reformuler.
8. Enfin, ils ont eu l'occasion d'inventer oralement les consignes d'un exercice donné, puis d'une tâche complexe visant une compétence (CA/CL/EE/EO/IO) dont la consigne était en français.

Phase 1' : Expérience concrète vécue / Résolution de la situation-problème

Les étudiants ont été filmés une seconde fois lors d'une nouvelle phase d'expérience concrète vécue: ils devaient à nouveau s'essayer à donner des consignes à leurs pairs, pour une tâche travaillant l'une des compétences.

Phase 2' : Observation réflexive / Évaluation formative

Cette deuxième séance de vidéo permettait à nouveau un retour réflexif, grâce à des tâches d'écoute pour les autres étudiants, ainsi que des rôles qu'on pourrait qualifier de *perturbateurs* pour chacun des étudiants du public (demande de reformulation, incompréhension, inattention, etc.).

Les étudiants portaient ensuite à nouveau en stage actif, le deuxième de l'année. Lors du stage, un feedback était à nouveau formulé grâce à la grille d'évaluation des stages proposée par notre équipe. De plus, je formulais des

remarques précises lors de mes visites quant à leurs consignes. Cette étape correspondait plutôt à une nouvelle phase d'expérience concrète vécue et était initialement prévue comme occasion pour une évaluation sommative, si nous avions eu le temps d'aller au bout du cycle une seconde fois avant le stage. Néanmoins, ce ne fut pas le cas, et à refaire, j'essayerai de déplacer ma séquence dans l'année pour que le deuxième stage tombe après avoir entièrement parcouru le cycle deux fois.

Phase 3' : Mise en perspective intermédiaire / Conceptualisation abstraite

Après avoir analysé la deuxième vidéo, nous avons continué la séquence en entamant un développement sur les consignes de jeux didactiques. Les étudiants étaient confrontés à une mise en perspective intermédiaire sous forme de *split listening / reading* (Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018) : la moitié de la classe visionnait une vidéo expliquant les règles du jeu *Codenames*, l'autre moitié de la classe lisait les règles du jeu écrites, ensuite ils se réunissaient devant le plateau de jeu et devaient s'aider à lancer la partie grâce aux informations comprises dans la vidéo et le texte. Venait ensuite une nouvelle phase d'observation réflexive limitée et de complétude de la définition d'une consigne de jeu.

Phase 4' : Expérimentation active / Apprentissage : application

Les étudiants jouaient alors à plusieurs jeux (*Dobble*, *Memory* et *Codenames*) que j'avais adaptés pour cibler le vocabulaire des consignes de jeux. Ils devaient s'approprier les consignes par petits groupes et tournaient d'un atelier à l'autre. L'objectif était de simplifier les règles pour s'habituer à les reformuler oralement. Ensuite, ils devaient individuellement choisir un des jeux qu'ils avaient testés et l'expliquer aux autres.

Phase 1'' : Expérience concrète vécue / Résolution de la situation-problème

Enfin, ils avaient l'occasion de préparer la dernière étape d'expérience concrète vécue. Cette étape consistait en une dernière séance de micro-leçons filmées (vidéo 3) : ils devaient donner des consignes orales pour expliquer un jeu didactique adapté de leurs séquences de stages passés, où qu'ils pourraient réutiliser l'année suivante dans des séquences à venir. Je joins en annexe un extrait de la vidéo d'un étudiant faisant participer une de ses apprenantes, pendant que les autres jouent le rôle de public (*figure 4*). J'observe la scène à gauche. Les autres étudiants avaient différentes tâches d'écoute, ce qui permettait un feedback assez précis qui portait tant sur le langage que sur les attitudes et les éléments constitutifs d'une bonne consigne. Je joins en annexe un extrait portant sur le contenu de la consigne (*figure 5*). Certains recevaient également un rôle perturbateur pour pousser à la reformulation de l'étudiant-instructeur. Je faisais aussi un feedback sur la base d'une grille critériée, et les étudiants étaient également amenés à s'auto-évaluer (également sur la base d'une grille que nous avons déjà utilisée en apprentissage).

Phase 2''' : Observation réflexive / État des ressources

Cette vidéo finale pourra faire l'objet d'un nouvel état des ressources l'année prochaine, avant leur premier stage de troisième année (la tâche finale eut lieu lors du dernier cours de l'année scolaire, le facteur temps était donc limité). Elle pourra également servir d'exemple pour les futurs étudiants de deuxième année dans une activité de *noticing the gap* (Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018), ce qui permettrait de rendre le défi accessible, puisque réussi par leurs pairs.

Pour clôturer la dernière séance, nous avons tout de même pris le temps de revenir sur la définition d'une bonne consigne, et les étudiants ont ensuite été soumis à un questionnaire *Socratic* pour récolter leurs impressions sur l'ensemble du dispositif.

Une modélisation de la séquence, montrant l'intérêt de passer par l'entièreté du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb afin de mobiliser tous les styles d'apprentissage des apprenants, et donc de proposer un enseignement équitable, se trouve en annexe, *figure 2*.

4. Éléments d'évaluation de la séquence

L'analyse qui suit et les pistes de régulation qui en découlent ont été construites sur la base de différents éléments : j'ai suivi l'évolution de mes étudiants en début et en fin de séquence, j'ai utilisé un modèle d'analyse réflexive, le COMP.A.S. (Parmentier & Paquay, 2002), j'ai demandé l'avis de mes étudiants et proposé mes propres réflexions, mais j'ai aussi été efficacement conseillée et guidée par mon formateur et mes accompagnateurs, M. G. Simons, M. D. Biets et Mme C. Warnier.

Prétest vs Posttest – analyse des tâches finales des étudiants

L'analyse des productions des étudiants montre que cette séquence les place dans des conditions favorables à l'apprentissage de la compétence visée. Dans l'ensemble, les consignes produites en fin d'apprentissage sont mieux structurées, plus complètes et plus élaborées, car elles reprennent des éléments que nous avons identifiés comme invariants.

Suite à une comparaison entre la première et la troisième séance de micro-leçons filmées, je remarque que ce ne sont pas les étudiants dont le niveau de langue est le plus élevé qui sont le plus à l'aise dans la réalisation de la tâche. Les étudiants dont le niveau de langue pourrait être qualifié d'intermédiaire le réussissent généralement mieux. Je pense que cela est dû au fait que les étudiants qui sont moins sûrs d'eux en néerlandais ont tendance à plus préparer leurs consignes, à mieux les structurer et à essayer d'être concis, d'aller droit au but. Les étudiants avec un niveau de langue plus avancé ont tendance à improviser ce qu'ils vont dire, ce qui a donné un résultat plus approximatif, moins structuré lors de l'évaluation finale. Les étudiants avec un niveau de langue encore fort débutant avaient bien préparé leurs consignes, mais avaient tendance à se raccrocher plus à leurs préparations, et donc à moins parler librement. Ces étudiants ont également tendance à plus éviter le contact visuel et à prendre moins facilement leur place devant la classe. Ils ont tous cependant bien maintenu un bain de langue quasi constant, ce qui n'était pas le cas lors de la première séance filmée.

Outre le maintien du bain de langue, plusieurs éléments peuvent être relevés d'un point de vue linguistique. Le vocabulaire nécessaire à l'explication de leur jeu est pour quasiment tous les étudiants fort bien maîtrisé. S'il persiste quelques erreurs, elles sont plutôt relatives à du vocabulaire non spécifique. Le débit de la plupart des étudiants s'est également amélioré. Leurs consignes étant mieux préparées, ils hésitent moins souvent et s'expriment de manière plus fluide qu'en début d'apprentissage. Des erreurs de prononciation persistent, mais sont également d'ordre plus général, et nécessiteront un travail en spirale régulier.

Pour ce qui est de l'intonation par contre, de nouveaux ateliers doivent être mis en place de manière régulière, car la plupart des étudiants ne maîtrisent pas beaucoup mieux l'intonation propre au néerlandais en fin de séquence. Corriger l'intonation montante propre au français est un travail de longue haleine. C'est donc là un exercice à répéter tout au long de leur formation et encore bien après, de manière très régulière.

Pour ce qui relève de l'aspect grammatical, nous avons vu plusieurs manières de formuler des demandes (en faisant la différence par rapport aux ordres, plus secs). La plupart des étudiants n'ont pas beaucoup utilisé les impératifs adoucis à l'aide de particules modales, mais plutôt les auxiliaires de mode. Cependant, des erreurs persistent quant au choix entre *moeten* et *mogen*, surtout lors de l'utilisation avec une négation. Les auxiliaires de mode avaient déjà été vus lors du cours de savoirs linguistiques de première année. J'avais donc privilégié dans

ma séquence un rappel de toutes les possibilités, de quand les utilisés et du sens de chaque auxiliaire. Nous avons ensuite fait quelques exercices qui demandaient de transformer des phrases à l'impératif en phrases contenant un auxiliaire de mode. À l'avenir, je pense qu'il serait nécessaire de proposer plus d'exercices à ce sujet et des évaluations formatives intermédiaires et individuelles.

Quant au contenu même des formulations et reformulations de consignes, les étudiants avaient plusieurs possibilités et n'ont pas tous utilisé les mêmes et/ou à la même fréquence.

La moitié des étudiants a eu recours à l'exemple pour faciliter la compréhension. La plupart ont utilisé les questions de vérification de concept, mais pas toujours au moment le plus opportun. Quelques étudiants ont permis à leurs élèves de réexpliquer en français, ce qui n'était pas forcément nécessaire dans le cas présent, mais qui serait par contre sûrement fort proche de la réalité des classes d'apprenants francophones du secondaire inférieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cependant, la diversité des techniques de (re)formulation utilisées est une belle avancée dans l'apprentissage des étudiants, puisque lors de la première séance filmée, la plupart avaient abandonné directement la langue cible, et d'autres avaient répété exactement la même chose pour tenter de se faire comprendre, ce qui n'avait pas été très efficace.

Enfin, en ce qui concerne la structure de leurs consignes, et bien qu'une nette amélioration doit être mentionnée, je relève encore chez un peu moins de la moitié des étudiants filmés une tendance à former les groupes de travail avant d'avoir expliqué le reste de leur consigne, ce qui eut comme résultat un manque d'attention chez leurs apprenants. Nous avons pourtant travaillé cela depuis la première vidéo, mais je pense qu'ils se rendront vite compte dans la vie active de ce qu'être attentif à cet aspect peut leur apporter en termes d'efficacité devant la classe.

Analyse réflexive du dispositif innovant mis en place à l'aide du COMP.A.S.

Afin de m'aider à poursuivre ma réflexion sur mon dispositif, j'ai donc choisi d'utiliser l'outil d'analyse COMP.A.S., proposé par P. Parmentier et L. Paquay (2002), qui propose une liste d'éléments à réunir en plus grand nombre possible en vue de favoriser la construction de compétences par les étudiants (Parmentier & Paquay, 2002).

Une des forces du dispositif est selon moi d'avoir donné plusieurs fois l'occasion à mes étudiants de faire face à des situations-problèmes nouvelles et motivantes, car porteuses de sens (Viau, 2004). Ils ont pu se confronter à des situations similaires à celles vécues en stage en devant donner des consignes à leurs congénères lors des micro-leçons organisées en classe (phases d'expériences concrètes vécues). Ces différentes phases au cours de la séquence ont d'ailleurs permis de préparer le transfert au moment des stages.

Je pense également leur avoir donné l'opportunité d'exploiter des ressources variées, dont des savoirs de divers types. Dans les différents ateliers visant à rendre chaque étudiant le plus actif possible, nous avons traité plusieurs aspects de la langue, mais aussi du langage corporel lors des exercices emprunté au théâtre d'improvisation. J'avais également mis une multitude de sources authentiques à leur disposition : des vidéos, des extraits de manuels utilisés actuellement en secondaire inférieur, et des évaluations (comme le CE1D de 2018). Ils devaient également puiser dans leurs sources personnelles (séquences de stage).

Plusieurs situations d'interaction étaient également organisées, comme lors de la construction de l'état des ressources, dans la récolte des éléments invariants d'une bonne consigne, ou lors des ateliers linguistiques où ils devaient travailler en collaboration, mais je pense que je pourrai encore mieux prévoir à l'avance les rôles à répartir lors des micro-leçons. Je pense cependant m'être déjà améliorée sur ce point au cours de la séquence : lors de la première séance de micro-leçons filmées, le feedback était plutôt sous forme de discussion libre, tandis que lors de la deuxième, chaque étudiant avait un rôle plus précis dans le feedback. Lors de la troisième et dernière

vidéo, j'avais organisé l'espace dans la classe et utilisé un code couleur pour chaque rôle. Les étudiants devaient (co-)évaluer la pratique de leurs pairs, guidés par les tâches d'écoute, mais également leur propre pratique, à propos de laquelle ils étaient très critiques. Ces situations d'interaction permettaient une réflexion assez fine sur leur action. Ensuite, les vidéos nous permettaient un feedback différé moins dans l'émotion et une analyse plutôt précise, souvent d'abord très positive : le climat de cette classe de deuxième année étant particulièrement bienveillant, les étudiants soulignaient en premier lieu ce que les autres faisaient de bien.

Pour ce qui est de la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux, je pense que plus de temps pourrait être consacré au partage et à l'analyse de stratégies d'apprentissage et de production. Si nous parlons souvent de comment transposer une activité d'apprentissage vécue en classe à la Haute École à des étudiants du secondaire inférieur, nous ne partageons pas encore suffisamment à propos des stratégies d'apprentissage. C'est là un point qui m'a déjà régulièrement posé question, car je trouve que c'est un élément essentiel de ce que devront enseigner mes étudiants à leurs futurs élèves. C'est donc là un aspect que je compte développer.

Enfin, si mon but est bien d'accompagner chaque étudiant dans sa démarche de construction de compétences vers l'autonomie, j'ai régulièrement peur de trop les mater. Je continue à chercher mon équilibre entre mon envie de rigueur, de structuration et de leur proposer de l'aide dans leur analyse réflexive, et ma préoccupation de les rendre autonomes dans leur travail, dans leur étude linguistique et dans leur prise de décisions professionnelles. C'est un aspect du métier qui me préoccupe et pour lequel je compte continuer à tester différentes méthodes, de leur demander leur avis, de me questionner et de réfléchir dans et sur ma pratique.

Au vu des éléments déjà réunis ici, je pense pouvoir conclure que j'ai mis toutes mes compétences actuelles en oeuvre afin de proposer à mes étudiants de développer les leurs, même si certains éléments, comme le partage de stratégies d'apprentissage ou un bon équilibre entre structure de ma part et autonomie des étudiants, peuvent encore être améliorés.

Avis des étudiants

J'ai également demandé l'avis de mes étudiants à propos du dispositif qu'ils venaient de vivre. Sur douze étudiants, dix étaient présents lorsque j'ai proposé le questionnaire sur le site *Socrative*.

Les étudiants ont fort apprécié donner des consignes à froid (première phase d'expérience concrète vécue), créer l'état des ressources, travailler sur le CE1D et les extraits de manuels, utiliser des tâches d'écoute lors des expressions orales de leurs condisciples, et de manière générale, ils ont trouvés mes consignes fort claires. Ils pensent que le développement sur les jeux didactiques est facilement transposable à leurs élèves, et disent avoir aimé collaborer lors des ateliers.

Ils sont cependant mitigés quant au fait d'être filmé en classe, et de l'effet que la vidéo peut avoir sur leur performance. Après la séquence, la majorité des élèves dit avoir besoin d'encore un peu de temps pour intégrer toutes les informations et être bien prêts pour leurs futurs stages.

Outre l'objectif de les rendre compétents pour aller en stage, je m'inquiétais également à propos du climat motivationnel en classe, et de rendre le défi proposé accessible (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). La vidéo du professeur néerlandophone montrée en exemple de ce qu'ils devraient être capables de faire en fin de séquence n'a pas semblé former une barrière à leur apprentissage. Les étudiants mentionnent comme activité la moins appréciée un des jeux (*Codenames*) dont les instructions étaient plus complexes, et le fait d'être filmé, même s'ils en reconnaissent l'intérêt pédagogique.

Enfin, en ce qui concerne leur investissement, six étudiants disent s'être investis à 100%, 3 trouvent que certaines activités étaient plus motivantes que d'autres et une personne s'est abstenue de répondre.

5. Pistes de régulation

Suite aux différents éléments d'analyse proposés plus tôt, voici quelques pistes de régulation à envisager.

Tout d'abord, des exercices réguliers sur l'intonation, un travail en spirale sur les particules modales et les auxiliaires de mode et une révision de la structure d'une consigne avec des pistes sur le moment opportun de poser des questions pour vérifier la compréhension ou de former les groupes sont des éléments à mettre en place facilement.

Ensuite, afin d'améliorer le climat motivationnel de la classe tout au long de la séquence, un aménagement du moment auquel elle se déroule pourrait également facilement être mis en place. À refaire, je la placerais plus tôt dans l'année afin que les étudiants vivent l'entièreté de l'apprentissage avant le second stage. L'évaluation finale pourrait alors être réalisée lors de ce stage comme prévu initialement, et les étudiants pourraient profiter pleinement du dispositif avant le stage, pour ensuite se concentrer comme ils le désirent sur leurs préparations et ne pas ressentir un état de surcharge cognitive.

L'on pourrait aussi imaginer ne pas condenser cette séquence finalement assez chronophage, mais plutôt la disséminer tout au long de l'année et de la sorte, travailler les compétences visées en spirale, en ciblant chaque fois des consignes qui augmenteraient dans leur complexité.

Troisièmement, le fait d'être filmé est assez anxiogène pour les étudiants. Je pense que l'on pourrait tester le fait de négocier avec eux cette activité. Je pourrais leur proposer par exemple de se filmer en stage, à un moment choisi en toute autonomie, lorsqu'ils se sentent prêts et fiers de leur préparation. Ce serait alors une expérience concrète vécue sur le terrain, avec des paramètres différents en fonction des lieux de stage, mais aussi avec une possibilité de recommencer sa vidéo si l'étudiant n'est pas satisfait du résultat la première fois. Je pense qu'il y a une réelle plus-value à l'autoscopie, de plus que les vidéos résultantes peuvent servir d'exemples accessibles pour les étudiants de l'année prochaine, mais je pense également que proposer des choix et rester ouverte à une certaine marge de négociation dans l'évaluation pourrait améliorer le climat motivationnel lié à cette activité dans la séquence (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

Je pourrais leur laisser plus de choix et donc augmenter leur niveau d'autonomie aussi dans la sélection des extraits de manuels en apprentissage, qu'ils pourraient devoir chercher seuls (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006). On peut d'ailleurs mentionner que le genre de la consigne n'est pas neutre culturellement (Jacquin, Simons & Delbrassine, 2018). J'avais proposé des extraits de manuels issus du marché belge, et ces manuels ont la particularité de parfois mélanger le français à la langue étrangère dans les consignes. L'on pourrait donc imaginer aller voir ce qu'il se passe dans les manuels publiés aux Pays-Bas, où il n'y a pas recours à la langue maternelle ou encore dans les manuels d'anglais, souvent publié pour un marché international, d'où l'exclusivité de la langue cible.

Par contre, il serait intéressant d'accompagner plus les étudiants dans le choix du jeu dont ils vont donner les consignes. Cela permettrait d'allier la complexité du jeu choisi, c'est à dire du défi proposé, au niveau de langue de chacun des étudiants, pour qu'ils se dépassent et visent une progression par rapport à leur niveau de départ. Cette forme de différenciation viserait alors un but de progression plutôt qu'un but de résultat (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

Enfin, il est apparu lors de l'évaluation finale que je n'avais pas accordé autant de temps à chaque étudiant. Pourtant, le fait que mon évaluation soit la plus équitable possible me tient particulièrement à cœur. Je devrais donc veiller à plus de systématisme dans le temps que j'accorde à l'évaluation de chacun de mes étudiants (même si l'on peut supposer une certaine intégration des critères au fur et à mesure) pourquoi pas en le mesurant. Je voudrais aussi veiller à être plus rigoureuse dans l'ordre de vérification des tâches d'écoute, en partant chaque fois du ressenti de l'étudiant-instructeur (son auto-évaluation). Viendraient ensuite les tâches d'écoute visant le

contenu pour l'entièreté du public cible (seulement la moitié des étudiants remplissaient cette tâche cette fois-ci) et enfin, les tâches d'écoute visant les autres aspects linguistiques, suivies de mes remarques éventuelles s'il y avait encore des choses à ajouter ou à ajuster.

Cela veillerait, je pense, à favoriser un climat de confiance en classe et pourrait d'autant plus susciter la motivation des étudiants (Viau, 2004).

Prolongements envisagés

Cette séquence sur les consignes pourrait connaître des prolongements. Les consignes ne sont finalement qu'un des aspects du langage de la classe, et d'autres aspects pourraient être approfondis au cours de la formation. L'on pourrait alors accorder une plus grande place au langage non verbal, en travaillant entre autres avec les étudiants sur le positionnement dans la classe, sur le regard, sur l'attitude physique (le fait d'être bien « ancré ») face aux élèves quand on donne la consigne, ou encore sur la relation au texte (lire des consignes à voix haute ne donne pas la même impression de confiance en soi que de les expliquer librement).

En ce qui concerne la tâche finale, l'on pourrait imaginer des prolongements en vue d'acquérir d'autres aspects du langage de la classe, en proposant par exemple des éléments perturbateurs portant sur l'attitude et le comportement des apprenants, comme par exemple deux élèves qui ne voudraient pas travailler ensemble, ou un apprenant qui met sa tête sur son banc et refuse de travailler. Ceci permettrait entre autres d'envisager comment gérer de petits incidents critiques en classe.

L'on pourrait également continuer de développer l'aspect interdisciplinaire et travailler d'autant plus en collaboration avec mes collègues pédagogues quant à la finesse du travail sur la consigne, même en français, car en Fédération Wallonie Bruxelles, les consignes en évaluation sont généralement rédigées en langue de scolarisation.

Enfin, grâce au passage répété à travers le cycle complet de l'apprentissage expérientiel de Kolb, la séquence mobilise différents styles d'apprentissage et se veut donc le plus équitable possible (cf. la *figure 2* en annexe pour une modélisation comprenant les styles d'apprentissage).

J'ai tenté de varier les méthodes le plus possible, et je pense être arrivée à une bonne alternance entre le travail collaboratif, le travail individuel et l'exploitation des jeux didactiques. Bien que je ne l'ai pas fait cette année, je pense qu'il pourrait être intéressant de faire passer le test ISALEM (Partoune, 1999) sur les styles d'apprentissage aux étudiants afin d'attirer leur attention sur le phénomène de différenciation. Je pense qu'il serait bénéfique pour des futurs enseignants de savoir quel est leur style de prédilection et de comparer avec le questionnaire proposé en fin de séquence pour voir si leur style correspond à l'activité qu'ils disent avoir préférée. Cela permettrait entre autres d'enclencher un travail sur les stratégies d'apprentissage.

3. Illustrations concrètes de la qualité de mes pratiques d'enseignement

Dans cette troisième et dernière partie de mon travail, je vais tenter d'apporter différentes illustrations de la qualité de ma pratique d'enseignement.

Pour cela, je vais puiser dans mon expérience afin de proposer des exemples de ce que je mets en place pour atteindre trois compétences que j'emprunterai à la liste HERDSA (1992) et au décret CAPAES (2002).

Comme je l'avais déjà mentionné dans l'introduction, l'un de mes efforts consiste à enseigner pour que mes étudiants apprennent. C'est la macro-compétence 3 du référentiel HERDSA (1992), qui peut selon moi être mise en rapport avec la compétence 6 du décret CAPAES (2002) : accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel.

Je tente à travers divers dispositifs de témoigner aux étudiants de mon enthousiasme pour le néerlandais (HERDSA, 1992, question 12). Grâce à la collaboration avec une collègue de la Haute Ecole PXL à Hasselt, K. Reekmans, nous organisons des échanges entre nos étudiants d'un ordre didactique. Un premier échange avait eu lieu en 2016-2017, et un second échange a été organisé cette année. Celui-ci était particulièrement intéressant puisqu'on proposait à nos étudiants de troisième année une nouvelle technique de narration (appelée *TPRS: Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*) en plusieurs langues accompagnée de gestes et de questions personnalisées. Après la création d'une histoire par groupes linguistiques mixtes, les étudiants avaient l'opportunité d'aller tester leur *storytelling* dans des classes de primaire de l'école fondamentale *Basisschool Lyceum* à Hasselt.

Cette activité était organisée en dehors et avant les stages officiels, et permettait une première expérience dans l'enseignement fondamental. Pour certains, cela a été une révélation et cela a permis de mieux orienter les stages de troisième année. Pour d'autres, cela a confirmé qu'ils préféraient travailler avec un public plus âgé, même si tous les étudiants ont retiré des bénéfices de l'expérimentation avec ce type de narration.

D'autres échanges d'ordre linguistique et culturel avec la Haute École de Gand (HoGent) sont également organisés en partenariat avec mes anciennes collègues du département économique, avec qui j'ai gardé un excellent contact depuis mon passage au sein de leur équipe. Dans le cadre des quatre échanges que nous avons mis en place jusqu'à présent, les étudiants néerlandophones et francophones avaient l'occasion en amont et lors des rencontres de pratiquer leur langue étrangère en tandem. Pour certains étudiants, cela a mené à une réelle amitié et à un bon développement de compétence d'une année à l'autre, avec une réussite d'examens de français / néerlandais à la clé. Pour d'autres, cela a permis de remettre en question certains stéréotypes culturels et de découvrir une autre partie de notre petit pays multilingue. La seconde fois que nous sommes allés à Gand, nos collègues de la HoGent ont filmé les échanges et ont créé une petite vidéo qu'il est possible de visionner sur internet dont je joins l'adresse et un extrait photographique en annexe (*figure 6*).

À titre plus personnel, j'organise une année sur deux le séjour linguistique et culturel obligatoire en deuxième et troisième année. L'année prochaine, nous partons à Amsterdam. Pour préparer le voyage et pour éveiller l'intérêt de mes étudiants, nous avons travaillé cette année sur une version bande dessinée du *Journal d'Anne Frank, Het Achterhuis*, lors du cours d'aspects culturels du néerlandais en première et deuxième année. Ils ont adoré la BD qui était particulièrement belle au niveau des dessins et touchante en ce qui concerne l'histoire. Ils m'ont dit avoir hâte de visiter la maison d'Anne Frank aux Pays-Bas afin de confronter leur imagination à la réalité. Cultiver le devoir de mémoire me paraît d'autant plus important à l'heure où de nouvelles vagues de négationnisme voient le jour. Après chaque voyage, nous en profitons pour faire un retour réflexif sur ce qui les a marqués et ce qui serait transposable à leur pratique. C'est aussi toujours l'occasion de recueillir plein de ressources authentiques, utilisables en classe, pour eux comme pour moi.

Un second centre de préoccupation concerne l'effort de fournir à mes étudiants des modèles appropriés.

J'essaye en effet d'être un modèle efficace en ce qui concerne la réflexion et la pratique en tant qu'enseignante (HERDSA, 1992, macro-compétence 3 – question 13), mais aussi de leur proposer des rencontres avec d'autres professionnels de l'enseignement. Cet effort rejoint la compétence 5 du décret CAPAES (2002) qui vise à ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation.

Tout d'abord, mes séquences didactiques sont organisées selon les canevas didactiques que nous leurs enseignons lors des ateliers de formation pratique en collaboration avec mon collègue pédagogue, c'est-à-dire le canevas présentation-fixation-exploitation et le canevas par situation- problème, qui m'ont été enseignés par M.

G. Simons lors de mon master en didactique. Cela me permet, en plus de proposer des activités d'apprentissage organisées avec précision pour atteindre les objectifs visés, de les inciter à une réflexion d'ordre didactique.

Ensuite, n'ayant pas d'expérience personnelle dans l'enseignement fondamental, j'organise des rencontres avec des professionnels du milieu pour assurer un bagage solide à mes étudiants, et renforcer le mien. Au fil des années, nous avons eu la chance de recevoir deux conseillers pédagogiques qui sont venus nous expliquer les nouveaux programmes pour le réseau officiel, un inspecteur de la Fédération Wallonie-Bruxelles spécialisé dans l'apprentissage des langues dans l'enseignement fondamental, et des maîtres de stage particulièrement innovants sont venus nous présenter un panel de leurs activités les plus efficaces. L'année passée en particulier, j'ai eu la chance de rencontrer une maître de stage exceptionnelle, Mme Gorissen, lors d'une visite de stage à l'école fondamentale Émile Muraille à Herstal. Elle était directement partante pour venir présenter ses pratiques innovantes à la Haute École, et c'est ce que nous avons mis en place lors d'une journée de partage au second quadrimestre. Les étudiants étaient ravis, curieux et impressionnés par la créativité inépuisable de Mme Gorissen. J'ai moi-même appris beaucoup de choses lors de nos échanges que j'ai pu directement remettre à disposition des étudiants par la suite.

Depuis septembre 2018, j'ai également repris la coordination d'un projet de collaboration avec le secondaire qui avait été initié par mes anciennes collègues. Le projet consiste à donner l'opportunité à des élèves du secondaire dans le besoin de participer à des remédiations en langues germaniques données par nos étudiants de deuxième année. Ces séances organisées tous les mercredis après-midis sont extrêmement enrichissantes pour toutes les parties concernées. D'une part, les élèves du réseau de la ville de Liège ont l'occasion d'approfondir leurs connaissances, mais surtout de travailler les différentes compétences avec nos étudiants. D'autre part, nos étudiants de la Haute École ont l'occasion de s'essayer à de premiers enseignements, sans ressentir l'angoisse de l'évaluation des stages, puisque ces remédiations sont bien obligatoires, mais ne sont pas évaluées de manière sommative. Il s'agit donc d'un terrain rassurant, puisque je reste présente en cas de besoin pour aider ou rectifier le tir, et propice à l'expérimentation active. À la fin de chaque séance, les étudiants sont invités à faire un compte-rendu, qu'ils transmettent aux étudiants qui organiseront la séance de la semaine suivante via la plateforme que nous avons demandé aux informaticiens de l'école de créer. Un roulement est ainsi organisé, tout en maintenant le suivi du travail entamé avec les élèves.

Je joins en annexe l'affiche qui a été créée pour le tutorat par les étudiants de l'option graphisme du département technique de notre Haute École (*figure 7* en annexe) et un extrait d'un mail d'une enseignante de l'Athénée Maurice Destenay qui nous confie des élèves à elle qui sont en difficulté (*figure 8* en annexe). On peut y voir les compétences qu'elle nous demande de retravailler avec chacun des élèves. Mon objectif à terme serait d'ouvrir ces remédiations à d'autres établissements du bassin de Liège.

Lors de l'année scolaire 2017-2018, les étudiants avaient été soumis à un questionnaire en ligne proposé par l'école, qui les invitaient à évaluer les enseignements qu'ils avaient reçus. Le secrétariat nous avait prévenus que nous devions garder une trace des commentaires si nous le souhaitions, car ces évaluations seraient remises à zéro l'année suivante. J'avais donc copié-collé leur feedback, qui se trouve en annexe (*figure 9*). Ces remarques m'avaient donné un coup de boost à l'époque, car elles m'avaient donné le sentiment d'avoir réussi à faire passer mes intentions pédagogiques à mes étudiants, comme le respect de la triple concordance entre objectifs, méthodes et évaluations dans mes cours, mon envie de susciter leur motivation, même dans des cours à priori plus rébarbatifs comme le cours de grammaire, et un effort pour leur proposer des occasions d'apprendre utiles à leur formation. Les remarques sur la taille de la police que j'utilise dans mes documents m'avaient fait sourire : étant limitée dans mon quota de photocopies, j'essayais d'être le plus économe possible. Les étudiants

mentionnent également mon effort pour répondre à leurs besoins d'apprentissage, en adaptant mon cours ou en leur proposant d'en choisir les contenus (surtout en dernière année). L'envie de participer et d'être actif au cours qu'ils mentionnent également est finalement un objectif visé et atteint, ce qui me fait penser que je vais dans la bonne direction pour ce qui est d'instaurer un climat motivationnel en classe qui soutient le besoin d'autonomie (Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006).

La troisième et dernière préoccupation que j'ai envie d'étayer ici concerne le souci de développer mes compétences professionnelles (HERDSA, 1992, macro-compétence 6), qui rejoint la compétence CAPAES n°12 (2002) : actualiser ses connaissances et ses pratiques. Pour cela, j'essaye d'assister à des séminaires, à des cours et des conférences sur l'apprentissage et l'enseignement (HERDSA, 1992, question 39).

J'ai entamé la phase que Nault (Nault, 1999, cité par Uwamariya & Mukamurera, 2005) appelle la socialisation personnalisée en commençant ma formation continue en participant à plusieurs formations. Les contenus étaient très intéressants à chaque fois et me donnaient envie de directement rentrer à la maison pour modifier mes cours ou en créer de nouveaux. En parallèle, les interactions avec les autres participants étaient particulièrement enrichissantes et m'ont systématiquement confortée dans l'idée que je pouvais m'épanouir à différents niveaux dans cette profession.

L'une des formations qui m'ont particulièrement marquée est la formation RELANG, qui visait à relier les programmes de langues étrangères au Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). J'avais participé à la première formation de trois jours en août 2017, et à la suite organisée en deux jours en avril 2019. Je joins en annexe mon certificat de participation à la deuxième formation (*figure 10*). Au niveau du contenu, la formation proposait de se questionner à propos de nos évaluations, et de les ajuster afin de mieux cibler les niveaux du CECRL. Deux autres collègues de la Haute École de la Ville de Liège étaient présents lors de la première formation, et cela avait mené à un débat et à un questionnement de fond sur nos exigences vis-à-vis de nos étudiants qui ne visent pas uniquement à devenir des *language users*, des utilisateurs de la langue, mais surtout des *language teachers*, des enseignants de la langue. Cela m'a permis de mieux me positionner. Ce que je voulais finalement développer chez mes étudiants, c'était un apprentissage fonctionnel de la langue, aux différents sens du terme : fonctionnel, d'abord parce que je veux qu'ils soient aptes à *fonctionner* en stage, mais fonctionnel aussi dans le sens *fonctions langagières*, que j'essaye de leur enseigner pour que leur langue soit la mieux adaptée possible au langage de la classe, comme expliqué dans la description de mon dispositif innovant.

La deuxième formation qui m'a beaucoup apporté est la formation EPALE (une plateforme électronique pour l'éducation et la formation des adultes en Europe), organisée à l'occasion du *World Teachers' Day 2018 – Belgian Language Teachers Breaking Barriers*, en octobre 2018.

Lors de cette formation, j'ai eu l'occasion de rencontrer des professeurs néerlandophones qui enseignaient à des migrants en promotion sociale. C'était très intéressant de confronter nos pratiques, puisque nous avons un point d'entrée différent sur la didactique : elles enseignaient le néerlandais comme deuxième langue dans un but d'intégration à des primo-arrivants dans un contexte néerlandophone, et n'avaient donc pas recours à leurs différentes langues maternelles pour les aider dans l'apprentissage, tandis que dans un contexte francophone, qui considère le néerlandais comme langue étrangère, et dans lequel il y a une langue de scolarisation normalement maîtrisée par tous, le français est parfois utilisé par exemple lors des explications grammaticales.

Le contenu de deux ateliers m'a également particulièrement frappé. Le premier atelier portait sur le rythme et le mouvement dans l'apprentissage de l'anglais, et le deuxième portait sur l'improvisation comme méthode pour oser parler, mais aussi pour améliorer sa prononciation en français langue étrangère. Je trouvais ces techniques

tellement motivantes, que j'ai immédiatement adapté ce que j'avais appris au néerlandais pour créer un atelier pour mes étudiants rassemblant ces deux aspects permettant d'améliorer leur diction, leur posture et le maniement de leur voix.

Je voudrais enfin mentionner les apprentissages que j'ai retirés d'une troisième formation. Lors d'une conférence vidéo à propos de l'innovation pédagogique que nous avons eu l'occasion de visionner dans le cadre du cours d'*Approche et questions sociopolitiques dans l'enseignement supérieur* au sein de la formation CAPAES, Bédard (2015) mentionne la définition proposée par Bécharde et Pelletier, qui explique l'innovation pédagogique comme « *une activité délibérée qui tend à introduire de la nouveauté dans un contexte donné, et qu'elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité.* » (Bécharde & Pelletier, 2001, cités par Bécharde & Pelletier, 2002)

En me penchant sur cette définition, je pense à une activité que j'ai mise en place au début de cette année académique. En bloc 3, nos étudiants n'ont que très peu d'heures de cours de langues étrangères, et cela me frustrait de ne pas pouvoir donner des séquences complètes faute de temps. J'ai donc essayé un autre dispositif basé sur des ateliers. Je voulais augmenter de manière significative le temps de parole accordé à chacun dans la langue étrangère, et je me suis pour cela inspirée des techniques enseignées lors d'une formation en didactique du néerlandais langue étrangère proposée par la Nederlandse Taalunie, en août 2018, et plus particulièrement d'une méthodologie proposée par le professeur Verrote de l'ILT KU Leuven, qui ciblait la lecture en (inter)action. Je joins en annexe mon certificat de participation (*figure 11*).

Après avoir choisi des textes intéressants pour mes élèves (ils portaient justement sur des innovations scolaires), j'y ai adapté la méthodologie proposée par le professeur Verrote : plusieurs ateliers (six dans mon cas) avec pour chacun un texte distinct, et des activités différentes basées sur le principe d'*information gap* qui demandaient aux étudiants de discuter entre eux dans la langue cible pour arriver à une meilleure compréhension du texte. Dans le premier atelier par exemple, l'étudiant A avait les paragraphes 1, 3 et 5, l'étudiant B avait les paragraphes 2, 4 et 6 et ils devaient arriver ensemble à une synthèse complète du texte, ce qui me permettait de faire travailler la compréhension à la lecture, l'interaction orale et l'écriture. Les autres ateliers contenaient d'autres activités basées sur le même principe d'interaction.

Si j'ai emprunté cette activité au professeur Verrote, elle était une innovation pédagogique dans ma classe, même si je n'en étais pas la conceptrice originale. Mes étudiants en tout cas l'ont beaucoup appréciée, car ils pouvaient à leur tour la transposer dans leurs classes du secondaire inférieur pendant leurs stages.

J'ai testé à nouveau ce principe d'interaction entre mes étudiants dans des ateliers dédiés à la compréhension à l'audition (quatre ateliers, deux casques par atelier, une consigne pour l'étudiant A, une consigne pour l'étudiant B). Le feedback de mes étudiants après ces ateliers était également positif : ils se sentaient fatigués d'avoir beaucoup parlé en néerlandais, mais ils avaient l'impression d'avoir été vraiment actifs et d'avoir réellement eu l'occasion de pratiquer la langue.

Je voudrais réitérer cette forme de travail pour d'autres compétences, ou pourquoi pas pour un travail sur les savoirs et savoir-faire linguistiques, ou sur les stratégies de communication.

Je pense également que cette activité répond à la définition proposée par Bécharde et Pelletier (2001 ; 2002), dans le sens où elle était nouvelle pour mes étudiants, qu'elle cherchait à améliorer leurs apprentissages et qu'ils travaillaient en interaction/interactivité, ce qui rejoint finalement mon effort mentionné précédemment d'enseigner pour qu'ils apprennent.

Nombre de références = 14

Annexe 22 : Production écrite intitulée « RR15 »

1. Présentation personnelle

1.1. Parcours professionnel

Originaire de la campagne, j'ai toujours été proche et sensible à l'environnement dans lequel je vis. C'est donc assez naturellement que j'ai choisi d'illustrer mon parcours par un arbre de vie. J'ai en moi des racines où puiser mon énergie, un socle (tronc) de relations sur lesquelles je peux m'appuyer et qui véhiculent la sève qui me nourrit quotidiennement. J'ai suivi des branches qui m'ont conduite à construire la personne que je suis. Et je compte bien continuer à développer ce feuillage, cette multitude de rencontres et d'expériences qui contribuent à étoffer ma personnalité d'enseignante.

Mes premiers pas dans l'enseignement ou ma socialisation informelle (Nault, 1999). L'enseignement maternel et primaire est une véritable période privilégiée dans ma vie : le plaisir d'apprendre à l'état pur. Je vis les apprentissages comme un jeu. En secondaire, mon goût pour les matières scientifiques est né, grâce notamment à un enseignant qui aura sans nul doute semé une des graines de mon arbre de vie.

La confirmation de mes affinités avec les sciences ou ma socialisation formelle (Nault, 1999). Comme une évidence, j'entame des études universitaires d'ingénieur agronome. La jeune pousse s'enracine et résiste aux exigences du parcours universitaire. J'obtiens mon diplôme et je garde à l'esprit l'enseignement comme une perspective d'emploi.

Mon parcours vers l'enseignement et ses détours ou mon insertion professionnelle (Nault, 1999). J'obtiens mon premier emploi à l'université, dans un laboratoire de recherche. Mais il ne me procure pas de réelle satisfaction. Le travail quotidien ne correspond pas à mes aspirations personnelles pour différentes raisons : politique du « chacun pour soi », peu d'espace d'échanges avec les autres chercheurs et trop de temps consacré à la rédaction. Cette branche de mon arbre de vie ne sera pas charpentière.

Mon retour aux sources. En 2003, je me lance dans l'agrégation et l'enseignement. C'est un choix de cœur en parallèle avec une passion pour les matières scientifiques. Dans le cadre de cette formation, je fais des stages à l'École Provinciale d'Agronomie et des Sciences de Ciney (EPASC, école secondaire). J'y décroche ensuite un premier emploi d'enseignante. L'euphorie des premiers moments fait vite place à un sentiment d'inquiétude : disciplines que je ne maîtrise pas complètement (marketing, économie rurale, ...), nombreux paramètres à assimiler, gestion de mon image de prof voulant être appréciée et reconnue tant des élèves que des collègues. Je ne trouve pas ma place. Cela génère pas mal de tensions existentielles sur l'identité que je souhaite développer à l'image de l'analyse de Beckers (2007) en évoquant Bajoit (2006). J'ai à peine le temps de me concentrer sur la matière. J'aimerais changer mes pratiques d'enseignement en intégrant par exemple plus d'action, de participation de la part des élèves dans leurs apprentissages. Je garde en mémoire des expériences, des activités du secondaire durant lesquelles j'étais moi-même actrice de la construction de mes savoirs.

Ma tentative d'évasion (février 2006). Je quitte l'enseignement pour un autre emploi dans un domaine différent. Cette situation de transition est propice à des transformations identitaires (Ambroise C., Toczec MC., et Brunot S., 2017). C'est l'occasion d'une prise de recul et d'un constat : l'enseignement me plaît ! Transmettre, partager des savoirs, apprendre à apprendre et faire apprendre sont des missions qui me parlent. Dès septembre 2006, je me vois relever de nouvelles missions d'enseignement. Mon regard sur la fonction a changé. Je vis un tournant déterminant dans mon parcours : je suis convaincue que c'est ma vocation, que je peux y développer un accomplissement personnel et y trouver une reconnaissance sociale (Bajoit, 2006, cité par Berckers, 2007).

Pour pouvoir accompagner des étudiants dans leur développement pédagogique, il faut pouvoir les comprendre et s'inspirer de leur mode de fonctionnement pour les amener au meilleur de leurs possibilités. Je mets un point d'honneur à garder cette éthique au centre de mon travail, dans le respect des jeunes à qui j'enseigne. Dans mon quotidien, je pense faire preuve de créativité, indispensable pour évoluer, m'adapter aux étudiants, trouver des moyens pour favoriser les apprentissages. J'aime trouver le « petit truc en plus » qui me permet de me démarquer, d'amener de la nouveauté. Je fais preuve de persévérance pour relever les défis de l'enseignement. Je ne crains pas de passer du temps à rechercher des solutions pour mettre les étudiants au travail, pour innover dans une activité, dans une approche de la matière. Je suis sensible aux critiques que je reçois comme une occasion de me renouveler, de peaufiner mes idées. Je pense également faire preuve de générosité pour transmettre, aider, accompagner les étudiants dans leur parcours.

En 2015, je postule à la Haute École de la Province de Namur (section agronomie, site de Ciney). On peut considérer cette étape comme un bourgeon latent qui attendait le bon moment pour se développer. Je sais que cela va devenir une branche porteuse de fruits dans mon parcours. Accompagner des jeunes dans leur chemin vers le diplôme et l'emploi est un challenge pour moi. L'approche est différente de l'enseignement secondaire. Ils ne vivent plus l'enseignement comme une obligation mais comme un moteur de réussite sociale. Je deviens un maillon de leur réussite. Mes priorités du début sont focalisées sur la matière, sur la capacité à affronter une situation inédite, sur le respect du programme dans les temps impartis. Je suis à la lettre les recommandations de mes prédécesseurs. Mais je suis confrontée aux résultats médiocres des étudiants dans certains cours et à de l'absentéisme, sans doute dus à une approche trop théorique.

Après quelques années, je me sens davantage imprégnée de l'enseignement supérieur. Je saisis mieux son mode de fonctionnement. Je pense avoir acquis quelques savoirs relatifs au curriculum, à la connaissance des étudiants, aux contextes institutionnels.

Je pense maintenant pouvoir entamer l'étape de la socialisation personnalisée (Nault, 1999). Désormais, mon souhait est de mener une réflexion en profondeur sur mes pratiques (Tardif, Lessarde et Lahaye, 1991) : une taille de formation en quelque sorte qui préserve l'arbre, le réoriente et tente de répondre davantage aux besoins de sa fonction. Elle va me permettre de me recentrer sur des démarches plus porteuses de réussite tant personnelle que pour les étudiants.

Je décide également d'entamer le CAPAES dans l'espoir de pouvoir échanger sur les pratiques et les expériences de collègues. J'espère ainsi pouvoir valoriser mes observations au travers de nouvelles méthodes d'apprentissage avec en point de mire l'amélioration de la réussite, l'envie d'amener les étudiants au meilleur de leurs capacités en les stimulant par l'action.

En botanique, on sait qu'un arbre pousse toute sa vie. Il grandit, évolue, se réoriente jusqu'à la fin de son existence en prenant appui sur ce qu'il a construit année après année...

1.2. Attributions

Ma charge de cours au sein de l'HEPN se répartit aujourd'hui de la façon suivante :

Ce sont des disciplines que j'apprécie beaucoup, pour lesquelles j'ai beaucoup d'affinités. Elles sont très concrètes et permettent une approche assez pratique, avec pas mal d'applications. Je pense pouvoir y intégrer des activités qui apportent du sens aux cours mais aussi à la formation des étudiants. Je les vois comme un moteur pour rester en constante évolution, étant donné les découvertes régulières dans ces domaines.

1.3. Ma philosophie de l'enseignement

Cultiver ses savoirs, enrichir ses échanges et récolter le fruit de son travail.

Par définition, cultiver fait référence à des notions diverses comme développer, entretenir une qualité, faire prospérer. N'est-ce pas là toute la signification de l'enseignement ? Cultiver ses savoirs, se remettre en question, entretenir ses liens avec l'environnement sont des attitudes porteuses de bonnes récoltes tant pour un professeur que pour un étudiant.

L'éducation est plus qu'une terre fertile remplie de matières nutritives. Elle brasse tout un écosystème composé d'actions, d'acteurs et de relations d'intensités plus ou moins fortes. Or, il n'y a pas de croissance sans une importante cohésion entre tous les éléments. Les actions positives des uns envers les autres sont à la source d'une élévation favorable. C'est pourquoi je vois mon rôle de professeur comme celui d'un accompagnant pour les étudiants afin qu'ils s'épanouissent de façon harmonieuse dans leur formation. Cette dernière ne doit pas être perçue comme une épreuve mais plutôt comme un parcours initiatique.

Ecoute, bienveillance, stabilité, ouverture circulent en moi comme la sève. Semer l'intérêt, favoriser la créativité et l'action sont pour moi les secrets d'une récolte fructueuse de compétences professionnelles, mais aussi de « soft skills » tant recherchées dans le monde du travail.

Toutefois, les lectures que j'ai pu effectuer et les échanges que j'ai pu avoir durant la formation CAPAES m'ont amenée à définir un fil rouge. Il va me guider tout au long de ce document et de la réflexion qu'il a générée. Il s'articule autour de trois axes principaux :

- Enseigner pour donner du sens, susciter la curiosité et l'épanouissement. Je souhaite tenter de donner du sens aux apprentissages, de les inscrire dans une démarche qui encourage la curiosité. Elle est pour moi source de savoir et d'épanouissement.
- Rendre l'étudiant acteur de son propre apprentissage. Je veux stimuler l'acquisition de connaissances par le biais de l'expérimentation, de l'action, de l'implication.
- L'enseignant en constant développement. Il se nourrit de son parcours, de ses expériences, de ses rencontres. Il doit vivre avec son temps puisque les jeunes y sont bien ancrés. Il doit être sans cesse à la recherche d'une évolution permanente pour rester en phase avec les jeunes qu'il accompagne et les disciplines qu'il enseigne. C'est dans cette progression permanente que je souhaite m'inscrire.

2. Description et analyse réflexive d'une activité en botanique

2.1. Description de l'activité

A. Contexte

L'activité est proposée dans le cadre du cours de Botanique. Ce cours fait partie de l'unité d'enseignement (UE) Biologie appliquée à l'environnement qui comprend trois cours : Laboratoire de la qualité de l'environnement et Sylviculture, en plus du cours de Botanique (une partie de la fiche de l'UE extraite du profil d'enseignement se trouve en annexe 2). Le cours s'adresse à des étudiants en deuxième année de baccalauréat en agronomie, option environnement de la Haute École de la Province de Namur (HEPN). Les étudiants engagés dans cette filière convoient donc le titre de bachelier en agronomie, orientation environnement. Dans leur parcours scolaire, les étudiants suivent un cours d'initiation à la botanique en première année. Ils y abordent l'évolution des plantes et leur mode de reproduction, la systématique et les différents tissus et organes. Ils ont également une approche pratique au cours de laquelle ils s'exercent à réaliser des diagrammes floraux et des formules florales et à utiliser une flore (Flore Écologique de Belgique, 2018) avec du matériel frais. En troisième année, les étudiants doivent

réaliser un stage d'insertion professionnelle de 13 semaines. Ils accompagnent des professionnels dans l'exercice de leur fonction et réalisent des travaux d'analyse de l'environnement qui feront l'objet de leur travail de fin d'études (TFE).

Le cours de botanique de 2^e année doit leur donner une connaissance suffisante pour se confronter aux professionnels qu'ils accompagneront en 3^e année et plus largement pour leur profession future.

L'année dernière, le cours s'articulait essentiellement autour de visites. L'objectif ? Faire découvrir aux étudiants la diversité de la flore locale et la nécessité de la préserver, à travers des sorties dans des jardins botaniques, des arboretums, des réserves naturelles et des exposés sur les plantes invasives... A la suite du cours, les étudiants ont manifesté leur intérêt pour ce genre d'approche. Ils étaient particulièrement ravis d'avoir pu partir sur le terrain, au contact direct des plantes et de l'environnement. Ils ont également émis le souhait d'avoir plus de savoirs sur la flore courante locale. Ils disaient manquer de connaissances sur la reconnaissance des plantes tant herbacées qu'arborescentes.

En effet, l'approche proposée permet une sensibilisation à l'environnement au travers de la botanique, mais ne permet pas de fixer durablement une connaissance détaillée des plantes.

Le dispositif que je souhaite mettre en place tente de remédier à ce manque de compétences en systématique et d'amener des outils d'identification des plantes. Il permet aussi de faire le lien entre les valeurs que je veux promouvoir et le processus pédagogique utilisé. Selon ces valeurs, mais également selon les conditions motivationnelles évoquées par Viau (2009), je souhaite rendre les étudiants actifs de leurs apprentissages. Je vais tenter de créer comme le propose Viau, une « dynamique motivationnelle ». Elle consiste à lier la motivation intrinsèque de l'étudiant à la perception de la valeur qu'il peut avoir de l'activité pour engendrer un engagement cognitif de l'étudiant. C'est cet engagement qui mène à l'apprentissage. Une fiche globale et simplifiée de l'activité figure en annexe 1.

B. Objectifs d'apprentissage

Les objectifs de cette activité sont :

- d'améliorer les connaissances des étudiants sur la reconnaissance de la flore locale. En tant que bachelier en environnement, il est fondamental d'avoir une perception du monde qui nous entoure. Pour être crédible, il importe également de pouvoir le faire de mémoire, au moins pour une partie de la flore courante.
- de leur donner les outils nécessaires pour découvrir et analyser de façon précise leur environnement. Seule une petite partie de la flore sera étudiée dans ce cours. Il est donc important de leur donner des clés et des outils pour la suite de leur parcours.
- de rendre les étudiants actifs et d'encourager la participation et les échanges.
- de donner du sens au cours de botanique en l'inscrivant dans la perspective de leur stage futur, de leur TFE et de leur emploi. Ils auront besoin d'être capables de travailler en autonomie, de donner leur point de vue, de faire des choix fondés sur des éléments fiables.

Bédard, Frenay, Turgeon et Paquay (2000) parlent d'apprentissage et d'enseignement contextualisés et authentiques (AECA) pour favoriser le transfert ultérieur de ses ressources cognitives et métacognitives. Cette activité s'oriente selon moi, dans ce sens.

C. Présentation du projet :

Afin d'atteindre ces objectifs, j'ai dû faire des choix de formation. Selon Faulx et Danse (2015), chacun de ces choix apporte des effets didactiques, motivationnels, identitaires ou socio-culturel. A travers ces choix, j'espère

susciter une dynamique d'apprentissage, engendrer un engagement et une motivation, créer également une émulation qui soutient le processus de formation.

J'ai choisi :

- d'utiliser les technologies (application d'identification des plantes). Selon Dillenbourg (2018), nos jeunes doivent apprendre à manipuler ce genre de technologies qui font désormais partie de leur quotidien. Mais ils doivent aussi pouvoir éviter de tomber dans le mythe de leurs effets intrinsèques. Les technologies ont des limites. Elles n'engendrent pas systématiquement des savoirs. Dans ce cas, l'application est un « Shazam » des plantes. Elle fonctionne sur base de comparaisons de photographies transmises par les utilisateurs. Les images sont analysées et comparées à une banque d'images collaboratives. Puis une liste de noms de plantes possibles est proposée en fonction du lieu d'origine de la plante. La liste est organisée de la proposition la plus probable jusqu'à la moins probable. Cette technologie est formidable car elle est très rapide et permet de ne pas arracher la plante de son milieu. Elle a cependant ses limites. Des erreurs se glissent dans les propositions si la photo n'est pas suffisamment claire (plante photographiée de trop loin, photographie floue ...). D'autres erreurs peuvent survenir si les critères d'identification ne sont pas bien mis en lumière ou encore si la banque de données n'est pas assez étoffée pour cette plante. On le comprend aisément : l'application ne suffit pas à elle seule. L'étudiant doit pouvoir se diriger vers d'autres sources d'information.
- de prévoir des temps d'échanges entre les étudiants et l'enseignant pour susciter des conflits sociocognitifs sources de motivation. « L'apprentissage coopératif, fondé sur le principe de la collaboration, suscite généralement la motivation de la majorité des élèves, car il favorise la perception qu'ils ont de leur compétence et de leur capacité à contrôler leurs apprentissages » (Viau, 2009, p 143).
- de restructurer les connaissances au travers de fiches récapitulatives à partager.

Le projet est ici de concevoir des activités destinées à augmenter les connaissances des étudiants en les rendant actifs de leurs apprentissages et à favoriser les interactions entre eux. Plusieurs sous-activités sont mises en place avec la succession suivante :

- Étape 1 : Mise en situation (au cours et avec le professeur, mars) :
 - o Exposition des consignes de travail
 - o Visite de terrain pour le prélèvement de plantes inconnues de l'étudiant ou prise de vue (afin de préserver l'environnement) et caractérisation du milieu de vie naturel
 - o Dans les bâtiments de l'école (besoin d'un accès au WIFI), analyse des photos ou de la plante avec une application d'identification (plantnet ou plantsnap)
 - o Confrontation et vérification des résultats proposés par l'application avec une flore, choix de détermination
 - o Réflexion sur les caractéristiques nécessaires pour une identification sans erreur
 - o Présentation d'un modèle de fiche (voir annexe 3)

Viau (2009) insiste sur l'effet bénéfique de la modélisation. En montrant ce qu'on attend de l'étudiant, en exposant les stratégies qu'on utilise, on participe à son compagnonnage cognitif (Bédard & al., 2000). Cela peut avoir un effet positif sur la motivation par la perception qu'il a de ses compétences. C'est aussi une des stratégies d'enseignement proposée par Bédard & al (2000) pour favoriser l'émergence de « comportements cognitifs »

- Étape 2 : Recherche personnelle de plantes à identifier et réalisation d'une fiche pour chaque plante qui reprend les paramètres incontournables pour son identification

Une étape intermédiaire est donc de faire construire par les étudiants des fiches descriptives de la flore locale afin qu'ils puissent disposer d'un support pour s'exercer dans l'identification des plantes. Bien entendu, on trouve sur

le net et dans les livres toute une série d'informations. Ces dernières ne sont pas toujours faciles d'usage car parfois trop longues et détaillées. Parfois elles abordent des thématiques non essentielles dans ce cadre (reproduction, usage, dispersion, ...) ou elles ne sont pas suffisamment explicites pour aider à l'identification. Dans ce travail, les fiches permettraient une identification claire et sûre.

A ce stade, l'étudiant est invité à travailler en autonomie. Il doit également structurer son travail afin de le présenter sous forme de fiches. Pour reprendre les résultats de Viau (2009) sur les stratégies d'apprentissage liées aux connaissances déclaratives, cette étape de structuration de l'information rend l'étudiant plus actif sur le plan cognitif et peut donner des résultats positifs sur l'apprentissage.

■ Étape 3 : Échanges étudiants/professeur à propos des fiches afin de vérifier les paramètres d'identification (au cours, avec le professeur et des flores, avril)

Les étudiants sont invités à amener leurs fiches et à les faire tester par d'autres étudiants ou par le professeur. Concrètement, on prend une plante et sa fiche descriptive et on analyse si les éléments indispensables pour une identification exacte sont clairement présentés.

Abrami, Chambers, Poulsen, De Simone, D'apollonia et Howden (1996) mettent en avant les effets bénéfiques de la coopération. La discussion, les échanges, un regard nouveau sur le travail accompli amènent l'étudiant à une remise en question, à repenser ses conceptions. Ces démarches sont aussi propices à l'apprentissage.

■ Étape 4 : Remise des fiches au professeur, évaluation des fiches et partage des fiches (début mai)

Après avoir éventuellement modifié leurs fiches, les étudiants sont invités à me les remettre pour leur évaluation. Lorsque je jugerai toutes les fiches correctes, elles seront partagées. Les étudiants disposeront ainsi d'un support pour se préparer à l'épreuve finale d'identification des plantes.

Evaluation des étudiants pour cette activité

L'activité s'évalue de trois façons distinctes :

- Évaluation formative des fiches entre étudiants et professeur (mi avril)
- Évaluation certificative des fiches (début mai) (exemple de grille d'évaluation en annexe 4)
- Évaluation finale de la capacité à reconnaître les plantes ayant fait l'objet d'une fiche sans aucun support (fin mai, début juin)

Les étapes de cette activité sont assez espacées dans le temps. Des visites en réserves naturelles et dans des arboretums... sont prévues entre ces étapes afin de conserver une autre approche de terrain appréciée dans le cadre de ce cours. C'est également l'occasion de diversifier les contacts avec les plantes.

Les étudiants doivent réaliser cinq fiches chacun (2 feuillus, 3 herbacées). Elles sont mises à la disposition de tout le monde. Le groupe comprend 17 étudiants cette année.

2.2. Analyse réflexive de l'activité

Ci-dessous, je vous présente l'analyse réflexive de mon activité. Elle tente de mettre en avant l'adéquation du résultat attendu avec les objectifs poursuivis et de montrer éventuellement ses limites.

C'est la première année que je propose cette activité. Cette analyse est réalisée a priori sur des résultats attendus. Le confinement et le calendrier de déroulement de l'activité me contraignent à adopter cette position.

Cette activité est construite sur base d'une évolution de l'enseignement qui mobilise des compétences complexes (savoir identifier et nommer les organes d'une plante, savoir utiliser une application d'identification, savoir utiliser des flores, savoir restructurer l'information). Elle nécessite une série de démarches (recherche sur le terrain, exploitation de ressources diverses) pour réaliser une activité complexe, mais précise (établir des fiches

descriptives des plantes en vue d'avoir un support d'étude pour l'examen final). De plus, l'activité incite les échanges entre les étudiants et une implication de chacun.

Pour ces raisons, le modèle Comp.A.S. semble indiqué pour analyser cette activité. « Ce modèle montre que, dans une séquence d'enseignement/apprentissage, dix types d'activités de l'apprenant sont susceptibles de contribuer au développement de compétences [...] pour répondre aux finalités de l'apprentissage par compétences, à savoir : comprendre le monde et mobiliser les compétences acquises dans de nouvelles situations » (Parmentier & Paquay, 2002)

De nombreux éléments de cette activité sont repris dans les indicateurs cités par Parmentier et Paquay (2002). C'est ce que je vais tenter d'analyser. J'ai choisi d'adopter la vision de l'enseignant.

Etape 1 : Mise en situation

- Comp.A.S. 1 : Organiser des situations problèmes

J'ai choisi de mettre les étudiants dans une situation qu'ils pourraient rencontrer dans la vie courante. « Si vous vous promenez dans la nature, en tant que bachelier en environnement, êtes-vous capables d'identifier la flore présente ? » Cette tâche peut être perçue comme un défi. On est tous capables de reconnaître un pissenlit, une pâquerette... Mais êtes-vous capables d'aller plus loin ? Elle prend également tout son sens dans la formation de l'étudiant. Elle constitue un point de départ indispensable pour être exploitée dans d'autres activités comme l'analyse de la qualité de l'environnement à travers la flore présente, la gestion des milieux naturels et également dans la perspective des stages et d'un emploi futur.

Certes, la situation n'est que partiellement nouvelle. On s'est déjà tous promenés dans la nature. Mais cette fois, je leur demande d'avoir un œil d'expert et une analyse plus complète et approfondie de ce qui les entoure, de dépasser la perception du simple promeneur.

Dans mon rôle de compagnonnage cognitif, je réalise les premières identifications sur le terrain avec eux. J'ai constaté assez vite que les connaissances des étudiants étaient hétérogènes. Certains avaient déjà une bonne connaissance de la flore courante, d'autres découvraient pas mal de choses. Assez spontanément, des échanges se sont créés et les plus érudits ont tenté de transmettre leurs savoirs aux étudiants moins expérimentés. Ils n'hésitaient pas à faire usage des applications proposées pour appuyer leurs convictions sur l'identification de telle ou telle plante. Cette première étape a eu donc des effets didactiques (dynamique d'apprentissage), socio-relationnels (interactions) et même identitaires (implication, image de soi) positifs sur la dynamique d'apprentissage (Faulx et Danse, 2015)

La date avancée de cette première étape (début mars) ne permet pas d'avoir un aperçu suffisamment large de la diversité de la flore locale, beaucoup de plantes n'étant pas encore développées. Cela pourrait donner une perception trop simpliste de la tâche à accomplir.

Etape 2 : Recherche personnelle de plantes à identifier et réalisation d'une fiche pour chaque plante qui reprend les paramètres incontournables pour son identification

- Comp.A.S. 2 : Exploiter des ressources variées, dont des savoirs de divers types

L'étudiant est amené maintenant à travailler en autonomie. Il doit pouvoir exploiter ce qu'il connaît déjà de la flore locale, l'identifier et s'orienter vers d'autres plantes présentes pour lesquelles il n'a pas encore de connaissances.

Je leur ai fourni des pistes d'identification simples par l'usage d'une ou plusieurs applications disponibles sur GSM. Je les ai aussi mis en garde contre les risques d'erreurs si ces pistes ne sont pas vérifiées avec un autre matériel comme les flores. Ces flores sont disponibles à l'école et accessibles pour les étudiants. L'étudiant est alors amené à exploiter ces différentes sources d'information, à faire des choix.

Par ailleurs, pour exploiter les informations des flores, l'étudiant doit mobiliser ses savoirs acquis l'année précédente, dans le cours de botanique générale sur le nom des différents organes des plantes, les formes des feuilles, les dispositions des feuilles autour de la tige, les différents types de pilosité...

- Comp.A.S. 3 : Rendre l'apprenant le plus actif possible

Cela fait partie de mes objectifs principaux. L'activité est organisée pour que l'étudiant soit actif : visite de terrain, prise de photos ou d'échantillons, consultations de flores. Je demande aux étudiants de réaliser des productions significatives (fiches sur les plantes). Les fiches produites sont utiles pour celui qui les réalise, mais également pour l'ensemble des étudiants puisqu'elles sont partagées et toutes nécessaires pour l'étude finale.

Etape 3 : Echanges sur les fiches entre les étudiants et le professeur afin de vérifier les paramètres d'identification (au cours, avec le professeur et des flores, en avril)

- Comp.A.S. 4 : Organiser des situations d'interaction entre les apprenants (et le professeur)

Dans les circonstances que nous connaissons actuellement, je n'ai pas eu l'occasion de réaliser cette étape. Le but était de prendre du temps pour que les étudiants échangent entre eux et mettent les fiches des autres à l'épreuve (concertation et argumentation). Cela aurait permis de vérifier que tous les éléments d'identification ont bien été mis en avant et, dans le cas contraire, de réajuster les fiches. Il s'agissait donc d'une évaluation formative des fiches.

Concrètement, je voulais que chacun teste d'autres fiches dans plusieurs buts :

- Vérifier la pertinence des fiches
- Confronter les étudiants à d'autres plantes que celles sur lesquelles ils ont travaillé
- Favoriser un enseignement mutuel
- Travailler l'argumentation
- Donner aux étudiants une perception de leurs compétences

Dans cette étape, je souhaitais créer un conflit sociocognitif en confrontant les idées des étudiants. Je voulais qu'ils évaluent leurs représentations avec celles des autres pour construire de nouveaux savoirs, mais aussi pour qu'ils se situent dans la maîtrise de leurs compétences.

Le groupe classe de cette année est relativement petit (17 étudiants). Il y règne une bonne ambiance conviviale et bienveillante, conditions préalables, mais pas forcément suffisantes pour créer une dynamique motivationnelle selon Viau (2009). Je n'ai pas encore prévu d'outils pour que les étudiants tirent un profit maximum de leurs interactions. Il me semble cependant que cela pourrait leur être utile étant donné que dans leur formation la communication est un élément essentiel. Et que faire si les interactions induisent une atmosphère de compétition entre étudiants ?

Etape 4 : Remise des fiches au professeur et évaluation des fiches (début mai)

- Comp.A.S. 7 : Viser la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme)

Les étudiants sont invités à structurer et synthétiser les connaissances acquises au cours des étapes précédentes. Ils me rendent la version finale de leurs fiches qui seront évaluées.

Après correction, elles pourront être partagées afin qu'ils puissent se préparer pour l'épreuve finale d'identification. Cette dernière étape constitue donc un apprentissage personnel où ils doivent s'exercer à l'identification et à l'étude des plantes.

Il me semble également que cette activité présente plusieurs éléments motivants évoqués par Viau pour engendrer une dynamique motivationnelle. Ci-dessous j'ai relevé des éléments d'analyse proposés par Viau (2009). En effet, il liste 10 conditions à retrouver idéalement dans une activité d'apprentissage motivante. Je pense qu'on rencontre plusieurs de ces conditions.

- Objectifs définis et consignes claires

Énoncer des consignes claires est la première des conditions motivationnelles décrites par Viau. Cela donne de la valeur à l'activité. C'est ce que j'ai tenté de faire dès le début en exposant le contexte de l'activité, les productions attendues, les échéances et le déroulement de l'évaluation intermédiaire et finale.

- Activité signifiante

L'activité me semble signifiante car elle est directement en lien avec la formation. Elle est utile pour d'autres cours et peut correspondre à l'expertise qu'on attend d'un bachelier en environnement. Il me semble donc que l'activité est favorable à la perception positive que l'étudiant peut avoir. Elle peut avoir du sens à ses yeux et peut s'inscrire dans une logique motivationnelle.

- Activité authentique

On peut tout à fait imaginer qu'un professionnel qui doit évaluer la qualité d'un environnement par l'analyse de la flore présente commence par un relevé botanique du site. On peut aussi se mettre dans la peau d'un guide nature qui doit répondre aux questions des visiteurs. Ces exemples de situations professionnelles donnent du sens et montrent le caractère authentique de l'activité.

- Activité engageante

L'activité nécessite que l'étudiant se mette au travail. Impossible de réussir l'épreuve finale s'il ne prend pas la peine de regarder les plantes et de retenir leurs noms, les critères d'identification. Je pense également que l'activité exige un engagement cognitif de la part de l'étudiant : il doit faire des liens, structurer, réorganiser les informations (Viau, 2009)

- Activité responsabilisante

L'étudiant fait partie du groupe classe. Il doit amener sa pierre à l'édifice, afin de contribuer à la construction des fiches partagées. Il peut se distinguer en apportant des outils utiles pour tous.

Il est amené à faire des choix (des plantes, des outils employés, des éléments à mettre en avant) qui peuvent favoriser la perception de contrôlabilité qu'il a de l'activité et donc de la motivation qui en découle.

- Activité interactive et collaborative

Viau prône aussi une interaction et une collaboration pour susciter la motivation chez les étudiants. C'est ce que j'ai tenté de mettre en place dans la troisième étape de l'activité.

Les circonstances exceptionnelles que nous avons connues ne m'ont pas permis de vérifier l'action positive de cette activité sur la motivation.

2.3. Conclusion sur cette activité

Cette activité me semble complète, plutôt motivante avec du sens tant dans leur formation que dans leur future profession. Je pense également que l'activité permet d'accompagner chaque étudiant dans sa démarche de construction de compétences. Il me semble que les quatre stratégies de « compagnonnage cognitif » proposées par Bédard (1996, dans Bédard et al., 2000) (modélisation, coaching, échafaudage, retrait graduel) sont rencontrées.

Toutefois, je regrette de ne pas avoir eu la possibilité de mettre en œuvre cette activité jusqu'au bout à cause du confinement. Je détecte déjà qu'elle est perfectible. Je peux mettre en avant des pistes d'améliorations possibles. J'ai volontairement laissé les étudiants choisir les plantes qu'ils souhaitaient présenter. Ils m'ont chacun fait part de leurs choix. Je constate qu'ils choisissent des plantes relativement courantes, pour lesquelles, à mon avis ils ont déjà un aperçu. Je n'ai pas eu l'occasion de revoir les étudiants et de les rediriger vers des tâches plus complexes. A l'avenir, j'envisage de leur donner une liste de plantes et de leur imposer de faire des choix parmi les plantes proposées. Je pourrais aussi les faire travailler à partir des familles de plantes. Cela amènerait davantage de complexité.

Je souhaiterais collaborer avec mon collègue en charge du cours de sylviculture et mettre en place des situations d'intégration. Cela permettrait sans doute de donner davantage de sens à cette activité.

Je souhaiterais faire évaluer cette activité en sollicitant les étudiants pour dégager des points forts et des points faibles dans le but de l'adapter pour les années futures. Cela me permettrait également de :

- faire le point sur la cohérence entre les objectifs poursuivis et le résultat obtenu.
- mettre en place d'autres outils/ supports d'aide ou de remédiation

3. Illustrations de la qualité de mes pratiques d'enseignement

3.1. Autour d'un quiz : pour une participation active

Dans cette partie, je n'ai pas lâché le fil rouge que je poursuis tout au long de cette réflexion. Je garde en tête le souhait de rendre les étudiants actifs de leurs apprentissages et de donner du sens à ce qu'ils font. Puisque l'action ne se déclenche pas nécessairement d'elle-même, il faut créer des moments propices à l'apprentissage actif. Apprendre nécessite une implication de l'apprenant, mais aussi de l'enseignant (Bourgeois et Chapelle, 2006). La compétence poursuivie à travers ce dispositif est la première des macro-compétences citées dans le référentiel HERDSA : Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage. Selon le référentiel de compétences du CAPAES, l'activité proposée dans ce cas vise à Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques.

C'est la deuxième fois que je suis en charge de séances de laboratoires de biologie. Ces séances s'adressent aux étudiants de première année inscrits au bachelier en agronomie. Cette première année est commune à toutes les finalités. Elle concerne donc tous les étudiants de bac 1. Pour cette année académique, il y a 60 étudiants qui doivent suivre les 7 séances de 2h30. En laboratoire, afin de faciliter l'encadrement, mais aussi pour une question de place dans les locaux, ils sont répartis en 4 groupes d'une quinzaine d'étudiants. Ces séances de laboratoire ont lieu au second quadrimestre et font suite aux séances du premier quadrimestre. Les étudiants maîtrisent en principe l'usage du microscope et sont familiarisés avec les règles du laboratoire.

Au cours de cette deuxième série de séances de laboratoire, nous abordons les différents tissus végétaux. Les étudiants travaillent sur l'identification des cellules à travers leurs caractéristiques, de leur localisation et de leur agencement en tissus au sein des plantes. Cette activité nécessite une approche théorique avant de pouvoir passer aux observations sur microscope. A cette fin, les étudiants disposent d'un syllabus dans lequel sont abordées toutes les notions théoriques nécessaires au bon déroulement des laboratoires. Je propose également une introduction théorique au début de chaque séance.

L'année dernière, les étudiants étaient informés qu'ils devaient préparer des notions théoriques avant le laboratoire (en général 6-7 pages par séance). Je constatais fréquemment qu'ils arrivaient aux séances sans les avoir préparées. Ils s'appuyaient quasi systématiquement sur mon introduction théorique avant la pratique. Cela me contrariait énormément parce que je ne savais pas vérifier que toutes les notions étaient bien comprises puisqu'ils

découvraient la matière. Ils n'avaient pas de recul et les laboratoires ne permettaient que partiellement d'ancrer les savoirs de façon approfondie.

J'ai choisi de ne rien changer aux supports des laboratoires (syllabus et introduction théorique) mais de débiter chaque séance de façon ludique par un quiz « Kahoot ». Le but est de les inciter à aborder l'aspect théorique avant la séance par une préparation personnelle, de les rendre plus actifs, mais également de créer de l'interactivité. C'est un exemple d'utilisation de boîtiers électroniques, présenté dans les notes de cours de didactique spéciale en biologie (Poncin P., 2013-2014) qui m'a inspiré cette idée.

Kahoot est une application en ligne qui permet de générer des questions interactives à choix multiples. Le professeur crée le jeu. Les étudiants se connectent au QCM avec leur gsm grâce à un code d'accès. Ils s'identifient par leur nom ou un pseudo. Et ensuite, le jeu est lancé. Les questions sont projetées sur un écran depuis le PC du professeur connecté au site du jeu. Des exemples de questions sont à consulter dans l'annexe 5. Les propositions de réponses sont identifiées grâce à un code couleur. Il suffit d'appuyer sur une couleur sur l'écran du GSM pour répondre. Après chaque question, l'application met en évidence la bonne réponse, réalise des statistiques et un petit classement des étudiants en fonction des bonnes réponses et de la rapidité. Seuls les 5 premiers apparaissent dans ce classement. A la fin du jeu, l'application dresse même un podium des trois meilleurs joueurs. Les autres joueurs n'apparaissent pas ce qui permet d'éviter de pointer les étudiants les moins performants sur le jeu. Le professeur a, quant à lui accès à un rapport plus détaillé des résultats s'il le souhaite.

Une des difficultés rencontrées est l'accès au réseau WIFI. Les laboratoires se situent dans une partie de l'établissement où le WIFI de l'école n'est pas accessible. Les étudiants devaient utiliser leur data mobile pour pouvoir participer. Certains avaient épuisé tout leur crédit et ne savaient pas prendre part au jeu (même si j'ai vu à plusieurs reprises des étudiants partager leur connexion). Ils se regroupaient parfois par deux pour participer.

La construction prochaine d'un nouveau bâtiment mieux équipé devrait sans doute résoudre le problème de l'accès au WIFI. Un étudiant n'avait pas de GSM ou en tout cas ne l'avait pas sur lui au cours des séances. Lui aussi se joignait à un autre étudiant pour participer.

Pour ma part, j'ai trouvé cette approche très intéressante, car j'ai pu apporter un commentaire après chaque question et expliquer pourquoi retenir ou rejeter chacune des propositions. J'ai pu cibler facilement les parties de la matière à réexpliquer au cours de mon introduction théorique. Le jeu m'a permis de belles interactions avec les étudiants. J'ai pu nouer une relation moins formelle avec eux et je trouve que le climat de travail était plus détendu après les quiz.

En ce qui concerne les étudiants, je pense que cette activité a suscité une certaine émulation. Elle permet de mettre en évidence les meilleurs sur le jeu. Ce qui peut avoir un effet positif sur la motivation. J'ai vu des étudiants relire leur préparation dans le couloir avant de rentrer dans le laboratoire, situation tout à fait inédite par rapport à l'année dernière. L'activité permet aussi à chacun de vérifier rapidement l'exactitude de sa participation à titre individuel et donc de se situer par rapport à la matière.

Une autre macro-compétence listée dans le référentiel HERDSA est évaluer son enseignement. Dans cette optique, j'ai eu l'occasion de demander l'avis des étudiants sur ce genre de dispositif. Le questionnaire proposé et les résultats de cette enquête sont détaillés dans l'annexe 6. Ils confirment l'aspect positif de la mise en place de ce dispositif. Globalement, les étudiants ont affirmé que le quiz les a incités à préparer la théorie abordée dans les laboratoires, qu'il a donné un côté ludique à la séance, qu'il leur a permis de mieux comprendre la matière grâce à une meilleure préparation de leur part et aux explications dispensées après chaque question. Une très faible partie trouve tout de même que le quiz génère un peu de stress.

3.2. Participation à la révision des programmes du bachelier en agronomie de l' HEPN

Dans cette partie, je souhaite montrer mon implication active dans l'organisation et le développement de mon institution (14^e compétences du Référentiel de compétences CAPAES). Je fais cette fois référence à une autre des macro-compétences listées dans le référentiel HERDSA : influencer le contexte de son institution. Je tente de répondre à la question : comment contribuez-vous à la prise de décision dans votre établissement afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage ?

Depuis le décret Paysage, les Universités et Hautes Écoles ont fait beaucoup d'efforts pour s'adapter aux nouvelles dispositions visant à renforcer l'intégration du système d'études supérieures belge au système européen. L'HEPN n'y a pas échappé. Après 4-5 années de fonctionnement basées sur ce nouveau modèle, nous avons voulu entamer une réflexion en profondeur de notre programme d'études au sein de la catégorie d'agronomie. Depuis plus d'un an, nous nous réunissons régulièrement (environ une fois par mois) dans le but d'évaluer et d'améliorer la cohérence des programmes. Nous souhaitons aussi y intégrer davantage de transversalité et inscrire notre offre de formation sur le long terme et la réalité mouvante de l'agronomie. C'est un travail de longue haleine qui a commencé en amont, avec l'aide de notre conseillère pédagogique par une évaluation de notre enseignement et de ses moyens d'évaluation. Nous avons également sondé d'anciens étudiants et d'autres acteurs de terrain dans les trois finalités de formation que nous proposons. Le but était de nous positionner sur la qualité de cette formation, ces forces et ces faiblesses et sa cohérence avec les besoins du milieu professionnel. L'état des lieux établi, nous avons entamé la seconde phase, celle qui concerne réellement la révision des programmes.

Pour ma part, comme cela fait un peu plus de 4 ans que je fais partie du personnel enseignant de l'HEPN, j'ai pu participer à l'état des lieux de notre enseignement consécutif au décret Paysage, acquérir une certaine expérience dans l'établissement ainsi que dans les cours que je dispense. J'ai pu aussi m'imprégner de son mode de fonctionnement. La formation dans le cadre du CAPAES m'a amenée à porter de façon systématique un regard critique sur mes pratiques. C'est pourquoi la plus-value apportée par cette formation et la réflexion qu'elle a suscitée sur mon enseignement et celui pratiqué à l'HEPN me seront certainement utiles pour participer à la suite de la refonte des programmes envisagée. Chacun apporte son expérience d'enseignant pour imaginer un nouveau programme de formation. Les unités d'enseignement et les activités d'apprentissages seront modifiées et adaptées à la réalité actuelle, avec une réflexion sur les cours et leurs contenus, sur les outils d'enseignement et sur les méthodes d'évaluation. En annexe 7, je présente quelques traces de ma participation.

Ce qui me plaît particulièrement ici, c'est le partenariat qui est envisagé avec mes autres collègues de sciences autour d'activités communes. J'apprécie l'idée d'un enseignement par projet et le caractère transversal de certaines unités d'enseignement.

3.3. Acquisition de nouvelles compétences en apiculture

La macro-compétence du référentiel HERDSA abordée cette fois est Développer ses compétences professionnelles. Le référentiel de compétences du CAPAES s'inscrit dans le même ordre d'idée : Actualiser ses connaissances et ses pratiques.

Depuis mes débuts à l'HEPN, je donne une activité d'apprentissage de biologie aux étudiants de Bac 1. C'est un des premiers cours que les étudiants ont au premier quadrimestre. Il s'articule essentiellement sur de l'entomologie et sur les molécules de base du vivant (eau, glucides, lipides, protides). L'approche entomologique est également abordée de façon pratique dans une autre activité d'apprentissage de laboratoire de biologie. Deux des laboratoires sont consacrés à l'identification des ordres des insectes. Je demande aussi aux étudiants de réaliser un travail personnel, une boîte à insectes. Je pense qu'avec ce dispositif, je reste en accord avec un des points de mon fil rouge qui est la mise en action des étudiants. Néanmoins, comment parler d'insectes sans aborder une

problématique qui alimente régulièrement les préoccupations des scientifiques de nos jours : l'abeille ? Animal fascinant, super organisme exemplaire, sur lequel pèsent pas mal de dangers et pour lequel les enjeux agronomiques et alimentaires sont importants. Cette approche trouve tout son sens dans la formation des bacheliers en agronomie.

Pour être crédible dans ce domaine, il fallait que je m'entoure d'experts et que j'approfondisse mes connaissances. J'ai donc décidé il y a un peu plus de deux ans d'entamer une formation en apiculture organisée par les Compagnons de Sainte Ambroise. Il s'agit d'une ASBL qui regroupe des apiculteurs passionnés et qui forme les gens à l'apiculture. Les cours s'étalent sur deux ans. Ils sont répartis entre la théorie et la pratique. C'est une formation qui est reconnue et subventionnée par la Région Wallonne. Toutes les problématiques liées à l'abeille y sont abordées : biologie de l'abeille, les produits de la ruche, la botanique apicole, la généalogie de l'abeille, les maladies et les ennemis des abeilles...

On ne s'improvise pas apiculteur. Beaucoup de colonies ne survivent pas si l'homme ne pose pas les bons gestes. Nos systèmes agraires, les modifications climatiques... ont fragilisé les abeilles domestiques. La technicité est élevée et le coût important du matériel ne laisse pas de place à l'improvisation. J'ai passé avec succès l'examen qui clôturait la formation. Vous trouverez dans l'annexe 8 une copie du diplôme obtenu. J'ai complété ma formation avec une conférence sur le frelon asiatique donnée par le professeur De Proft du Centre wallon de Recherche Agronomique (CRA-W). Il est la référence nationale pour cet insecte invasif qui menace les colonies.

Dès la rentrée académique 2019, j'ai pu intégrer dans le cours de biologie un chapitre consacré entièrement à l'abeille et aux menaces qui pèsent sur elle. Il me semble que pour protéger au mieux cet animal complexe, il faut le connaître. C'est ce que j'ai voulu faire passer dans cette nouvelle séquence de cours. Il me semble également que ce genre d'approche trouve tout son sens pour les futurs bacheliers que nous formons, quelle que soit la section vers laquelle ils se dirigent. Les abeilles impactent à la fois le volume des récoltes agricoles et la biodiversité. Leurs productions entrent également dans de nombreux produits de nos pharmacies. Elles font l'objet d'études car on n'a sans doute pas encore découvert tous les bienfaits des produits issus de la ruche.

Mon idée future est de créer également un rucher-école à l'HEPN. Les bâtiments dans lesquels nous sommes sont vétustes. Les travaux pour de nouveaux locaux devraient commencer prochainement. J'espère qu'une fois construits, ils me permettront de réaliser ce projet. Il me semble qu'il peut réellement avoir tout son sens dans une école d'agronomie et amener une approche concrète, pratique et active sur la problématique des abeilles.

Nombre de références = 15

Annexe 23 : Production écrite intitulée « RR16 »

1. Présentation personnelle

1.1. Attributions dans la Haute Ecole HELMo

Depuis septembre 2013, je suis maître-assistant à temps plein dans le département technique (Gramme) de la Haute Ecole HELMo où l'on forme des ingénieurs industriels. Après avoir assuré, dans les premières années, de nombreuses séances d'exercices de physique et de mathématiques, je suis maintenant responsable de la globalité du programme des cours de mathématiques et de certains cours théoriques en mathématiques, principalement en première année du bachelier et dans l'année passerelle. Je suis également responsable des cours préparatoires et du projet Math's Up dédié à la création d'une plateforme e-learning pour la mise à niveau des étudiants primo-arrivants en mathématiques de base. Mes heures prestées comme membre du Bureau des Enseignants de Gramme (BEG) et du Conseil Pédagogique (CP) de la Haute Ecole sont également comptées dans mes attributions. Finalement, un dixième de mon temps plein est consacré à une activité de recherche sur les méthodes numériques en dynamique des fluides en collaboration avec la Faculté des Sciences Appliquées (FSA) de l'Université de Liège. Le détail de mes attributions est présenté dans le tableau 1.

1.2. Parcours professionnel

Depuis toujours, je suis baigné dans un environnement familial tourné vers l'enseignement. Mes parents, mes grands-parents, mes oncles et tantes sont tous enseignants de mathématiques ou de physique dans le secondaire ou à l'université. Lorsque je termine mes études secondaires en 1996, tiraillé entre mes passions pour la physique et pour les mathématiques, je choisis d'entreprendre des études d'ingénieurs civils qui s'apparentaient, pour moi, à un bon compromis. Déjà à l'époque, je pensais à une carrière dans l'enseignement. Mon diplôme d'ingénieur physicien ne m'empêcherait pas d'exercer ce métier. Durant mes études à l'université, j'ai eu un premier contact avec l'enseignement lorsque l'on m'a proposé de donner les séances de répétition en analyse numérique en tant qu'étudiant moniteur. Après mes études, j'ai fait de la recherche en dynamique des fluides à la Faculté de Sciences Appliquées de l'Université de Liège en tant que boursier du Fonds pour la Recherche dans l'Industrie et l'Agronomie (F.R.I.A.) de 2001 à 2005 et en tant qu'assistant de 2005 à 2011. Durant cette période, j'ai partagé mon temps entre recherche et enseignement. Je donnais des cours et des séances d'exercices pour les étudiants de master dans des domaines de l'ingénieur proches de mon domaine de recherche. C'est principalement dans cette période que ma passion pour la transmission du savoir est devenue pour moi une évidence. En juin 2011, j'obtiens le diplôme de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS), et je partage mon temps jusqu'en juin 2013 entre la recherche et un poste de moniteur pédagogique chargé de donner des séances d'exercices de mathématiques aux étudiants du bachelier en ingénieur. Depuis 2013, je suis maître-assistant à temps plein à HELMo-Gramme, une partie de ma charge étant consacrée à une activité de recherche en tant que collaborateur de l'Université de Liège.

1.3. Analyse du développement professionnel

Dans mon développement professionnel, je reconnais les premières phases du processus de socialisation professionnelle de Nault (1999) cité par Uwamariya et Mukamurera (2005).

Lors d'une première phase de socialisation inconsciente, au contact des différents enseignants que j'ai connus à l'université ou parmi les membres de ma famille, je me suis construit mes premières valeurs du métier que sont la maîtrise parfaite de sa matière et la transmission du savoir. À la réflexion, le type d'enseignement que j'ai connu, il y a plus de vingt ans, me correspondait parfaitement car, grâce à mon milieu familial, je comprenais assez vite

toutes les facettes et les embûches du contrat didactique évoqué par (Brousseau & Balacheff, 1998) qui lie l'apprenant à l'enseignant.

Ensuite, lors de ma formation pour le diplôme d'AESS qui constitue pour moi la phase de socialisation formelle, j'ai découvert, essentiellement lors des cours de didactique des mathématiques, des techniques pédagogiques différentes changeant ma perception du métier, non plus, nécessairement tourné vers la maîtrise de la matière mais plutôt vers la manière dont les connaissances peuvent être construites ou inculquées chez l'apprenant. En ce sens, j'ai compris à quel point les méthodes pédagogiques ne convenaient pas nécessairement à chaque apprenant et qu'il était essentiel de varier le type de méthodes pédagogiques utilisées. Les modèles de situations didactiques, basés sur la rupture du contrat didactique comme l'explique Schneider-Gilot (2008), ont fortement fait évoluer mes techniques pédagogiques.

Même si j'ai assumé de nombreuses tâches d'enseignement lors de mon assistantat à l'Université de Liège, je considère mon entrée en fonction à HELMo-Gramme comme ma phase d'insertion professionnelle au sens de Nault (1999), car c'est la première fois que je dois assumer les responsabilités d'un titulaire de cours et gérer les contraintes décrétales ou institutionnelles. Durant cette phase où l'on recherche l'acceptation des étudiants, des collègues et de la direction (Vonk, 1988), le temps manque pour élaborer des techniques pédagogiques innovantes et efficaces. Le travail se fait terre à terre et dans la continuité des prédécesseurs. Cela rejoint une des phases du cycle de vie de la carrière mentionnée par Huberman (1989) cités par Uwamariya et Mukamurera (2005).

Depuis cette année académique 2019-2020, maintenant que je suis familier des contraintes institutionnelles et que ma légitimité et la reconnaissance de mes compétences d'enseignant sont assurées auprès de mes collègues et des étudiants, le temps est venu pour entreprendre les réformes aussi bien du contenu des cours de mathématiques que des méthodes pédagogiques utilisées en étroite collaboration avec mes collègues. Je me considère donc maintenant dans la phase que Huberman (1989) appelle la phase d'expérimentation dans laquelle l'enseignant a une réelle volonté de changement et de remise en question pour améliorer ses méthodes pédagogiques.

Fessler et Christensen (1992) notent que "le cycle de développement professionnel des enseignants est plutôt un phénomène dynamique qui résulte d'une influence mutuelle entre le vécu personnel, le vécu professionnel et l'organisation de l'institution" (traduit par Uwamariya et Mukamurera (2005)). C'est effectivement aussi bien mon vécu professionnel que mon vécu personnel qui ont construit les valeurs que je défends dans l'exercice du métier d'enseignant. Parmi ces valeurs, je citerai l'importance de la maîtrise de la matière qui me vient de mon passé de chercheur à l'Université de Liège mais aussi la patience et la bienveillance dont je fais toujours preuve auprès des étudiants en difficulté, à l'instar de mon père lorsqu'il m'expliquait la physique lorsque j'étais jeune étudiant.

2. Innovation pédagogique

2.1. Contexte

Dans la formation d'ingénieur industriel dispensée à HELMO-Gramme, les mathématiques, en tant qu'outils pour formuler et résoudre des problèmes, prennent une place essentielle dans de nombreux cours techniques. Il est indispensable que les étudiants maîtrisent aussi vite que possible les concepts mathématiques de base pour pouvoir comprendre et appliquer les différents modèles mathématiques utilisés dans les cours de chimie, de physique, de mécanique et d'électricité. Les étudiants primo-arrivants sont dès lors confrontés, dès le début du premier quadrimestre, à des difficultés liées à leur manque de maîtrise en algèbre, en trigonométrie, en géométrie et en analyse, matières abordées dans l'enseignement secondaire. Dans ce contexte, HELMo-Gramme organise d'une part, des cours préparatoires à la fin du mois d'août et d'autre part, une activité d'apprentissage, faisant partie de l'unité Mathématiques 1, dédiée à la révision des notions mathématiques indispensables à la

compréhension des cours de première année. C'est dans cette activité d'apprentissage de propédeutique, suivie au tout début du premier quadrimestre par les étudiants primo-arrivants, que l'activité innovante dont il est question ici est organisée.

2.2. Situation pré-existante

Organisation de l'ancienne activité

Afin de remédier aux lacunes des étudiants primo-arrivants, l'activité "Mise à niveau scientifique" était organisée aux cours des trois premières semaines de cours. Les étudiants étaient répartis dans des groupes de 25 à 30 personnes et suivaient 13 séances d'exercices avec un enseignant. Ces séances consistaient en la résolution d'exercices de géométrie, d'algèbre, de trigonométrie et d'analyse. A chaque séance, l'enseignant faisait un ou deux exercices au tableau et laissait ensuite les étudiants faire les autres exercices prévus. Il passait dans les bancs pour aiguiller les étudiants ou répondre aux questions. Aucune notion théorique n'était enseignée lors de ces séances, les étudiants étant invités à relire par eux-mêmes le syllabus des cours préparatoires dans lequel ces notions théoriques sont expliquées.

L'évaluation de cette activité était effectuée de manière formative d'une part, grâce à de petites interrogations organisées à la fin de chaque séance, et de manière certificative d'autre part, grâce à trois interrogations. Néanmoins, le but n'étant pas de démoraliser les étudiants dès le début de l'année, la participation active était le seul critère retenu pour juger de la réussite ou non de l'activité. Les résultats des interrogations ne servaient qu'à calculer la note finale qui était toujours supérieure à 10/20.

Constatations et analyse

En matière de performances, le constat était alarmant. En effet, chaque année, les taux de réussite aux interrogations étaient de l'ordre de 15%. L'objectif de remédiation n'était donc pas atteint. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce taux d'échec.

Premièrement, il faut constater qu'en l'absence d'examen d'entrée, les études d'ingénieurs industriels sont accessibles à tous les étudiants quelque soit leur niveau en mathématiques. Tous les étudiants ne commencent donc pas leurs études avec le même bagage. Parmi les primo-arrivants, 25% des étudiants ont eu 6 ou 8 heures de mathématiques dans le secondaire, 60% ont 4 heures et 15 % seulement n'ont eu que 2 heures. Il en résulte une très forte hétérogénéité dans les classes en ce qui concerne les niveaux de compétences préalables. Dès lors, les exercices proposés lors des séances étaient trop simples pour les étudiants forts et trop compliqués pour les étudiants faibles. On ne constatait donc aucune progression des étudiants faibles alors que les séances étaient inutiles pour les étudiants forts.

Deuxièmement, le timing des séances était extrêmement serré. De nombreux étudiants étaient incapables de terminer les nombreux exercices proposés lors des séances. Les enseignants eux-mêmes se sentaient dépourvus devant l'impossibilité de répondre à toutes les questions en si peu de temps. Les étudiants avaient donc le sentiment de se retrouver devant une tâche insurmontable.

Troisièmement, bien que l'objectif de remédiation était clairement perçu par chacun des acteurs, les séances consistaient en des séances d'exercices de mathématiques pures sans aucun lien avec les cours techniques. Les séances étaient répétitives et dépourvues de sens pratique, l'intérêt ne résidant que dans un entraînement pur en mathématiques.

Les témoignages des étudiants et des enseignants après ces séances de cours ont fait apparaître des signes de démotivation aussi bien chez les étudiants que chez les enseignants. Viau (2000) a décrit certaines conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. On constate clairement que les trois éléments décrits ci-dessus qui sont apparus les plus significatifs lors d'une première analyse ne respectent pas certaines de ces conditions.

Ce manque d'authenticité des exercices, ce sentiment d'inutilité vis-à-vis des séances (trop aisées pour les étudiants forts et trop difficiles pour les étudiants faibles), cette perte de confiance devant une tâche insurmontable, ce manque d'engagement cognitif demandé par des tâches répétitives d'exercices de drill sont des conditions qui provoquent une démotivation généralisée des étudiants mais aussi des enseignants.

La figure 1 illustre le modèle développé par Viau et Louis (1997) pour expliquer le dynamisme de motivation en contexte scolaire. L'activité "Mise à niveau scientifique" présentée ici ne respecte pas les déterminants puisque les étudiants ont des perceptions négatives sur la valeur (la signification) de l'activité, sur leur compétence à accomplir les tâches et sur la contrôlabilité (les exercices sont imposés et les méthodes pour les résoudre sont uniques). Cela entraîne une démotivation qui, selon ce modèle, entraîne une diminution réelle de l'engagement cognitif et de la persévérance. En conséquence, les performances des étudiants sont médiocres, décuplant le manque de motivation. Des améliorations pédagogiques doivent donc être apportées pour augmenter les sentiments d'utilité, de compétence et de contrôlabilité des étudiants lors de la réalisation de ces exercices.

2.3. Dispositif pédagogique Math's Up

L'activité d'apprentissage "Mise à niveau scientifique" est remplacée par l'activité "Math's Up". Même si le but de cette activité ainsi que les compétences visées restent les mêmes, la disparition de l'expression "mise à niveau" au travers du changement de nom de l'activité est une première étape pour changer le ressenti des étudiants par rapport à cette activité. Pour augmenter la motivation des étudiants, l'idée de départ est de tenir compte de l'hétérogénéité et de proposer des questions d'un niveau adéquat pour chaque étudiant. Les étudiants faibles doivent donc commencer par des questions simples tandis que les étudiants forts doivent être confrontés à des questions plus compliquées. Les exercices proposés aux étudiants doivent donc dépendre de leur niveau en mathématiques. La difficulté est d'obtenir une mesure de leur niveau plus précise que simplement connaître le nombre d'heures de mathématiques qu'ils ont eues dans l'enseignement secondaire. Pour ce faire, la solution d'une plateforme e-learning, conçue sur Moodle, a été adoptée.

Description du dispositif Math's Up

Le dispositif pédagogique Math's Up est composé d'un outil informatique qui est une plateforme e-learning et d'une stratégie d'accompagnement des étudiants en présentiel pendant 15 séances de 1h30. Les étudiants sont répartis dans des groupes de 25 à 30 étudiants et sont pris en charge par un enseignant dans une classe, en présentiel. Tous les enseignants de bachelier sont chargés d'au moins une séance. Les étudiants se connectent à la plateforme e-learning sur ordinateur ou sur smartphone et font, individuellement, les exercices qui leur sont proposés sur la plateforme. Chaque étudiant fait donc un exercice différent. Le rôle de l'enseignant est d'aider les étudiants qui font appel à lui lorsqu'ils ne savent pas résoudre un exercice ou lorsqu'ils ne comprennent pas un concept théorique. Il ne s'agit donc pas d'une alternance entre des cours en e-learning et des cours en présentiel comme on pourrait le faire dans un enseignement de type blended learning mais bien d'une utilisation d'un outil informatique en présentiel avec accompagnement pédagogique.

Structure de la plateforme e-learning

Les quatre cours disponibles sur la plateforme Math's Up sont trigonométrie, algèbre, analyse et géométrie. Chaque cours est divisé en chapitre et chaque chapitre est divisé en modules. Toutes ces sous-sections sont triées par ordre croissant de difficulté aussi bien au niveau des exercices que des concepts mathématiques. A chaque cours, chapitre ou module, l'étudiant doit passer un test composé de questions de type QCM ou de réponses courtes à encoder sur la matière concernée. Pour insister sur l'ampleur de l'outil, il existe environ 3 à 4 chapitres par cours pour un total de 40 modules et 200 questions par cours. La conception de l'outil a donc demandé l'encodage d'environ 800 exercices. J'ai conçu un programme informatique pour faciliter la gestion de

la banque de questions ainsi que l'encodage de ces questions sous forme de fichiers xml importables dans Moodle. La structure de la plateforme Math's Up est pensée pour réaliser l'objectif de proposer des exercices de difficulté adéquate à chaque étudiant. Le parcours d'un étudiant est illustré sur la figure 2. Le premier test que l'étudiant passe est un test général sur le cours. Les questions les plus difficiles lui sont posées. Si l'étudiant réussit ce test, il a réussi le cours.

Dans le cas contraire, il est invité à passer tous les tests de chapitre. Lorsqu'il réussit un test de chapitre, il peut passer directement au chapitre suivant. Dans le cas contraire, il doit réussir tous les tests de module pour réussir le chapitre. Au niveau des modules, l'étudiant est confronté à des exercices sur un point extrêmement précis de la matière et a accès à des leçons théoriques sur les concepts mathématiques dont la maîtrise est indispensable pour réussir ces tests. Le module étant le plus bas niveau de raffinement, l'étudiant a un nombre illimité d'essais pour réussir les tests de module. Cette structure particulière permet donc aux étudiants d'être confrontés assez vite à des questions dont la difficulté correspond à leur niveau de compétence.

Evaluation

Dans l'ancienne activité, la participation était suffisante pour assurer la réussite de l'activité. Trois grosses interrogations étaient néanmoins organisées mais leurs résultats n'avaient qu'une valeur indicative sur le niveau de compétence atteint par l'étudiant. Dans le dispositif Math's Up, les points sont calculés différemment. L'étudiant doit réussir tous les cours pour obtenir une note de 15/20. S'il ne réussit que trois cours sur quatre, il obtient une note d'échec faible à 9/20. Moins l'étudiant réussit de cours, plus faible sera sa note ; 6/10 pour deux cours réussis, 3/10 pour un cours réussi et 0/10 s'il ne réussit aucun cours. Néanmoins, la réussite d'un cours passe, au plus faible niveau, par la réussite de tous ses modules. Etant donné que le nombre de tentatives permises pour les tests de module sont illimitées, l'étudiant volontaire pourra toujours réussir d'autant plus qu'il peut faire appel à l'enseignant ou à ses condisciples pour l'aider à résoudre les exercices. Après les trois premières semaines de cours, l'activité Math's Up est terminée. Si un étudiant n'a toujours pas réussi les quatre cours, il doit les réussir en travaillant à domicile.

Etudiants-moniteurs et encadrement par les pairs

L'étudiant qui réussit un cours est promu étudiant-moniteur pour ce cours. Il devient alors membre de l'équipe pédagogique, au même titre que l'enseignant, et aide les autres étudiants à résoudre les exercices. Son rôle est donc de répondre aux questions des étudiants qui n'ont pas fini les cours e-learning et de les aider à résoudre les exercices. Il s'agit donc d'un enseignement par les pairs qui doit stimuler les étudiants faibles et renforcer la qualité des connaissances acquises par les étudiants forts. Le but est aussi de rapprocher les étudiants les uns des autres pour qu'ils fassent connaissance en ce début d'année. Les étudiants-moniteurs gagnent un point supplémentaire par séance d'encadrement.

2.4. Analyse du dispositif Math's Up et pistes d'améliorations

Le taux de réussite obtenu est extrêmement encourageant puisque dès la fin du mois d'octobre, près de 90% des étudiants ont réussi les 4 cours. Environ 40 étudiants ont oeuvré comme étudiants-moniteurs ce qui en faisait 4 ou 5 par groupe-classe. Néanmoins, la comparaison avec les activités "Mise à niveau scientifique" en termes de compétences acquises est difficile à établir puisque le mode d'évaluation est différent et que certains étudiants ont peut-être bénéficié d'une aide trop généreuse de la part des étudiants-moniteurs (des enseignants ont constaté que certains étudiants-moniteurs résolvaient les exercices à la place des étudiants plutôt que de leur expliquer les notions mathématiques sous-jacentes).

Concernant la dynamique motivationnelle, l'analyse du dispositif peut à nouveau être faite à partir du modèle de Viau et Louis (1997). Certaines conditions suscitant la motivation (Viau, 2000) n'étaient pas respectées dans

l'ancienne activité "Mise à niveau scientifique". La nouvelle activité "Math's Up" a répondu à ces problèmes mais remplit également clairement d'autres conditions qui n'ont pas été évoquées dans l'analyse de l'ancienne activité.

Chaque étudiant est maintenant confronté, lors des exercices, à des challenges de justes difficultés (ni trop simples, ni trop compliqués) dans un timing adéquat, les consignes étant très claires. Cela contribue à diminuer le stress de l'étudiant devant les tâches à accomplir et augmente la perception de la valeur de l'activité. L'étudiant reste tout à fait libre de faire appel aux enseignants ou aux étudiants-moniteurs, de lire les leçons théoriques, de recommencer les tests par eux-mêmes ou de changer, temporairement, de module. Cette responsabilisation est essentielle pour assurer un engagement cognitif fort de l'apprenant.

De plus, il est apparu que les enseignants eux-mêmes se sont retrouvés devant un nouveau défi. Devant le nombre très important d'exercices sur des matières très différentes, il leur était tout à fait impossible de préparer leur séance puisqu'ils ne peuvent pas savoir à l'avance à quels exercices ils vont être confrontés. Dès lors, certains enseignants ont eux-mêmes eu des difficultés à résoudre les exercices. La résolution de ceux-ci a dû parfois être effectuée en collaboration avec les étudiants et les étudiants-moniteurs. Ceci montre que personne n'est infailible devant certains problèmes ce qui contribue à rassurer les étudiants sur leur niveau de compétence et leur prouve qu'il faut parfois faire preuve de persévérance pour atteindre ses objectifs. Ils intègrent également que l'erreur fait partie du processus d'apprentissage.

L'interaction collaborative des étudiants (entre eux et avec les étudiants-moniteurs) crée un climat de classe qui pousse les étudiants à atteindre un but commun qui est la bonne compréhension du cours. L'influence de la structure de classe et des instructions données aux étudiants sur la dynamique motivationnelle a été étudiée par Ames (1992). Ames fait la distinction entre les buts d'apprentissage et les buts de performance et insiste sur l'importance d'avoir un climat de classe ainsi que des directives qui incitent les étudiants à poursuivre des buts d'apprentissage. C'est une façon d'assurer une motivation à l'effort, à l'engagement cognitif et à la métacognition.

Le modèle de Ames indique notamment que, pour ce faire, les tâches doivent avoir du sens, être variées, offrir des challenges au juste niveau de compétence, être divisées en objectifs réalisables à court terme et inciter l'usage de stratégies métacognitives d'apprentissage. On peut constater que l'activité Math's Up respecte certains de ces critères mais on peut déplorer le manque de variation dans les exercices (les exercices et le mode d'apprentissage sont assez répétitifs) et le manque de stratégies métacognitives. En effet, les étudiants-moniteurs poursuivent souvent des buts de performance (pour terminer les cours le plus vite possible) et de ce fait, utilisent beaucoup de méthodes apprises par cœur qu'ils ne comprennent pas. Lorsqu'ils expliquent ces méthodes aux étudiants, ils sont incapables d'expliquer pourquoi la méthode fonctionne. Une des améliorations ambitieuses à apporter au dispositif serait de donner des cours aux étudiants-moniteurs pour leur apprendre à réfléchir sur leur propres méthodes d'apprentissage.

Une autre amélioration consiste à changer les exercices pour leur donner plus de sens pratique en lien avec les cours de physique, d'électricité, de chimie et de mécanique. Des modules supplémentaires devront donc être conçus pour chaque chapitre afin que les étudiants soient invités à appliquer les concepts mathématiques à des problèmes concrets. Ces nouveaux modules apporteront au dispositif le caractère interdisciplinaire qui, pour le moment, fait défaut.

Enfin, les questionnaires en ligne de type QCM ou demandant une réponse courte ne sont pas nécessairement adaptés à l'apprentissage des compétences visées. Ces deux types de questions et les problèmes rencontrés lors de leurs conceptions sont illustrés sur la figure 3. Lorsqu'un QCM est utilisé, l'étudiant peut dans de nombreux cas procéder par élimination pour trouver la bonne réponse parmi celles proposées. Dans ce cas, l'étudiant passe à côté du raisonnement attendu. Les distracteurs sont également difficiles à concevoir. Ceux-ci sont utiles pour

déceler si l'étudiant commet ou non une faute courante et, en conséquence, lui envoyer le feedback adéquat. Pour les questions demandant une réponse courte, l'encodage de la réponse pose problème, car si l'étudiant ne respecte pas les règles d'encodage strictes, sa réponse sera considérée comme erronée. L'analyse des erreurs commises par l'étudiant est également impossible à réaliser pour ce type de questions, ce qui rend impossible l'utilisation des feedbacks automatiques. Tous les exercices devront donc faire l'objet d'une analyse en didactique des mathématiques pour s'assurer que l'apprenant ne puisse pas répondre correctement aux questions s'il n'utilise pas le savoir visé et pour étudier les erreurs courantes pour tirer meilleur profit des feedbacks disponibles sur Moodle.

Le sort des étudiants n'ayant pas terminé dans les temps reste délicat à traiter. En effet, ils doivent terminer les cours à domicile, en e-learning, sans accompagnement pédagogique. Or, il est clair qu'en règle générale, les cours à distance n'améliorent pas les performances d'apprentissage des étudiants par rapport aux cours en présentiel (Timmermans & Meyer, 2019) et que les étudiants faibles sont les plus défavorisés par l'enseignement à distance (Dynarski, 2018). Dès lors, il est essentiel de créer des cours en présentiel destinés aux étudiants faibles qui n'ont pas réussi à acquérir les compétences requises lors de l'activité Math's Up. Ces cours pourraient être donnés par les enseignants ou les étudiants-moniteurs. Cela fait partie des changements majeurs qui devront être apportés pour améliorer l'efficacité de l'activité.

3. Trois illustrations de mes pratiques

Dans cette section, je vais présenter trois illustrations de mes pratiques d'enseignant à HELMo-Gramme. En tant que responsable des cours de mathématiques, j'interviens aussi bien dans les cours du bloc 1 du bachelier de transition en sciences industrielles que dans les cours de master en ingénieur industriel. J'adapte donc mes techniques pédagogiques aux étudiants à qui s'adressent le cours que je donne. La première illustration concerne les cours de mathématiques donnés aux étudiants primo-arrivants. La deuxième illustration concerne mon rôle et mon implication dans les décisions prises dans l'organisation de l'école. Enfin, la troisième illustration concerne ma relation avec les étudiants notamment lors de contacts pour répondre à leurs questions. Les macro-compétences citées dans la suite sont issues du référentiel HERDSA (1992).

3.1. Organisation des cours ex-cathedra

Les cours de mathématiques de première année sont composés de séances théoriques données en grand groupe dans un auditoire et de séances d'exercices données en petits groupes dans des classes. Je suis en charge des cours théorique ex-cathedra. Dans cette partie, je vais illustrer mes pratiques sous l'angle de la macro-compétence 3 du référentiel HERDSA : "Enseigner pour qu'ils apprennent".

La manière dont je procède est motivée par deux principes fondamentaux que je veux transmettre aux étudiants. Le premier principe est qu'il est essentiel de toujours maîtriser sa matière et faire des liens entre les cours. Dans les cours scientifiques, il est possible d'appliquer ce principe car, très souvent, l'entièreté de la théorie n'est basée que sur un nombre restreint de notions à maîtriser parfaitement. Le deuxième principe est le droit fondamental à faire des erreurs. Je dis souvent aux étudiants que faire des erreurs est humain mais que le secret pour être bon en mathématiques réside dans la capacité à repérer ses erreurs. Repérer ses erreurs est possible dans un contexte abstrait mais c'est encore plus facile lorsque le problème mathématique résolu est un modèle de physique, d'électricité ou de mécanique, car on peut comparer la solution obtenue à la solution attendue d'un point de vue expérimental. Je considère que je dois jouer mon rôle d'exemple et être capable à tout moment de faire des liens avec les cours techniques assurés par mes collègues ou de me lancer dans des calculs sans aucune préparation préalable. Dès lors, pour appliquer ces deux principes, j'ai adopté une manière particulière de donner les cours théoriques ex-cathedra.

J'entre dans l'auditoire sans aucune note et sans aucune présentation numérique à projeter. Je ne prends que des craies et une montre pour contrôler le temps. Je ne suis donc pas cadenassé par un quelconque support, ce qui m'autorise à adapter mon discours en fonction de la réaction des étudiants. Il faut dire aussi que cela participe à l'atmosphère, à l'ambiance dans laquelle le cours se déroule. Cela témoigne de mon enthousiasme pour la matière aux étudiants et crée un cours dynamique demandant la participation active des étudiants. En tête, je n'ai que les objectifs principaux de la séance comme voir un théorème et l'illustrer, introduire un nouveau concept ou résoudre certains types d'exercices. Mes cours comportent donc à chaque fois une part d'improvisation sous contrôle. Après le cours, je complète un tableau de bord sur la page e-learning pour mentionner les passages du syllabus qui ont été abordés au cours de la séance. Au fil du temps, cette manière de faire fait partie de ma personnalité et de ma réputation d'enseignant qui maîtrise parfaitement bien sa matière ainsi que les cours techniques des autres enseignants. Les étudiants me disent souvent être impressionnés de me voir faire tout le cours sans aucun support. Ils me demandent souvent comment je fais pour connaître tout cela par cœur. J'aime cette question, car je peux leur expliquer que je ne connais rien par cœur car tous les développements que je mène au tableau sont déduits de concepts mathématiques très simples et peu nombreux que je maîtrise parfaitement. Tout tient donc du raisonnement et j'insiste pour qu'ils comprennent que c'est ce qu'on attend d'eux également à leur niveau.

Les exemples et les exercices sont le plus souvent tirés des cours techniques mais les énoncés sont inventés sur place. Avec l'expérience, je sais bien sûr quels sont les exercices qui peuvent être improvisés et quels sont ceux qui doivent être minutieusement préparés à l'avance. Je demande très souvent aux étudiants de construire l'énoncé avec moi. Ils doivent donc me suggérer les données de l'énoncé pour que l'exercice illustre parfaitement bien la théorie qui vient d'être vue. Cette manière de faire est très intéressante car ils doivent comprendre la théorie pour pouvoir donner aux objets mathématiques les propriétés qui respectent les hypothèses du théorème que l'on veut illustrer. Un exemple d'une construction d'énoncé avec les étudiants est présentée dans l'Annexe A et prouve la faisabilité d'une telle pratique. Le raisonnement que les étudiants font pour construire l'énoncé est souvent plus intéressant pour leur apprentissage que la résolution de l'exercice car cela demande une maîtrise profonde de la matière.

Grâce à cette improvisation, je me retrouve toujours devant des exercices que je n'ai pas préparés à l'avance. Il arrive aussi que je me retrouve dans cette position lorsque j'accepte de démontrer un théorème en appliquant une idée d'un étudiant à laquelle je n'avais jamais pensé. D'une part, d'un point de vue personnel, ces challenges m'intéressent et me motivent et d'autre part, les étudiants voient en direct, sans filet, la manière dont je réfléchis pour résoudre le problème qui m'est posé. Il peut m'arriver de faire des erreurs de calculs mais je leur montre que je suis capable de déceler ces erreurs grâce au regard critique que je pose sans cesse sur les résultats intermédiaires obtenus. J'espère ainsi leur montrer comment ils doivent s'y prendre pour résoudre les problèmes qui leur sont posés.

Même s'il s'agit d'un cours de mathématiques, les liens avec les cours techniques sont nombreux. J'enseigne la résolution des équations différentielles sur base d'exemples du cours de physique ou d'électricité. L'Annexe B montre les cas d'un ressort linéaire amorti et de la décharge d'un condensateur dans un circuit résistif. Cette année, cette partie de cours a dû être donnée à distance, sous forme de capsules vidéos. Je pense qu'il est primordial que les étudiants fassent des liens entre les cours. Cela favorise leur apprentissage et participe à améliorer leurs compétences transversales. De mon point de vue, l'enseignant doit donc montrer l'exemple, particulièrement pour les cours de mathématiques dont les notions sont des outils utilisés par les cours techniques. Cela demande de ma part une maîtrise assez bonne des cours de physique, de mécanique, d'électricité et de

chimie mais aussi une très bonne collaboration avec mes collègues pour que les cours de mathématiques soient en adéquation avec les cours techniques.

3.2. Réforme des cours de mathématiques

Pour illustrer la macro-compétence 7 du référentiel HERDSA intitulée "Influencer le contexte de son institution", j'aimerais signaler que j'ai été élu au BEG qui est un organe consultatif pour les décisions stratégiques et pédagogiques de l'institut Gramme. On y discute de sujets très différents comme les critères de délibération, les programmes des cours, les liens entre l'école et l'industrie ou encore les décisions stratégiques que la direction désire prendre. Je suis également membre du Conseil Pédagogique de la Haute Ecole en tant que représentant du département technique.

Je suis également responsable des cours de mathématiques en général. Dans ce cadre, j'ai initié avec l'aide de mes collègues une vaste réforme des cours de mathématiques dans le cursus des ingénieurs industriels. Les buts de cette réforme sont d'actualiser les notions et concepts utiles aux futurs ingénieurs et d'avoir une meilleure cohérence entre le déroulement des cours techniques et des cours de mathématiques. Avant cette réforme, les notions utiles aux cours techniques étaient parfois vues trop tardivement dans les cours de mathématiques. Quelques passages de la communication faite à mes collègues sur le sujet se trouvent à l'Annexe C.

Les cours de première année du bloc 1 ont été complètement réformés. Les notions de vecteurs propres et valeurs propres ont été retirées du programme car les collègues des cours techniques n'en faisaient pas usage. Les techniques d'analyse comme le calcul de dérivées, d'intégrales et de primitives seront désormais vues au premier quadrimestre plutôt qu'au deuxième. Le cours de Math's Up a été créé pour améliorer la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Cette démarche présentée aux experts de la Commission des titres d'ingénieurs a été très fortement appréciée et a contribué, à son échelle, à l'attribution de l'accréditation de HELMo-Gramme (Cti, 2019). Un extrait du rapport de la Cti sur le sujet est présenté dans l'Annexe D.

Le cours de calcul numérique se donnait en master 1. Au vu de l'utilisation de plus en plus fréquente des ordinateurs pour résoudre les modèles mathématiques par des techniques numériques, les notions vues dans ce cours étaient enseignées bien trop tardivement. Un point important de cette réforme des mathématiques était de ramener tous les cours de calcul numérique au début de la formation et tout au long du bachelier. L'agencement des différents concepts au cours du cursus a été élaboré en collaboration avec les enseignants des cours techniques et des cours d'informatique pour trouver une cohérence indispensable pour améliorer les performances d'apprentissage des étudiants.

3.3. Disponibilité pour répondre aux questions des étudiants

Répondre aux questions des étudiants est bien sûr très important. C'est à ce moment que l'on décèle leurs problèmes mais aussi les imperfections dans la manière avec laquelle le message leur a été transmis. Cela permet donc les remises en question de certains aspects dans les dispositifs pédagogiques. C'est lors de ces moments d'échanges que la relation entre les étudiants et moi se crée. Cette section sur ma disponibilité auprès des étudiants fait donc pour moi écho aussi bien à la macro-compétence 3 "Enseigner pour qu'ils apprennent" qu'à la macro-compétence 2 : "Nouer une relation avec les étudiants".

Trouver du temps pour répondre aux questions n'est pas évident. A la fin de chaque cours, dix minutes sont prévues pour répondre aux questions mais c'est très largement insuffisant. Dès lors, deux séances de questions réponses sont organisées au cours de chaque quadrimestre. Néanmoins, la manière la plus pratique de procéder est la prise de rendez-vous par e-mail et la rencontre en présentiel dans mon bureau. Lors de ces rencontres, j'essaie de résoudre leurs problèmes de compréhension en variant les exemples. Je n'ai évidemment pas de traces de ces rencontres puisque tout se fait oralement et que l'étudiant repart avec les feuilles sur lesquelles

j'ai donné mes explications. Néanmoins, à cause du confinement lors de ce second quadrimestre, ces rencontres se sont transformées en visio-conférences ou en échange d'e-mail. L'Annexe E montre un exemple d'échange que j'ai eu avec un étudiant de master 2 qui rencontrait des difficultés lors de son travail de fin d'études. Même si je ne suis pas son promoteur, je me fais bien sûr un plaisir de répondre à ses questions et de résoudre avec lui son problème. Il faut tout de même noter que cette action s'est faite en pur bénévolat puisque ce n'était pas mon rôle de m'occuper de cet étudiant. La disponibilité envers les étudiants est un aspect important du métier, mais il faut tout de même veiller à mettre en place une organisation efficace afin de répondre à toutes les demandes.

Une autre manière de procéder que j'ai adoptée au fil du temps est d'utiliser la plateforme e-learning Moodle. Un forum électronique est ouvert pour chaque cours. Les étudiants y posent leurs questions et j'y réponds dans un délai assez court. Un exemple d'échange avec un étudiant sur le forum du cours d'analyse 2 est présenté dans l'Annexe F. On peut y voir que je réponds aux questions mais que j'encourage également les initiatives de l'étudiant en leur mentionnant que la méthode qu'il a utilisée pour résoudre son problème est correcte et même plus performante que celle que j'ai utilisée moi-même dans la solution que j'ai transmise aux étudiants.

Nombre de références = 1

Annexe 24 : Production écrite intitulée « RR17 »

1. PRESENTATION PERSONNELLE

Après avoir obtenu ma licence en langues et littératures germaniques à l'ULg en septembre 2007, j'ai d'abord postulé dans le privé et ai signé un contrat de 6 mois chez Ethias Assistance. Cette expérience positive a eu un rôle prépondérant dans la suite de ma carrière professionnelle car elle m'a entre autres permis d'améliorer ma maîtrise de la langue orale néerlandaise qui est devenue par la suite un de mes principaux atouts.

Arrivé à la fin de mon contrat chez Ethias et ne pouvant alors espérer un autre statut que celui d'intérimaire, j'ai décidé de m'inscrire à l'AESS. Au fil des stages d'enseignement réalisés sous la tutelle de M. Simons et de son équipe, je me suis rendu compte que je possédais des qualités intéressantes pour enseigner les deux langues étudiées à l'ULg, le néerlandais et l'allemand. En effet, mes différents évaluateurs ont mis en avant la qualité et le sérieux de mes préparations de séquences de cours tout en insistant sur ma bonne maîtrise du néerlandais écrit et parlé ainsi que de l'allemand écrit. Par ailleurs, ces stages m'ont également fait prendre conscience des deux aspects principaux à améliorer dans ma manière d'enseigner : ma maîtrise moyenne de la langue orale allemande et la gestion de certains groupes classe. Selon moi, cette rapide prise de conscience de mes qualités mais également de mes faiblesses s'avérera être déterminante dans mon orientation de carrière.

Ayant décroché mon AESS en juin 2009, j'ai donc décidé de me lancer dans une carrière d'enseignant. Pour décrire brièvement les moments-clés de mon parcours de professeur, j'aurai recours à une image qui, je crois, correspond bien à mon vécu dans la profession et est, de plus, en lien direct avec deux de mes plus grandes passions : le cyclisme et la montagne (voir annexe 1).

Cette représentation n'est autre qu'une étape de montagne du Tour de France cycliste avec bon nombre d'ingrédients qui caractérisent une étape de ce type. D'emblée, j'en ai vu pour ainsi dire de toutes les couleurs en début de carrière en tant que jeune enseignant au Collège du Sartay à Embourg (de septembre 2009 à juin 2011) et au Collège Saint-Roch à Ferrières (de septembre 2010 à juin 2012). Mes trois premières années dans la profession au sein de ces deux établissements scolaires d'enseignement secondaire ne furent pas toujours un long fleuve tranquille ; ce fut plutôt un long col alpestre difficile. En effet, j'ai souvent éprouvé des difficultés à mettre suffisamment de distance entre certains de mes groupes d'élèves et moi-même, la majorité de ces élèves se rendant bien compte que la différence d'âge entre nous n'était pas très grande et percevant de plus mon inexpérience ainsi qu'un manque de confiance en moi quand il s'agissait de remettre à leur place quelques élèves perturbant le bon déroulement du cours. Néanmoins, je crois fermement que c'est parfois dans la difficulté que l'on grandit. C'est pourquoi j'estime que ces trois années m'ont beaucoup appris pour la suite de ma vie professionnelle et ont largement contribué à faire de moi l'enseignant que je suis devenu aujourd'hui car, comme l'énoncent Angélique Uwamariya et Joséphine Mukamurera, «le développement professionnel est un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique ». Ces trois premières années en tant que professeur m'ont donc marqué, faisant clairement ressortir mes faiblesses (manque de confiance en soi dans certaines situations scolaires difficiles et difficulté à instaurer suffisamment de distance avec certains élèves) mais aussi mes forces, les mêmes que celles déjà évoquées par M. Simons et son équipe de pédagogues lors de mes stages dans le cadre de l'AESS.

Le Collège du Sartay et le Collège Saint-Roch ne pouvant plus me proposer suffisamment d'heures de cours, j'ai ensuite connu une période délicate sur le plan professionnel (de septembre 2012 à début février 2014) durant laquelle j'étais tiraillé entre mon sens du devoir qui me disait de retrouver de l'emploi le plus rapidement possible – ce que j'ai fait en acceptant divers intérimis dans des écoles de l'enseignement secondaire situées en province

de Liège – et mon envie de plus en plus forte de réorienter ma carrière en donnant cours dans un autre milieu que celui de l'enseignement secondaire.

Toutefois, cette période s'est finalement avérée être déterminante dans mon choix de carrière actuel. En effet, j'ai fait le choix, en septembre 2013, d'arrêter toute recherche d'emploi dans l'enseignement secondaire afin de privilégier d'autres pistes comme celle de l'enseignement de promotion sociale et celle de l'enseignement supérieur. Ainsi, lorsque l'Institut d'Enseignement de promotion sociale d'Uccle m'a proposé un intérim d'une semaine en octobre 2013, je n'ai pas hésité une seule seconde et j'ai eu la chance d'y vivre une expérience professionnelle qui fut un véritable détonateur pour la suite. Là-bas, j'ai donné des cours de néerlandais à des adultes et ai tout de suite perçu que j'étais bien plus à l'aise dans ce type d'enseignement. Non seulement la matière d'une manière générale plus complexe à enseigner - basée sur divers documents s'adressant à un public adulte - mais aussi et surtout ma plus grande facilité à gérer un groupe composé d'adultes m'ont donné l'envie de renouveler une expérience similaire dans les plus brefs délais. Ayant ensuite postulé dans divers établissements d'enseignement supérieur et de promotion sociale, j'ai fini par obtenir un emploi à la Haute Ecole de la Ville de Liège en février 2014, établissement au sein duquel j'enseigne toujours actuellement le néerlandais et l'allemand à des étudiants effectuant un bachelier en secrétariat, en gestion hôtelière, en sciences administratives, en relations publiques ou en comptabilité. Je me sens franchement épanoui dans l'exercice de ma fonction à la HEL et suis, par ailleurs, depuis septembre 2014, en charge de deux cours de traduction en bac 1 et en bac 2 de la filière de traduction / interprétation de l'ULg.

Je ferai maintenant à nouveau allusion à mon image d'une étape de montagne du Tour de France car je perçois la période mouvementée allant de septembre 2012 à février 2014 comme un deuxième col alpestre dans mon début de carrière. Ce col, je me le représente, dans sa première partie, comme une longue et dure montée en lacets dont on se demande quand tous ces zigzags prendront fin. Cette description correspond donc à la période délicate traversée et caractérisée par divers intérimis dans le secondaire ainsi que par une phase d'auto-questionnement quant à un nouvel élan à donner à ma carrière. Dans la deuxième partie du col, la pente s'adoucit, permettant de reprendre son souffle et, le sommet désormais en point de mire, je ressens comme une sensation de soulagement, d'épanouissement personnel. Ce sommet du col correspond à mes fonctions actuelles à la HEL et à l'ULg dans lesquelles je me sens très bien.

Pour conclure ma présentation personnelle, j'évoquerai brièvement ma philosophie de l'enseignement en me référant à des éléments mis en avant par Rolland Viau. Selon moi, deux aspects sont primordiaux dans la conception que je me fais d'une certaine philosophie de l'enseignement : la relation que l'enseignant a avec ses étudiants et la façon de transmettre son savoir.

En ce qui concerne le premier aspect, je rejoins Rolland Viau quand il dit « un enseignant influence particulièrement la motivation de ses élèves par le type de relations interpersonnelles qu'il entretient avec eux. Par son sens d'honnêteté et d'équité, son humour, son respect des différences individuelles et culturelles et son empathie (...) ». En effet, il me semble essentiel d'entretenir de bonnes relations avec mes étudiants en respectant notamment leurs différences, en me montrant à l'écoute et en étant juste avec eux.

Pour ce qui est de la manière de transmettre mon savoir, j'accorde beaucoup d'importance à mettre sur pied des activités diversifiées qui sont signifiantes pour les étudiants et donc en lien avec leur formation et leur future vie professionnelle, qui représentent un défi pour eux - afin entre autres de garder leur attention, d'éveiller leur curiosité et vraiment de les motiver à s'investir - et qui les responsabilisent. Ces différentes caractéristiques d'une activité motivante pour les étudiants sont une partie de celles citées par Rolland Viau. Enfin, pour créer des séquences de cours qui tiennent la route et afin de proposer aux étudiants des activités diversifiées, je consulte

régulièrement un syllabus rédigé par M. Simons que j'utilisais déjà pour préparer mes séquences de cours en stage lors de mon AESS.

2. PRESENTATION ET ANALYSE REFLEXIVE D'UNE ACTIVITE REALISEE LORS D'UNE SEQUENCE DE COURS

2.1. Thématique et objectif principal de la séquence

J'ai choisi de me pencher sur la séquence de cours de 6 heures que j'ai pu expérimenter, dans le cadre de mon CAPAES, dans une de mes classes de néerlandais (niveau moyen) à la Haute Ecole de la Ville de Liège. Afin de préparer au mieux cette séquence que je vais présenter ci-après, j'ai été conseillé par M. Simons dont l'aide dans la construction de celle-ci s'est avérée précieuse.

Une première difficulté importante à laquelle j'ai été directement confronté était de créer une situation problématique susceptible d'intéresser tous les étudiants concernés. Etant donné l'hétérogénéité de ce groupe classe de 2^e bac composé de 13 étudiants issus de différentes sections (gestion hôtelière, secrétariat de direction et relations publiques), il me semblait essentiel que la situation problématique initiale touche ces différents publics d'étudiants. Selon moi, ceci était un des intérêts pédagogiques majeurs de la séquence que je vais maintenant décrire.

Après m'être laissé le temps de la réflexion, je me suis décidé quant au point de départ de ma séquence de cours : l'image négative de la Belgique à l'étranger suite aux attentats. Dans la foulée, j'ai fixé l'objectif principal de la séquence : redorer l'image négative de notre pays. D'après moi, il s'agissait donc là d'une thématique actuelle pouvant intéresser les différents étudiants de la classe. Plus tard, j'expliquerai comment j'ai essayé de faire en sorte que l'activité finale de la séquence touche d'une manière bien spécifique les étudiants selon leur formation (gestion hôtelière, secrétariat ou relations publiques), ce qui fut pour moi un vrai défi pédagogique.

Afin de bien comprendre la façon dont j'ai mis sur pied la séquence, il me semble important de préciser le canevas didactique que j'ai décidé de suivre sur les conseils de M. Simons. Habitué jusqu'alors à construire mes séquences de cours en me référant au canevas traditionnel (voir annexe 2), j'ai opté pour un canevas différent se prêtant bien à la complexité de la séquence : le canevas didactique articulé autour du concept de situation-problème (voir 2.2. : tableau précisant les différentes phases de ce canevas didactique appliqué à ma séquence).

2.2. Les différentes phases de la séquence

Cette séquence de cours de 6 heures de néerlandais s'est déroulée sur trois leçons de deux heures chacune. Les deux premières leçons m'ont permis d'amener progressivement les étudiants à la préparation puis à la réalisation de l'activité finale de la séquence lors des deux dernières heures de cours. C'est cette activité finale, que j'ai voulu innovante et complexe, que je décrirai dans le point 2.3 en essayant d'être le plus clair possible avant de procéder à l'analyse réflexive de celle-ci. Avant cela, j'ai estimé qu'il était opportun de présenter brièvement les différentes phases de ma séquence dans le tableau qui suit afin d'avoir sous les yeux les grandes étapes qui ont conduit les étudiants à la réalisation de cette tâche finale.

2.3. Description de l'activité finale et de sa mise en œuvre

2.3.1. Préparation par les étudiants de l'activité

Comme précisé dans le tableau reprenant les 5 phases de ma séquence, l'activité finale consistait en une conférence de presse visant à redorer l'image négative actuelle de la Belgique à l'étranger. Lors de l'avant-dernière heure de cours de ma séquence de 6 heures, j'ai d'abord distribué puis lu avec les étudiants une feuille de consignes détaillées en néerlandais afin que tous comprennent bien ce que j'attendais d'eux comme production orale. Ensuite, pendant cette même heure de cours, les étudiants ont travaillé, par groupe de deux, à la préparation de leur intervention orale.

Il est important de noter que j'ai constitué les différents groupes de deux étudiants en me basant sur leur formation. Par exemple, les deux étudiants de gestion hôtelière travaillaient ensemble, tout comme les étudiants en secrétariat et ceux en relations publiques. Une étudiante en secrétariat, particulièrement à l'aise à l'oral en néerlandais, préparait son intervention seule car je lui avais confié le rôle de ministre du Tourisme, un rôle central dans le déroulement de cette conférence.

Pour que l'intervention de chaque paire d'étudiants soit dans la mesure du possible en lien avec la formation suivie à la HEL, la plupart des groupes de deux ont préparé leur intervention en se basant sur des documents écrits authentiques en néerlandais ayant trait à des attraits touristiques en rapport avec la formation suivie et que je leur avais distribués dès la formation des groupes terminée. Je dis bien la plupart des groupes car pour les deux paires d'étudiants en secrétariat, je n'ai pas réussi à trouver des attraits touristiques de la Belgique en lien direct avec leur formation, ce qui ne les a par ailleurs pas empêchés d'effectuer, comme les autres étudiants, un travail de préparation sérieux sur certains aspects du tourisme en Belgique et par la suite une intervention orale assez convaincante.

Pendant ce temps de préparation, les étudiants ont pu noter quelques mots-clés afin de structurer les arguments qu'ils ont ensuite développés lors de la conférence de presse.

2.3.2. Déroulement de l'activité finale

Tout d'abord, il faut préciser que cette activité était conçue de telle façon à ce qu'il y ait deux conférences de presse sur la même thématique (redorer l'image négative de la Belgique) avec, pour chacune des deux conférences, trois grands rôles à attribuer :

- Le rôle du ministre du Tourisme joué par l'étudiante ayant préparé individuellement, chargée de rappeler le contexte actuel sécuritaire perçu négativement à l'étranger dans lequel la Belgique est plongée tout en soulignant les efforts fournis pour redorer l'image du pays. Il revenait aussi à cette étudiante de céder la parole aux différents intervenants (rôle de modératrice).
- Les invités à la conférence (= les groupes de deux étudiants) - exerçant une activité professionnelle liée au tourisme en Belgique - qui devaient se présenter très brièvement avant de mettre en avant les atouts touristiques de notre pays en lien avec leur secteur d'activité.
- Des journalistes néerlandais de la presse écrite écoutant attentivement les arguments développés pour redorer l'image de la Belgique avant de poser quelques questions pertinentes en rapport avec ce qu'ils avaient entendu.

Un système de rotation était prévu : une fois la première conférence terminée, les journalistes de la première conférence devenaient les conférenciers de la deuxième (→ Inversion des rôles), la ministre du Tourisme intervenant dans chacune des deux conférences.

Par ailleurs, Marie-Christine Beckers (professeur de néerlandais à la HEL et coordinatrice des cours de langues, ayant assisté aux deux dernières heures de cours de ma séquence) et moi-même étions en charge de l'évaluation formative de chaque étudiant en se basant sur une fiche d'évaluation (voir annexe 3) que j'avais réalisée en tenant compte de différents critères d'évaluation importants selon moi dans une production orale de type conférence de presse réalisée dans une langue étrangère. Après avoir complété ces fiches d'évaluation, Mme Beckers et moi-même avons donné un feedback oral aux différents étudiants ayant réalisé cette activité finale.

2.4. Analyse réflexive de l'activité finale (y compris de sa préparation) à la lumière du modèle TARGET

En me référant à un article écrit par Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud ayant « pour objectif de présenter l'état des recherches sur les pratiques enseignantes et leurs effets sur la motivation des élèves », je me

suis posé la question suivante autour de laquelle mon analyse critique de l'activité finale s'articule : le climat motivationnel que j'ai instauré lors de cette activité a-t-il été plutôt favorable aux apprentissages scolaires visés par l'activité ?

Pour répondre à cette question en tentant d'émettre un avis critique pertinent, honnête et suffisamment étayé sur l'activité finale, j'analyserai cette activité à la lumière des « variables utilisées par J. L. Epstein (1988) pour organiser les interactions en classe ».

2.4.1. Tâche

Les tâches étaient variées, car les documents écrits sur lesquels chaque paire d'étudiants a travaillé avant de se lancer dans l'intervention orale lors de la conférence de presse étaient des textes différents en lien avec le thème global du tourisme. Au niveau des tâches demandées, les étudiants n'étaient donc pas dans le cadre d'un « climat de compétition » (Ames, 1992) car celui-ci « se caractérise comme une structure dans laquelle tous les élèves pratiquent la même tâche ». Dans ce cas, je pense que l'on peut parler d'un « climat de maîtrise » (Ames, 1992), car l'activité de préparation était « structurée pour favoriser la variété et le défi individuel dans l'apprentissage ». Cette notion de défi individuel m'apparaît comme un point fort de l'activité car c'était un exercice inédit pour eux dont la difficulté, la complexité et l'intérêt général suscité les ont - selon leurs dires une fois l'activité terminée – incités à se surpasser.

Par ailleurs, comme le rappellent Philippe Sarrazin, Damien Tessier et David Trouilloud dans la conclusion de leur article, « le climat de maîtrise produit des conséquences positives sur les apprentissages scolaires et (...) le climat de compétition génère des effets controversés que la recherche n'a pour l'instant pas réussi à éclaircir totalement », ce qui, il me semble, sont des propos qui penchent en faveur du bien-fondé des tâches demandées aux étudiants dans leur préparation de la conférence.

2.4.2. Autorité

La préparation de l'activité finale leur a donné l'opportunité « de prendre des initiatives dans le processus d'apprentissage ». En effet, en basant leur intervention orale lors de la conférence sur des documents écrits authentiques, les étudiants ont tout d'abord dû sélectionner les informations les plus pertinentes pour eux et ont alors décidé d'approfondir certaines de ces informations. Dans ce contexte, la variable autorité s'inscrit également dans un climat de maîtrise.

Pour renforcer ce qui vient d'être mis en avant quant à l'importance de la prise d'initiatives par les étudiants dans le processus d'apprentissage, je citerai Philippe Parmentier et Léopold Paquay selon qui « Le rôle de l'enseignant (...) est (...) de concevoir et de gérer des séquences d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont confrontés à des situations nouvelles et motivantes qui les amènent à interagir pour chercher et traiter l'information nécessaire, pour y faire face adéquatement et/ou leur donner sens ».

2.4.3. Reconnaissance

« En reconnaissant et encourageant les efforts et les progrès réalisés » par chaque étudiant aussi bien lors de la préparation de l'activité que lors du débriefing post conférence de presse, je pense aussi avoir créé un climat de maîtrise, car mes encouragements n'étaient nullement « destinés à valoriser les meilleures performances » comme c'est le cas dans un climat de compétition.

2.4.4. Groupement

Comme je l'ai évoqué précédemment, les différents groupes de deux étudiants ont été constitués en se basant sur la formation suivie par ces étudiants. Il y avait donc des groupes de deux hétérogènes (adjectif en lien avec un climat de maîtrise) mais aussi des paires constituées de deux « bons » étudiants et certaines de deux étudiants « faibles » puisque la répartition des étudiants dans les différents groupes de deux était uniquement basée sur

leur formation et ne tenait pas compte de leur niveau. Il s'agit sans doute d'un point faible de l'activité finale et de sa préparation car le risque de voir un trop grand déséquilibre entre de bonnes interventions lors de la conférence et de nettement moins bonnes était réel. Dans les faits, après avoir écouté les étudiants lors de leur intervention orale, je n'ai toutefois pas trop ressenti ce possible déséquilibre, ce qui n'exclut pas que, dans cette configuration, le risque était bel et bien réel. Cette forme de groupement ne rentrait par conséquent selon moi pas vraiment dans un climat de maîtrise.

2.4.5. Evaluation

En fournissant un feedback individualisé en insistant sur « les progrès réalisés, la participation, les efforts et l'investissement en classe » - une caractéristique d'un climat de maîtrise - tout en donnant « un caractère public » à cette évaluation (formulée individuellement mais à voix haute en toute fin de séquence devant l'ensemble de la classe) - une caractéristique d'un climat de compétition - je crois pouvoir dire que mon mode d'évaluation s'inscrivait à mi-chemin entre un climat de maîtrise et un climat de compétition.

2.4.6. Temps

De manière autocritique, je pense que cette variable est le point faible principal de l'activité finale. En effet, le temps qui était imparti à la préparation de la conférence ainsi que le temps de prise de parole ont été assez restreints par rapport à ce que l'on pourrait imaginer pour une tâche de ce niveau de complexité. Limité par le temps à ma disposition (pour rappel : 6 heures de cours pour l'ensemble de la séquence et deux heures pour l'activité finale, la préparation de celle-ci et le feedback individualisé), je « n'ai pas tenu compte des différences dans le rythme d'apprentissage des élèves », ce qui renvoie à un climat de compétition pour cette variable temps. En imposant moi-même un même rythme de travail à tous les étudiants, je suis persuadé que cela a été néfaste à la qualité de la production orale de certains qui, pressés par le temps, n'ont vraisemblablement pas pu préparer leur intervention dans des conditions optimales.

2.5. Pistes de régulations concrètes

Premièrement, je reviendrai brièvement sur le problème auquel j'ai été confronté lors de la formation des groupes de deux étudiants (voir point 2.4.4). En tenant compte des différentes caractéristiques de l'activité finale de la séquence, je continue à penser que le groupement des étudiants en se basant sur leur formation était le plus approprié au bon déroulement de la conférence et de sa préparation. Je me rends bien compte du réel manque d'hétérogénéité de niveau scolaire de certaines paires d'étudiants qu'un tel mode de groupement pourrait engendrer si je décidais à l'avenir de refaire cette séquence de cours et son activité finale avec d'autres étudiants. Toutefois, pour que la plupart des étudiants se retrouvent le plus possible dans les documents à traiter lors de la préparation de la conférence, j'estime qu'il vaut mieux donner la priorité au groupement des étudiants par type de formation suivie plutôt qu'en visant le plus d'hétérogénéité de niveau scolaire possible au sein des paires. Par conséquent, je n'ai donc pas de piste de régulation concrète à proposer relative à cette faiblesse du dispositif mis en place lors de l'activité. J'admets donc ici une légère faille possible si je me décidais à remettre sur pied une activité finale similaire et dans ce cas, je ferais avec.

Deuxièmement, je m'attarderai sur la variable temps que je considère comme le principal point faible du dispositif mis en place. Dans un article, Rolland Viau cite 10 conditions pour qu'une activité soit motivante pour les apprenants. Une de ces conditions est que l'activité « se déroule sur une période de temps suffisante ». Comme je l'ai signalé précédemment, les étudiants ont été contraints de préparer et de réaliser l'activité dans des délais particulièrement restreints pour une tâche de ce niveau de complexité et, de plus, totalement nouvelle pour eux. Or, selon Roland Viau, « Le fait d'accorder à l'élève le temps dont il a besoin l'aide à porter un jugement positif sur sa capacité de faire ce qui est exigé de lui. Le pousser à agir rapidement ne peut que l'amener à éprouver de

l'insatisfaction ». A refaire, je prévois donc un laps de temps plus important pour la préparation, la réalisation et également le feedback individualisé de l'activité finale. En tenant dans le futur davantage compte du rythme d'apprentissage variable de chaque étudiant lors de la préparation par paire de l'activité (différences de rythme chez chacun pour comprendre les informations contenues dans les documents écrits, sélectionner les plus pertinentes et les assimiler pour ensuite pouvoir les reformuler oralement) je suis convaincu que cela ne pourrait être que bénéfique à la qualité globale d'une conférence de presse similaire.

Prévoir plus de temps pour le feedback individualisé de l'activité tout en lui donnant un caractère confidentiel, me semble par ailleurs aussi primordial. A ce sujet, le sixième indicateur (ayant trait aux modalités d'évaluation) repris dans la grille de l'outil CompAS me donne un éclairage intéressant pour améliorer le feedback individualisé de chaque étudiant dans la phase d'évaluation. En effet, un « ingrédient de situations d'enseignement/apprentissage qui favoriserait la construction de compétences » serait que « l'enseignant prévienne temps et outils pour permettre aux apprenants d'analyser leurs erreurs ». Dans le système d'évaluation que j'ai expérimenté lors de l'activité finale, je pense pouvoir dire que ma grille d'évaluation complexe est un outil intéressant pour évaluer les étudiants de façon formative pour une activité de ce genre. Néanmoins, il serait intéressant à l'avenir que je prenne le temps avec chaque étudiant de non seulement lui indiquer, de façon confidentielle cette fois, les points positifs et les lacunes que j'ai relevés lors de son intervention orale mais aussi de lui laisser un temps de réflexion et de parole pour qu'il puisse « s'impliquer de manière active et sincère dans les démarches d'évaluation (autoévaluation (...)) », comme évoqué dans le sixième indicateur de l'outil CompAS.

En conclusion, j'ai tendance à dire qu'il faudrait que je me montre plus flexible quant au temps de préparation et de réalisation de l'activité finale à accorder aux étudiants en étant prêt à rallonger le temps initialement prévu selon les besoins des apprenants. En outre, prévoir au sein même de la séquence une heure de cours supplémentaire durant laquelle je réaliserais avec chaque étudiant un feedback individualisé de sa « prestation » tout en sollicitant à cette occasion sa participation active dans la démarche d'évaluation, constituerait une amélioration pertinente de l'activité finale qui vaudrait la peine d'être expérimentée.

3. PREUVES DE LA QUALITE DE MES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

3.1. Tendre vers la variation et la cohérence dans ma manière d'enseigner

A la Haute Ecole de la Ville de Liège, je donne généralement cours de néerlandais et/ou d'allemand à un même groupe d'étudiants en première, deuxième et troisième bac. Cela veut donc dire que je « suis » ces étudiants dans leur apprentissage d'une voire deux langue(s) étrangère(s) pendant l'ensemble de leur parcours de formation. Afin de tenter de motiver le plus possible mes étudiants à la réalisation des activités d'apprentissage proposées et d'éviter de les « lasser », j'accorde donc une grande importance à la variation des activités en leur proposant, en alternance régulière, diverses tâches basées sur des compétences d'expression (écrite et orale) et de compréhension (écrite et orale) tout en ne négligeant pas certains savoirs grammaticaux et lexicaux qui me semblent essentiels à la construction de bases solides en néerlandais et/ou en allemand chez les étudiants.

En plus de cette variation des activités proposées, je suis particulièrement attentif à une recherche de « cohérence entre les objectifs de ma matière, mes méthodes d'enseignement et mes méthodes d'évaluation ». En effet, lors du premier ou deuxième cours de rentrée, aussi bien en bac 1, qu'en bac 2 et qu'en bac 3, je détaille aux étudiants les objectifs qu'ils devront poursuivre à mon cours lors de l'année académique à venir. Ensuite, au fil des mois d'apprentissage, je prévois diverses activités en phase avec ces objectifs fixés. Enfin, il est essentiel que je veille à adopter des méthodes d'évaluation qui tiennent compte des objectifs fixés, de mes méthodes et activités d'enseignement. Cette démarche de variation des activités et de cohérence correspond à la macro-compétence HERDSA n°1 (« concevoir de façon à favoriser l'apprentissage »).

Pour illustrer de façon concrète ce que je viens de dire, je prendrai l'exemple de mon examen écrit en 3^e bac néerlandais (niveau moyen) que j'ai fait passer cette année. A la rentrée, j'avais détaillé aux étudiants que les deux grandes thématiques de cette année seraient les voyages (au sens général du terme) et la découverte des curiosités touristiques néerlandaises et de la culture des Pays-Bas. De plus, je leur avais spécifié les objectifs à atteindre en lien avec ces deux thématiques. Après qu'ils aient réalisé un panel d'activités diverses en lien avec ces deux thématiques dont des présentations orales se basant sur des documents écrits leur ayant permis de mieux connaître le tourisme et la culture néerlandaise, une tâche majeure que j'attendais d'eux à l'examen écrit était de faire une rédaction en néerlandais sur un court séjour qu'ils devaient s'imaginer avoir effectué aux Pays-Bas (voir annexe 4). Cette méthode d'évaluation s'inscrivait donc dans la logique des objectifs fixés début d'année et des méthodes / activités d'enseignement auxquelles les étudiants ont été confrontés.

Par ailleurs, étant donné que la rédaction accompagnée d'une grille d'évaluation critériée est « un outil d'évaluation des apprentissages adapté à l'enseignement dispensé » et que le choix de cette méthode d'évaluation se justifiait par ce qui avait été vu par les étudiants en amont, cette tâche écrite que mes étudiants de 3^e bac ont dû réaliser à l'examen était en phase avec la 8^e compétence du décret CAPAES (« Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix »).

3.2. Soutenir les étudiants dans leur apprentissage

Bien que la qualité de mon enseignement passe d'après moi par une variation des activités proposées et une cohérence dans la planification et la mise sur pied de celles-ci, je suis convaincu qu'une de mes missions principales en tant qu'enseignant est de soutenir mes étudiants en les guidant dans leur apprentissage. En illustrant ci-après, via un exemple concret, comment j'apporte mon aide aux étudiants dans leur apprentissage, je tenterai de démontrer que je suis, dans ma façon d'enseigner, en phase avec la macro-compétence HERDSA n°2 (« nouer une relation avec les étudiants»). Avant de passer à cette illustration concrète, je citerai Christelle Lison, une docteure en éducation de l'Université de Sherbrooke, qui met justement en avant l'importance de ce rôle de guide de l'enseignant et le défi majeur que cela représente pour un professeur à l'heure actuelle : « Le paradigme de l'apprentissage implique (...) un changement de vision du corps professoral au sein duquel apparaît la question « Moi, j'enseigne, mais eux apprennent-ils ? » (Saint-Onge, 2008) Ainsi, d'une vision de l'enseignement plus centrée sur la transmission de connaissances, les enseignants sont invités à s'inscrire dans une vision qui conçoit leur rôle comme celui d'un facilitateur ou d'un coach. Ils passent donc d'une approche de la simple transmission à une approche de la compréhension, de la construction et de l'intégration. Mais savoir que le rôle d'enseignant est d'être un guide, un accompagnateur ou un facilitateur est une chose ; tenir ce rôle en est une autre. »

L'illustration que j'ai choisie prouvant la qualité de mon enseignement par un soutien très régulier apporté aux apprenants est la communication par e-mail que j'ai avec eux quand ils ont besoin de mon aide pour les aiguiller, les aider dans leur apprentissage. Mes étudiants savent pour la plupart que je suis disposé à les aider à intégrer la matière dans la mesure de mes possibilités. C'est pourquoi certains m'envoient un courriel quand ils comptent sur mon aide dans le but, par exemple, via une possible entrevue à programmer, de bien prendre conscience des erreurs principales qu'ils commettent et de réfléchir alors avec moi à des stratégies pour éviter qu'ils ne commentent à nouveau ces fautes. En annexe (voir annexe 5), se trouve le contenu d'un e-mail qu'une étudiante devant repasser en août 2016 son examen de néerlandais en 3^e bac à la HEL m'a envoyé. Dans cet e-mail, l'étudiante en question demandait pour débriefer avec moi sur son examen, attendant de ma part que je joue mon rôle de guide afin qu'elle puisse prendre conscience de ses erreurs dans un souci d'amélioration. J'ai aussi annexé ma réponse à cet e-mail (voir annexe 6) où je lui précisais mes disponibilités et lui indiquais que j'étais disposé à l'aider.

3.3 « Grandir » professionnellement via l'autoformation et les échanges avec d'autres professeurs

Je me référerai à la macro-compétence HERDSA n°6 (« développer ses compétences professionnelles ») pour apporter une troisième preuve de la qualité de mon enseignement. Dans le cadre de cette macro-compétence, je montrerai « comment je fais en sorte de renforcer mes compétences et mes connaissances en tant qu'enseignant ». En effet, pour pouvoir être considéré comme « bon » enseignant, je crois fermement qu'il faut de façon continue s'autoformer. Je tends de plus en plus vers cette pratique d'autoformation - qui comprend aussi des moments de remise en question personnelle - via entre autres un échange avec des collègues plus expérimentés que moi, ce qui contribue vraiment à l'enrichissement de mes connaissances et à l'amélioration de mes pratiques d'enseignement. Vu qu'un échange se fait par définition dans les deux sens, j'apporte aussi vraisemblablement un plus à certains collègues dans leur développement professionnel. Dans leur conclusion d'un article relatif à une étude sur l'autoformation d'enseignants de divers horizons, Francine D'Ortun et Joanne Pharand mettent d'ailleurs bien en évidence la pertinence de l'autoformation : « Les bienfaits de l'autoformation se répercutent sur le sentiment de compétence des enseignants et leur motivation à apprendre pour répondre non seulement à leurs besoins de formation, mais également, et surtout, aux besoins des élèves et à leur réussite scolaire ».

L'exemple concret démontrant ma préoccupation à m'autoformer est le contenu d'un e-mail que j'ai reçu de ma collègue Mme France Neven (voir annexe 7), professeure de français à la HEL et aussi à l'ULg dans le cadre de la filière traduction-interprétation. Dans ce bref courriel, elle m'a fait parvenir en pièce jointe, à ma demande, le syllabus (théorie + exercices) sur lequel elle base son cours de français en 1^{re} bac à l'ULg. Je lui avais au préalable demandé de vive voix si c'était possible qu'elle me transmette ce syllabus. En réalité, cette requête de ma part est à mettre en rapport avec ma démarche d'autoformation afin de rapidement progresser au niveau de ma maîtrise de détails de la langue française et ainsi peaufiner mon travail de préparation de mes cours de traduction de l'allemand vers le français à l'ULg.

Nombre de références = 12

Annexe 25 : Production écrite intitulée « RR18 »

1. Présentation personnelle

1.1. Attributions actuelles

Je suis maître-assistant depuis janvier 2017 à la Haute Ecole de La Province de Liège (HEPL), catégorie paramédicale dans deux sections différentes : Technologue de Laboratoire Médical et Orthoptie.

1.2. Parcours professionnel

Tout commence par mon engagement au sein de l'équipe du professeur Didier Cataldo (LBTD, GIGA-R). Il me propose après un an dans son laboratoire une place d'assistante en biologie en parallèle avec un doctorat. C'est le premier à avoir vu en moi, une enseignante... (même avant que je ne m'en rende compte personnellement).

Ce fut une révélation, j'adorais ce contact avec les étudiants lors des répétitions, des travaux pratiques et également lors des quelques cours théoriques que je donnais pendant l'année. J'ai donc entrepris l'AESS (agrégation en biologie-chimie), ainsi que la formation des assistants dispensés par l'IFRES.

Une fois mon doctorat fini, j'ai rejoint les équipes de recherche de Rhumatologie et de Gastroentérologie. Au départ, sans fonction pédagogique, jusqu'en 2013 où l'on m'a proposé un cours comme professeur-invité à la HEPL. Durant quelques années, j'ai mené de front une carrière de chargé de recherche au sein du GIGA et de professeur invité (pour plusieurs cours) au sein de la HEPL.

Un jour à la fin de l'année 2016, j'ai pris la décision de tout quitter pour devenir « Enseignante à Temps Plein ». Depuis janvier 2017, je suis maître-assistant à la HEPL. En janvier 2017, j'avais 5/10^e à la HEPL, mais je ne savais pas si je me destinais à l'enseignement secondaire supérieur ou enseignement supérieur.

J'ai intégré deux écoles en secondaire en plus de la HEPL : l'Athénée Léonie de Waha ainsi que Notre Dame à Heusy.

Waha : J'ai enseigné quelques heures par semaine à une classe de 5^e année jusqu'en juin de cette même année. Ce fut une grande révélation car je ne connaissais que très peu la pédagogie de Freinet et cette pratique de la pédagogie active m'a sorti des chemins que j'avais vécu en tant qu'élève. Bien que pas facile à mettre en œuvre, je fus bien entourée par quelques enseignants expérimentés.

Notre-Dame : Durant l'AESS, la moitié de mes heures de stage se sont déroulés dans l'enseignement technique et professionnel. C'était un choix volontaire bien que pas toujours facile. J'appréciais le challenge de les rendre le plus actif possible afin qu'ils se sentent concernés par la matière. C'est pourquoi, j'ai accepté début février 2017 un contrat de remplacement de plusieurs semaines pour enseigner les sciences à des classes de technique et de professionnel.

Ensuite je n'ai pas vraiment fait de choix, la directrice de la catégorie paramédicale HEPL m'a proposé un temps plein et depuis je suis maître-assistant à la HEPL. Je l'espère pour quelques années encore, avec la motivation de relever de nouveaux défis encore et encore.

1.3. Philosophie de l'enseignement

Il m'est difficile de définir précisément quelle est ma philosophie de l'enseignement étant donné que celle-ci est encore en construction.

«ACTIF» serait peut-être un des maîtres mots de ma philosophie. Le constructivisme, comme beaucoup de pédagogues tels que Piaget, Montessori, Freinet et bien d'autres le décrivent, correspond en partie à ma façon d'enseigner. Je pense que c'est pour cela, que mon expérience à l'Athénée Léonie de Waha (Pédagogie de Freinet) me plaisait autant. Je souhaite que les étudiants soient « actifs », qu'ils expérimentent, réfléchissent par

eux-mêmes, découvrent mais pas seulement. Je souhaite également enseigner avec une pédagogie différenciée et donc varier les méthodes pour tenir compte de l'hétérogénéité des classes ainsi que de la diversité des besoins d'apprentissage. La motivation de chacun n'en sera que plus grande car tous s'y retrouveront.

Je considère que le contexte et l'environnement dans lequel l'étudiant apprend sont des points tout aussi importants dans la motivation de celui-ci que la diversité des méthodes pédagogiques. Cette motivation ne peut exister, à mon avis, que si le contexte dans lequel il évolue présente du sens pour l'étudiant, étant ainsi proche de situations professionnelles futures. Nous formons, en effet, les professionnelles de demain. C'est d'ailleurs pour cela que je n'aurais de cesse de me former que ce soit dans mon domaine d'expertise ou dans différents outils pédagogiques afin de continuer à faire évoluer mon enseignement. Je n'en oublie pas le climat de classe idéal : respect, tolérance et écoute des autres sont des moteurs pour que chacun puisse s'épanouir. Cela n'est possible, à mon sens, que si j'en donne l'exemple.

2. Description et analyse réflexive d'une activité innovante :

UE II (unité d'enseignement interdisciplinaire et internationale)

La Haute Ecole de la Province de Liège (HEPL) propose, à travers de nombreuses disciplines, un large éventail de formations de type court et de type long. La catégorie paramédicale regroupe le plus large éventail par rapport aux autres catégories et celui-ci n'a pas fini de s'étendre.

Les différentes sections dans cette catégorie n'ont que très peu de contact entre elles. Par contre, une fois sur le terrain, ces différentes formations travaillent en étroite collaboration, notamment au sein d'« équipes pluridisciplinaires ». Ce constat est également ressorti lors de la visite des experts pour l'AEQUES dans le cadre de l'évaluation qualité de la section bachelier infirmier responsable de soins généraux. En effet, dans les recommandations, les experts souhaitaient que l'on décloisonne les enseignements et que l'on développe l'interdisciplinarité. Un autre point évoqué lors de l'évaluation des experts était l'apprentissage de l'EBM (Evidence Based Medicine) afin d'améliorer la recherche en langue anglaise. Ceci a donc favorisé la mise en œuvre du cours UEII (unité d'enseignement interdisciplinaire et internationale). Ce dernier est ouvert à tous les étudiants du Bloc 3 de la catégorie Paramédicale sans oublier les ERASMUS IN. Ce cours se trouve dans l'unité d'enseignement « stages » et comporte 60H. Il se déroule en langue anglaise, tout comme les échanges qui y ont lieu.

Les objectifs de ce cours sont de *proposer une prise en charge commune à l'ensemble des disciplines et à l'ensemble des pays représentés, sur base d'un cas clinique* mais également de *développer la pratique réflexive sur base d'un enseignement par problème*. Tout cela sans oublier *d'aborder les concepts de la dynamique de groupe*, élément capital dans un travail interdisciplinaire.

Concrètement, les séances de cours se déroulent chaque lundis (8H15-17H30) depuis la fin des vacances de Toussaint jusqu'aux vacances de Noël. Durant ces séances de cours, les étudiants ont des temps en « unidisciplinaire » (c'est-à-dire qu'ils travaillent avec les autres étudiants de leur discipline) et en « interdisciplinaire » (c'est-à-dire avec des étudiants qui viennent d'autres disciplines que la leur). Les groupes interdisciplinaires sont annoncés lors de la première séance de cours.

Un exemple d'atelier unidisciplinaire est la création d'un poster représentant leur profil professionnel. Une fois réalisé, les étudiants de chaque discipline le présentent à l'ensemble de la classe. Un autre exemple est « l'atelier thématique de chaque discipline ». Chaque discipline prépare une activité ludique représentant une ou plusieurs activités de leur futur métier. Chaque semaine, les étudiants participent à un atelier préparé par une discipline. Ces ateliers comme la présentation du métier semblent très importants notamment dans l'apprentissage de la communication en interdisciplinaire.

1. Disciplines : Infirmier responsable de soins généraux, Sage-femme, Technologue de laboratoire médical, technologue en imagerie médicale, diététique, logopédie, orthoptie, psychomotricité, kinésithérapie

L'objectif de ces différents ateliers permet aux étudiants de répondre à différentes questions : Qui est l'autre ? Quel est son métier ? Quel est son champ d'action ? Quels sont les liens qui nous unissent l'un à l'autre ou les uns avec les autres ? Ces approches à mon sens pourraient permettre de comprendre la complémentarité entre les différentes disciplines mais également une plus grande créativité lors de la résolution du cas en APP. Si chaque discipline comprend mieux ce que font les autres et leur champ d'action, ils auront certainement une meilleure image d'ensemble qui leur permettra d'adapter leurs propres recherches lors des APP et donc leurs méthodes. Ces ateliers préparés par chacune des disciplines sont un des points que les étudiants ont apprécié au vu de leur note lors l'évaluation finale (Annexe 6).

Dans ce cours, j'ai choisi de me focaliser sur une activité en interdisciplinaire présente à quasi chaque séance de cours : l'apprentissage par problème (APP). Comme mentionné plus haut, un des objectifs est de proposer un cas clinique afin qu'une équipe pluridisciplinaire (faite d'étudiants des différentes sections) crée une prise en charge commune. Ce dispositif correspond tout à fait à ma philosophie d'enseignement : construction par l'apprenant de sa propre connaissance.

2.1. Elément du dispositif APP

Fonction au sein du groupe interdisciplinaire : Un des éléments importants du dispositif APP est que chaque étudiant devient à tour de rôle président, scribe, secrétaire et chercheur (Annexe 1). Avant la première séance d'APP, afin de rendre concret ces différents rôles, l'équipe pédagogique fait une présentation et réalise ensuite un jeu de rôle montrant le déroulement d'un APP (Annexe 2).

Carnet de l'étudiant : A chaque séance, chaque étudiant reçoit un cahier qui est un guide reprenant les différentes activités de la journée (séance de cours), une description des objectifs, les noms des tuteurs et des personnes référentes, l'énoncé du problème du jour et la présentation PowerPoint du jour.

Planning d'activités : Le planning se décompose en 3 phases (Annexe 3).

Dans la 1^{re} partie (Etapas 1 à 5, Annexe 1), en groupe, les étudiants reçoivent « le cas à un temps particulier ».

Le cas clinique évolue dans le temps. A chaque séance de cours, les étudiants reçoivent les éléments du cas à un temps donné (exemple : entre jour 0 et jour 3, entre 1 et 3 mois,...). Ils commencent par définir ensemble les termes et les nouveaux concepts spécifiques de chaque discipline ainsi que les éléments communs à plusieurs disciplines présents dans la partie du cas reçu. En effet, une meilleure compréhension du langage spécifique de chaque discipline permet de mieux communiquer avec les autres. Ensuite, ils analysent le problème afin de définir les différentes pistes pour la résolution. Ce premier temps qui permet de faire ressortir les similarités et les premières différences entre les disciplines est réellement stratégique.

Dans la seconde partie (Etape 6, Annexe 1), les étudiants réalisent individuellement des recherches concernant la résolution du cas dans sa discipline sur base de la méthode EBM (Evidence Based Medicine – Médecine fondée sur les preuves) (Annexe 4). Pour cette seconde phase, l'étudiant dispose d'une connexion internet, de ressources à la bibliothèque, des syllabus et/ou PowerPoint sur l'école virtuelle (Plateforme de la HEPL). L'utilisation des ressources internet demande une préparation des étudiants à la méthode EBM. Pour ce faire, un exposé suivi d'une séance d'exercices est organisé sur ce thème avant le premier APP afin de familiariser tous les étudiants. Cet apprentissage de l'information efficace facilite notamment l'apprentissage continué (Pastirik, 2006).

Dans la dernière partie (Etape 7, Annexe 1), chacun expose au groupe le ou les actes techniques qu'il prévoit pour le cas et tous discutent afin de rendre la résolution du jour cohérente pour toutes les disciplines. Pour finir, ils réalisent la synthèse.

Le temps de réunion en équipe interdisciplinaire est approximativement de 3 heures.

Évaluation : L'évaluation finale demandée est la présentation de la résolution du cas à un temps précis. La première année de la mise en place de ce cours, les étudiants présentaient chacun la résolution du cas de leur discipline à un temps précis. La consigne de cette année était que chaque groupe interdisciplinaire présentait ensemble leur résolution du cas. Une grille commune à l'ensemble des disciplines est utilisée par l'équipe pédagogique (Annexe 5).

« *Tutor* » (*Tuteur en français*) : Chaque enseignant de l'équipe pédagogique devient tuteur d'un groupe interdisciplinaire. Il accompagne le groupe, à chaque APP, en cas de problème que ce soit d'un point de vue relationnel ou méthodologique pour la résolution du cas. Il joue donc le rôle de « facilitateur ». Il entretient la motivation des étudiants notamment en les encourageant et en restant disponible. Chaque tuteur dispose de la résolution du cas pour toutes les disciplines ainsi que de différents documents pour aider les étudiants à mettre en place la prise en charge. Chaque tuteur est également une personne référente pour une des disciplines des groupes interdisciplinaires.

Ce dispositif d'APP est une action qui pourrait être reprise sous la compétence CAPAES 3, en ce qui concerne l'équipe pluridisciplinaire (Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation).

2.2. Analyse réflexive du modèle

Le modèle Comp.AS semble être l'un des outils d'analyse de construction de compétences les plus pertinents pour notre approche par APP (Parmentier & Paquay, 2002). Neuf des onze types d'activités d'apprentissage sont représentés dans notre démarche APP. Chacune de ces activités semble susceptible de contribuer au développement de compétences :

ACTIVITE DE L'APPRENANT

1. FAIRE FACE à des situations-problèmes

Les étudiants sont mis face à un cas clinique qui évolue au cours du temps qui correspond aux situations-problèmes, ce qui la rend complexe. En effet, le cas n'est donné aux étudiants que par séquence de temps. De cette façon, l'étudiant ne se sent pas noyé par la quantité d'informations. La première année, les étudiants recevaient le cas en entier dès la première séance de cours. Ils se sentaient démotivés par la tâche à accomplir.

Bien que ce cas clinique n'existe pas, il est tout à fait similaire à des situations professionnelles que les étudiants pourraient rencontrer. En effet, l'équipe pédagogique y est très attentive et le soumet auprès d'autres professionnels. Le cas peut donc être considéré comme « authentique » et complexe pour permettre le développement de compétences (Bédart, Frenay, Turgeon & Paquay, 2000).

Cette première activité est donc une phase importante à la fois pour apprendre à lire la situation-problème mais également pour apprendre à l'interpréter afin de décider des procédures à appliquer.

2. EXPLOITER DES RESSOURCES variées dont divers SAVOIRS

Les étudiants disposent de différentes ressources à la fois scolaires et extrascolaires : les syllabus et PowerPoint sur l'Ecole Virtuelle (Plateforme de la HEPL), les livres et documents à la bibliothèque ainsi que l'accès à internet. Les étudiants utilisent du matériel documentaire pour leurs recherches sur base de la méthodologie « Evidence Based Medicine » (EBM) avec la méthode PICO (Annexe 4). Les 4 étapes de l'EBM permettent d'apprendre à poser une question clinique pertinente par rapport à une situation ainsi qu'à évaluer la validité de l'information après recherche dans la littérature. Ils apprennent à exploiter efficacement le matériel documentaire. Cette étape, à court terme, semble aider les étudiants dans les démarches pour leurs recherches dans le cadre du travail de

fin d'étude (TFE), étant pour la plupart en année finalisante. A long terme, cette méthodologie pourrait également faciliter l'apprentissage continué de leur discipline.

3. AGIR : être actif

Lors des séances APP, les étudiants choisissent une fonction au sein du groupe. Chaque fonction doit réaliser une tâche (Annexe 1). De même que lorsque les étudiants réalisent les recherches d'après la méthodologie EBM, ils doivent réaliser individuellement différentes étapes (Annexe 4). La résolution du cas est une activité de plus en plus complexe. Au départ, chaque étudiant doit faire des recherches dans sa discipline pour savoir quels actes appliquer. Ensuite, il doit les confronter aux autres disciplines mais il doit aussi tenir compte de l'évolution de sa patiente au cours du temps.

4. INTERAGIR avec les autres apprenants (et avec l'enseignant ou avec d'autres personnes ressources)

Comme mentionné précédemment, les étudiants doivent communiquer entre eux durant les étapes 1 à 5 et l'étape 7 de l'APP (Annexe 1). Ils se confrontent au vocabulaire des autres sections et ainsi qu'à des opinions différentes de la leur lors de la synthèse finale. Les fonctions de chacun dans le groupe facilitent les interactions notamment lors de la synthèse.

5. REFLECHIR sur son action

Dans la méthodologie EBM, après avoir formulé la question, effectuer une recherche pertinente et évaluer la validité de l'information, les étudiants doivent sur base de leur vécu (expérience et savoir), faire un choix quant à la stratégie. Cette étape requiert tout d'abord une réflexion personnelle mais aussi avec le groupe afin de pouvoir justifier les décisions. La cohérence est un élément capital pour une équipe pluridisciplinaire sans quoi ils deviendraient des spécialistes qui se succèdent les uns après les autres. Par exemple, lors d'un atelier thématique d'une discipline, les étudiants en kinésithérapie et en orthoptie ont eu une discussion concernant la correction d'un torticolis. Les étudiants en orthoptie expliquaient que chez certains patients avec des troubles visuels, il ne fallait pas corriger cette contracture. En effet, les patients doivent d'abord être suivis par un orthoptiste pour les troubles visuels et ensuite par le kinésithérapeute, si le torticolis ne s'est pas corrigé seul. Cette interaction entre les deux sections a permis de renforcer l'interdisciplinarité des groupes.

7. STRUCTURER ses acquis nouveaux (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme)

Lors de l'étape 7 de l'APP, un moment de synthèse est demandé à chaque groupe. Ce moment permet au groupe de structurer ses idées mais également de rendre cohérent le déroulement des actes de chaque discipline.

8. INTEGRER ses ressources personnelles diverses (Savoirs – savoir-faire – attitudes etc)

Dans la méthodologie EBM, lors de la 4ème étape, l'étudiant doit faire un choix par rapport à son expérience et à la littérature pertinente. Il articule ses nouvelles connaissances, ses connaissances personnelles préalables, son expérience en stage et en travaux pratiques.

9. ORIENTER son activité vers la construction de SENS

Lors de l'évaluation finale, les étudiants par groupe interdisciplinaire donnent du sens à leur résolution de problème. Cette année, les productions étaient de deux types : certains groupes ont privilégié la réunion interdisciplinaire pour énoncer leur résolution, d'autres ont préféré montrer leur prise en charge directement avec la patiente (jeux de rôle) afin de montrer la cohérence de leur démarche.

ACTIVITE DU FORMATEUR

10. ORGANISER les activités d'apprentissage

11. ACCOMPAGNER chaque apprenant dans le processus de construction

Chaque enseignant, en tant que tuteur, accompagne chacun des étudiants de son groupe interdisciplinaire. Il n'est pas là pour jouer le rôle du président ou une autre fonction du groupe mais est toujours présent pour les accompagner. Il s'assure que chacun garde sa place (sa fonction) tout en se mettant en retrait ; il s'efface au profit du groupe. Il assure également l'accompagnement occasionnel dans les recherches si un étudiant en fait la demande (*Poteaux et Pelaccia, 2016*). La méthode PICO est une étape clé et parfois très difficile au début pour les étudiants (Annexe 4). Comme le tuteur possède la résolution du cas pour les disciplines, il peut donc les guider surtout lorsqu'il se rend compte que les étudiants sont dans l'erreur. Il peut également proposer des articles préparés par l'enseignant référent de la matière au cas où les recherches seraient infructueuses. Comme les APP se déroulent sur plusieurs semaines, même si le tuteur est davantage présent au départ, il favorisera l'autonomie de chacun. Chaque enseignant est à la fois un tuteur d'un groupe interdisciplinaire mais également un référent spécialisé dans une discipline. En étant référent, il peut susciter des conflits cognitifs lorsqu'un étudiant de sa discipline vient l'interroger et l'amener vers la résolution de problème.

2.3. Identification des pistes d'amélioration

Lors de l'analyse de la pratique pédagogique APP dans le cadre de l'Unité d'Enseignement interdisciplinaire et International, on s'aperçoit que différents éléments du modèle Comp.A.S. manquent.

Un des premiers éléments à soulever est le manque d'auto-évaluation et de co-évaluation (6 : **Participer à l'EVALUATION de ses apprentissages**). En effet, à aucun moment, un dispositif d'évaluation autre que l'évaluation finale n'a été prévu. Aucun outil dans nos séances de cours n'est présent pour analyser les erreurs en vue de réguler les démarches d'apprentissage. Afin de contrer les éventuelles erreurs, nous nous sommes rendu compte que les étudiants d'une même discipline discutaient du cas et de sa résolution en dehors des séances de cours UEII. Ils n'étaient pas toujours d'accord quant aux méthodes qu'ils souhaitaient appliquer. Cela a suscité plusieurs fois un débat à la séance suivante avec l'enseignant référent. Ces conflits socio-cognitifs ont été à l'origine d'une recherche plus accrue des étudiants. Deux éléments pourraient être mis en place pour permettre aux étudiants d'évaluer et de s'auto-évaluer :

- Mise en place d'un temps de discussion unidisciplinaire. Il serait très intéressant que les étudiants de la même discipline puissent confronter leurs idées après leurs recherches. Ce débat d'idées pourrait permettre à certains de réguler leurs démarches d'apprentissage (7 : **STRUCTURER ses acquis nouveaux** (pour favoriser leur intégration et les fixer dans le long terme) => Les apprenants échangent les démarches mises en œuvre pour apprendre et réaliser des tâches de manière à les rendre plus performantes. Certains étudiants nous ont suggéré lors de l'évaluation de l'UEII (Annexe 7) d'augmenter les temps en unidisciplinaire.

Un autre point important serait de pouvoir évoquer en unidisciplinaire les situations similaires qu'ils auraient rencontrées durant leur stage (10 : **Orienter son activité vers le TRANSFERT des connaissances**) ; et de voir s'ils ont eu l'occasion d'appliquer les mêmes méthodes que celle du cas clinique dans UEII. De cette façon, ils pourront se préparer pour mobiliser leurs acquis ultérieurement en stage. Une autre suggestion évoquée lors de l'évaluation de l'UEII serait de mettre plusieurs cas plutôt qu'un seul qui évolue dans le temps (Annexe 7).

- Les étudiants pourraient évaluer les étudiants de leur discipline pour la résolution du cas lors de la présentation finale. Cette évaluation pourrait se faire à l'aide d'une grille d'évaluation soit du même type que celle de l'équipe pédagogique soit les étudiants pourraient en créer une autre (Annexe 5). Chaque étudiant disposerait de critique des étudiants de sa discipline. Bien que très intéressante, cette démarche ne permettrait pas de réguler les démarches d'apprentissage tout au long des 7 séances, contrairement à la première proposition. Car elle n'aurait lieu qu'à la fin de la séance 7.

En ce qui concerne l'élément 11 (**ORGANISER les activités d'apprentissage**), Galand et Frenay (2005) mettent en avant que dans les APP, la situation problème doit être renouvelée chaque année. En effet, le cas de l'année précédente aura été résolu et ne constituera plus un challenge pour les redoublants. Cette année, nous avons donc décidé de créer un nouveau cas.

Les étudiants ont également proposé d'autres pistes de régulation que celles évoquées. Bien que les APP et les travaux de groupes en général aient été très appréciés, plusieurs des étudiants ont notamment cité comme point faible, le fait d'avoir des journées trop longues (Annexe 7). Aucune des facettes du modèle Comp.A.S. ne pouvait le mettre en évidence.

3. Illustrations objectives et concrètes de la qualité de mes pratiques d'enseignement

Illustration 1

On ne naît pas enseignant, on le devient, notamment via les formations continues. Cette année, j'ai ou je vais participer à plusieurs conférences et formations.

Conférence :

➔ « L'impact des émotions sur l'ADN » (21/03/19) (Salle des Tilleuls à Ans)
Je cherche à mettre en place un nouveau chapitre dans le cours de Cytogénétique en Bloc3 des Technologue de Laboratoire Médical.

« Moodle : différents usages à la HEPL » (28/05/19) (Campus 2000, HEPL)

➔ Je désirais me faire une idée plus concrète avant d'entreprendre l'utilisation de MOODLE dans plusieurs de mes séances de cours.

Formation:

« Ecole Virtuelle – Office 365 – Moodle » (18/06/19) (Campus 2000, HEPL) Formation à venir

➔ Apprendre à se servir des outils pédagogiques à disposition dans mon institution.

« La base de la biologie moléculaire » (01/10/19) (BioMérieux, Namur)

➔ Je désire mettre à jour mes connaissances pour le cours de Biologie Moléculaire et apporter des modifications au contenu de mes cours.

Cette année, ces formations m'ont permis d'améliorer ou d'acquérir des connaissances professionnelles dans mon domaine d'expertise ainsi que dans les outils pour la mise en place de méthodes pédagogiques.

La compétence HERDSA qui pourrait illustrer ces formations et conférences est la macro-compétence 6 (Développer ses compétences professionnelles) et rejoint la compétence 12 du CAPAES (Actualiser ses connaissances et ses pratiques)

Illustration 2

La macro-compétence 1 de l'association HERDSA est de « concevoir de façon à favoriser l'apprentissage ». La question 3 (Comment mettez-vous à profit l'expérience personnelle des étudiants dans votre matière et dans vos pratiques pédagogiques) m'a interpellé. En effet, j'ai construit une séance de cours qui a permis de mettre à profit la différence d'expérience des étudiants. L'exemple que je vais présenter ci-dessous est également en lien avec la compétence CAPAES 1 (Promouvoir la réussite des étudiants, notamment par la prise en compte de la diversité des parcours).

Dans le cadre d'un cours au bloc3 de la section Technologue de Laboratoire Médical, je donne le cours d'Introduction à la culture cellulaire. Ce cours commence par 4H de théorie pour évoquer les notions importantes de la culture cellulaire. Comme c'est un cours du BLOC3, ils ont beaucoup de connaissances dans d'autres domaines dont je me sers pour expliquer les concepts propres à la culture de cellules. Lors du deuxième cours, les étudiants reçoivent par groupe une série de questions. Je laisse les étudiants choisir leur groupe mais je fais très attention, à ce que dans chaque groupe au moins un étudiant soit allé dans un stage au BLOC2 où l'on fait de la culture cellulaire. L'avantage est que je suis coordinatrice des stages au BLOC2 et que je connais très bien chacun des lieux de stage.

Chaque groupe reçoit donc une série de question et ils doivent y répondre ensemble. Ils ont tous les connaissances pour répondre à un grand nombre de questions sauf quelques-unes. Dans un premier temps, j'écoute mais je n'interviens pas laissant les étudiants répondre d'abord ce qu'ils pensent. Ensuite, je projette une vidéo qui permet de répondre à toutes les questions. Cependant, le domaine est complexe et donc les étudiants ayant eu le stage en culture sont beaucoup plus à même d'expliquer la vidéo. Les étudiants s'expliquent mutuellement les éléments de réponse.

Je circule afin que chaque groupe me donne les réponses. S'ils ne savent pas répondre à une ou plusieurs questions, je les relance avec une autre question ou je commence à décortiquer les éléments avec eux afin qu'ils puissent continuer en groupe sans mon aide.

Dans cette séance de cours, les étudiants sont acteurs de leur savoir et de celui des autres. En permettant de constituer eux même les groupes, je leur offre un choix et il me semble que leur motivation n'est que plus grande. J'ai entendu des étudiants timides prendre la parole facilement dans leur groupe et je n'ai dû à aucun moment recadrer un groupe ou un étudiant. Tous s'appliquaient à la tâche.

Mon intention première est de les rendre actifs dans leurs apprentissages mais après discussion, à la fin de cette séance de cours, les étudiants m'ont donné d'autres éléments positifs auxquels je n'avais pas pensé au départ : motivation, apprentissage mutuel et avantage du travail de groupes tel que « Il y en a plus dans deux têtes que dans une donc il y aura toujours bien quelqu'un qui saura répondre à la question » dicit un étudiant. Cependant, je souhaite également mentionné que la matière que je souhaitais qu'ils comprennent ne l'a pas été pour quelques étudiants. Ce qui m'a incité à modifier quelques questions pour l'année prochaine.

Illustration 3

Lors des SWOT pour la mise en place de la démarche qualité de la section Technologue de laboratoire en 2017, un des éléments qui ressortait aussi bien chez les étudiants que chez les anciens et les professionnels était le manque de stage en BLOC2. En effet, il n'y avait que des stages au BLOC3 dans cette section. Avec plusieurs de mes collègues, nous avons entrepris de sonder des nouveaux lieux de stages et les démarches ont été dans l'ensemble très positives (même si d'autres nous le déconseillaient). Donc après approbation de notre direction et changement au niveau de l'ARES, j'ai été chargée de mettre en place deux stages d'observation dans des domaines très différents pour chaque étudiant du BLOC2 ainsi que le rapport de stage (HERDSA Macro-compétence 7 : Influencer le contexte de son institution). Afin d'essayer de favoriser le développement d'un projet professionnel personnalisé, les étudiants peuvent s'ils le désirent soit demander soit proposer un lieu de stage (Annexe 8).

Les étudiants ont avant le premier stage, une séance d'information concernant les différentes modalités pratiques : contact avec le superviseur du stage, rapport de stage, feuille de route, etc. Lorsque les deux stages sont réalisés, je rencontre les étudiants par petits groupes afin d'analyser leur vécu avant, pendant et après les stages (Annexe 8). Ces retours de stage permettent de partager leur réflexion et leur expérience. Suite à ces

stages, plusieurs étudiants se sont aperçus que leur opinion avait changé après le passage dans certains domaines (de manière positive ou négative). Ces stages ont donc permis de déconstruire des stéréotypes et des représentations simplistes de leur métier.

Les stages sont mis en place depuis l'année 2017-2018. Durant ces deux années, j'ai pris contact et visité de nombreux milieux professionnels différents. Le panel de métiers pour un technologue de laboratoire est très diversifié et évolue encore. En élargissant les domaines, j'essaie d'ouvrir d'autres perspectives que les domaines qu'ils connaissent.

Compétence CAPAES 6 : Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel. (Annexe 8)

Nombre de références = 12

Annexe 26 : Production écrite intitulée « RR19 »

1. Présentation personnelle

Je suis enseignante au sein de la Haute Ecole de la province de Liège depuis le mois de novembre 2017. Ci après, vous trouverez une vue schématique de mon parcours « de mes études jusqu'à mon engagement comme enseignante ».

Née d'une maman enseignante et entourée par de nombreux oncles et tantes professeurs également, j'ai grandi au rythme du calendrier scolaire. Au fond de moi, je pense avoir toujours voulu travailler dans le milieu de l'enseignement.

J'ai commencé mes études en diététique en 2005 alors que j'allais avoir 18 ans. Mon diplôme en poche en 2008, j'ai eu envie de me spécialiser en diététique sportive. J'ai toujours aimé le sport et pouvoir encadrer des sportifs dans leur prise en charge nutritionnelle me plaisait. Cette année a été particulièrement enrichissante pour moi. J'ai noué des liens. Je n'avais pas envie de me lancer dans le monde du travail à temps plein et j'avais au fond de moi toujours l'envie d'obtenir un diplôme universitaire, diplôme qui m'ouvrirait les portes de l'enseignement supérieur. Après 2 mois de réflexion, je me suis inscrite en Sciences de la santé publique en finalité promotion de la santé et environnement à l'université de Liège. Cette formation de 3 ans avait lieu en horaire décalé deux jours et demi par semaine. J'ai mis à profit les jours restant pour lancer mon activité d'indépendante. J'ai ouvert mon cabinet de consultation et en parallèle j'ai travaillé comme monitrice en salle de fitness. Ces trois années ont été extrêmement enrichissantes. Mon cabinet de consultation m'a permis de mettre à profit mes connaissances et compétences en diététique et diététique sportive, de me familiariser avec la consultation en diététique, de me créer une patientèle, d'approfondir mes connaissances en m'informant d'avantage pour la prise en charge des patients,... Le travail en salle de fitness m'a permis de découvrir un milieu (celui du fitness) que je ne connaissais pas. J'encadrais les clients dans leur programme fitness, je conseillais les gens aussi bien en nutrition qu'au niveau de leur travail et posture en salle,... J'ai suivi des formations en parallèle : une formation de coaching sportif, de vente et marketing, de premier secours,... Le diplôme en santé publique est une grande fierté pour moi. Ces trois années ont été très chargées au niveau du travail et cela n'a pas été tous les jours facile ! Mais elles ont été humainement et professionnellement les plus enrichissantes. J'ai appris la persévérance, le travail du terrain, j'ai mis en pratique encore et encore, j'ai appris la gestion financière, le travail d'équipe mais également le travail seul comme indépendante,... Ces années à jongler entre études et travail m'ont apporté de la maturité et de la confiance en moi dont j'avais besoin pour la suite de mon parcours professionnel.

Une fois diplômée en 2012, j'ai postulé en tant que praticien en santé publique mais en vain. J'ai donc décidé de postuler dans le domaine de la diététique. C'est au mois de novembre que j'ai signé mon premier contrat en tant que diététicienne de restauration collective au sein du CHR de la Citadelle. Je travaillais à la chaîne au contrôle des plateaux repas. Mon travail m'a permis d'acquérir notamment la gestion d'équipe. J'étais, à l'époque, responsable d'une équipe de 20 agents (de 18 à 60 ans). Qui dit gestion d'équipe dit gestion des horaires, de leur travail, soutien personnel,... J'ai également approfondi mes connaissances en hygiène, réalisation de menu,...

J'ai travaillé en équipe aussi bien avec des diététiciennes que des cuisiniers, des agents et infirmiers. J'encadrais également les stagiaires en diététique afin de les aider à utiliser la théorie vue au cours dans la pratique du terrain. J'ai toujours apprécié leur expliquer mon travail, répondre à leurs questions, les guider,... J'ai, malgré tout, chaque année, envoyé ma candidature dans l'enseignement.

En avril 2016, j'ai été écartée de mon travail au CHR de la Citadelle suite à ma grossesse. J'ai également, pour d'autres raisons mis fin à mon statut d'indépendante. Mon contrat de diététicienne a pris fin pendant mon repos de maternité. J'ai donc saisi cette "opportunité" pour envoyer à nouveau mes CV et trouver un emploi qui me

plairait et, encore mieux, me passionnerait. En février 2017, j'ai à nouveau été engagée par le CHR de la Citadelle comme diététicienne de collectivité. En septembre 2017, j'ai été contactée par madame la directrice de la Haute école de la Province de Liège pour m'informer d'un poste vacant en tant qu'enseignante au sein de la section diététique. Après avoir demandé et obtenu un congé sans solde, j'ai démarré ma carrière le 6 novembre comme Maître-Assistant en diététique.

Le schéma ci-dessus reprend de façon synthétisée mes attributions en Haute Ecole. Au cours de ma première année au sein de la HEPL, j'ai été chargée d'un cours de Nutrition et diététique (pathologies) en spécialisation en diététique sportive. J'ai également donné un cours pratique de techniques culinaires (cuisine) et encadré les stages de 2^e et 3^e, ainsi que les TFE. Lors de ma deuxième année, un deuxième cours au sein de la section diététique sportive m'a été attribué (Education pour la santé) et j'ai également obtenu un dixième de temps de travail pour la coordination des stages. Pendant cette année, j'ai, en collaboration avec la coordinatrice de la section, mis en place un stage d'observation en première année de diététique. Avec le recul, je constate que j'ai la chance, après deux ans comme enseignante, d'être chargée de deux cours et de travailler sur la coordination des stages.

Je suis une enseignante qui évolue actuellement dans les différents stades du développement décrit par Füller (1969) pour se rapprocher du stade deux porté plutôt sur le contenu et la structure. Durant ma première année en tant qu'enseignante, j'ai douté en permanence de moi et de mes capacités à enseigner. J'ai abordé différemment ma deuxième année. Je me suis beaucoup questionnée sur mes méthodes d'enseignement, sur le contenu de mes cours que j'ai notamment retravaillés et sur la meilleure façon d'encadrer les étudiants en stage. Ma remise en question m'a poussé à m'inscrire au CAPAES pour répondre aux différentes questions que je me pose. J'ai toujours un pied dans le stade 1 mais je continue d'évoluer et de me développer comme enseignante et espère bientôt être dans le stade 2 du développement décrit par Füller. Ma philosophie de l'enseignement est la suivante : avant d'être une enseignante, je suis avant tout une diététicienne, une professionnelle de la santé.

Mon expérience professionnelle m'a permis de mettre en pratique toutes les notions théoriques apprises au cours de mes différents cursus. Mon but premier en tant qu'enseignante, est d'aider et d'accompagner les étudiants à utiliser les notions théoriques dans la pratique du terrain. J'aime leur montrer qu'il n'est pas toujours facile de mettre en pratique la théorie vue au cours, que nous sommes parfois face à certains choix ou décisions et que face à un patient avec ses habitudes et ses pathologies, les décisions dans la prise en charge ne sont pas toujours évidentes. J'ai à cœur de transmettre mon expérience afin de les aider dans la construction de leur future personnalité professionnelle.

Le dynamisme, l'empathie, l'écoute sont des valeurs importantes dans toutes mes relations humaines : avec mes étudiants, mes patients de l'époque et mon entourage. J'essaie de respecter et véhiculer ces valeurs auprès de mes étudiants. De ma première année d'enseignante, je retiens qu'il est important de savoir fixer des limites à l'empathie surtout envers les étudiants. Mettre les premiers échecs n'a pas été facile mais je prends, dans ce cas, le temps d'expliquer les raisons afin d'aider l'étudiant pour sa réussite future. Enseigner n'est pas « aussi simple » que je ne l'aurais cru. En m'inscrivant au CAPAES, j'ai pu acquérir des notions de pédagogie, réfléchir et prendre du recul sur mon enseignement et ainsi pouvoir m'améliorer dans l'enseignant que je suis et serai plus tard. Une chose est sûre, je me sens pleinement épanouie dans mon rôle de transmetteur du savoir, de savoir-faire et du savoir-être.

2. Présentation de l'activité innovante

Dans le cadre du cours portfolio, j'ai décidé de me pencher sur la mise en place d'analyse de cas pour le cours de Nutrition et diététique (pathologies) donné en spécialisation en diététique sportive. Après l'obtention de leur bachelier en diététique, les étudiants ont la possibilité de s'inscrire pour une année de spécialisation en diététique

sportive. Cette année de spécialisation est proposée au sein de la HEPL. Elle a pour but de répondre à une demande et un besoin dans le monde du sport, d'avoir une expertise nutritionnelle pour répondre aux exigences spécifiques liées à la pratique sportive, quel que soit le niveau pratiqué. En effet, toute pratique régulière d'un sport à des fins de loisirs ou comme sportif professionnel soucieux de ses performances, peut modifier les besoins nutritionnels de l'individu. Un déséquilibre alimentaire et une prise inadéquate de produits, dopants ou non, risquent d'entraîner de graves conséquences pour son bien-être, voire sa santé. L'ARES propose un référentiel de compétences pour cette spécialisation. Dans les acquis d'apprentissage rédigés pour la spécialisation, on peut notamment lire que l'étudiant doit être capable de : « concevoir des projets techniques ou professionnels complexes dans la prise en charge nutritionnelle de sportifs de tout niveau avec ou sans pathologie(s) ».

2.1. Situation de départ

Depuis mon engagement en novembre 2017, je suis chargée du cours de nutrition et diététique (pathologies) en spécialisation en diététique sportive. Ayant moi-même suivi ce cours, je me souviens qu'il ne m'avait pas marqué encore moins motivé. Le cours se donnait uniquement en « ex-cathedra » et il n'y avait aucune mise en pratique. Mon premier objectif en reprenant ce cours était de le rendre attrayant pour les étudiants mais surtout de leur donner toutes les cartes en mains pour encadrer des sportifs atteints d'une pathologie de façon la plus adéquate possible. Mais alors comment faire pour répondre à cet objectif ?

En 2018, une analyse SWOT (Strengths - Weaknesses - Opportunities - Threats) ou MOFF pour les Francophones (Menaces - Opportunités - Forces - Faiblesses) a été menée auprès des élèves en diététique. De cette analyse, il ressort une demande des étudiants pour plus de liens entre cours et métier et d'utiliser d'avantage l'analyse de cas.

En passant en revue les différents cours théoriques et pratiques que les étudiants suivent au cours du baccalauréat en diététique, j'ai constaté qu'en 2^e diététique, les cours théoriques sont mis en pratique lors d'un cours intitulé « exercice de diététique ». De plus, les étudiants, lors de leur dernière année ont deux stages de diététique clinique de 4 semaines soit 150h. Ces stages au sein d'un service diététique les confrontent à leur future pratique professionnelle et leur permet de mettre en pratique l'ensemble de leurs savoirs.

Dans le cursus en diététique sportive, les étudiants ont des cours théoriques. Ils ont également l'occasion de suivre des sportifs de plus ou moins haut niveau pendant leur stage (10 sportifs à prendre en charge) mais ils n'ont aucune mise en pratique de la théorie pendant les cours. Mettre en place des analyses de cas pratiques m'a semblé être la méthode la plus adéquate pour amener les étudiants à remplir la compétence « Concevoir des projets techniques ou professionnels complexes dans la prise en charge nutritionnelle de sportifs de tout niveau avec ou sans pathologie ».

2.2. Activité innovante: Mise en place d'analyse de cas pour le cours de nutrition et diététique (pathologies)

Public cible :

Etudiants en spécialisation en diététique sportive. La spécialisation en diététique sportive est accessible aux bacheliers en diététique.

Contexte :

Le cours de nutrition et diététique (pathologies) fait partie de l'unité d'enseignement « Nutrition et diététique appliquée 1 » qui se compose de trois cours.

Contrairement au cours de nutrition élite qui forme à la prise en charge de sportifs pratiquant des sports variés (sports collectifs, de combat, d'endurance, de résistance, sports extrêmes,...) et ne présentant aucune pathologie, le cours de nutrition et diététique (pathologie) aborde la prise en charge de sportifs présentant soit une pathologie

soit des habitudes alimentaires différentes. Le cours est subdivisé en deux parties : une partie adulte (30h/an) (Professeur : Marie Winandy) et une partie pédiatrie (15h/an) (Professeur : Annick Xhonneux).

Objectifs d'apprentissage :

Contrairement au cours de nutrition élite qui forme à la prise en charge de sportifs pratiquant des sports variés (sports collectifs, de combat, d'endurance, de résistance, sports extrêmes,...) et ne présentant aucune pathologie, le cours de nutrition et diététique (pathologie) aborde la prise en charge de sportifs présentant soit une pathologie soit des habitudes alimentaires différentes. Le cours est subdivisé en deux parties : une partie adulte (30h/an) (Professeur : Marie Winandy) et une partie pédiatrie (15h/an) (Professeur : Annick Xhonneux).

Pour formuler les visées d'apprentissage du cours de nutrition et diététique (pathologies), j'ai utilisé des verbes de la Taxonomie de Bloom tout en parcourant certains des différents niveaux d'habilité (analyse, compréhension, application et synthèse)

Les objectifs du cours de nutrition et diététique (pathologies) sont les suivants :

Au terme de ce cours, l'étudiant doit être capable de :

- Calculer les besoins énergétiques des sportifs
- Évaluer la situation nutritionnelle du sportif en tenant compte de son environnement (pathologie(s), pratique sportive, anamnèse alimentaire,...)
- Interpréter des résultats d'analyse sanguine et les comparer aux habitudes alimentaires en tenant compte des modifications du métabolisme à l'effort
- Calculer et proposer des outils de prise en charge adaptés à la situation et en tenant compte de la (des) pathologie(s) (calcul de plan alimentaire, proposition de menus, prescription, conseils pour la pratique sportive et pour une bonne hygiène de vie,...)
- Identifier les personnes-ressources et les intervenants avec lesquels une collaboration pourrait être utile dans la prise en charge nutritionnelle des sportifs.

La mise en place d'analyse de cas en lien avec les cours ex-cathédra a pour objectif de mobiliser les acquis d'apprentissages dans la compétence visée par le cours et reprise dans le référentiel de compétences.

Déroulement :

Le cours de nutrition et diététique (pathologies) partie adulte comprend 12 cours pour un total de 30 heures. Chaque cours théorique est suivi d'un cours de mise en pratique par une analyse de cas.

Déroulement d'une analyse de cas :

Le jour de l'analyse du cas, je demande à chaque étudiant d'avoir tout le matériel qu'il juge nécessaire à la prise en charge d'un patient (calculatrice, table de composition, table de calcul de la dépense énergétique, cours, prise de note,...). Je commence la séance en présentant oralement le cas à l'aide d'un support power point. Je présente les données anthropométriques, le motif de la consultation, les résultats de prise de sang, le sport pratiqué, les médicaments et tout autre information reprise dans le dossier de suivi diététique. Je présente l'anamnèse alimentaire du patient que je lis à voix haute. Je remets ensuite un dossier papier reprenant toutes les informations projetées. La fiche du cas distribuée, je laisse 5 minutes aux étudiants afin de parcourir les différentes informations et poser des questions.

Après 5 minutes, je lis la consigne aux étudiants à voix haute : me présenter leur prise en charge qui reprend les points suivants :

- Une analyse de la situation/du problème

- Calculs + discussion de ou des objectif(s) nutritionnel(s)
- Analyse de la prise de sang
- Analyse qualitative de l'anamnèse alimentaire
- Conseils pour une alimentation saine
- Conseils pour la pratique sportive

Le tout en tenant compte de la pathologie du cas.

Les étudiants ont 20 minutes pour préparer leur analyse du cas. Le temps écoulé, je demande à chaque étudiant de me présenter leur analyse du cas et je retranscris les informations au tableau. Lorsque chaque étudiant a présenté oralement son analyse, je « laisse le débat ouvert » et nous prenons le temps de débattre, discuter sur les différentes propositions. Au terme du débat, je donne un feedback aux étudiants sur la qualité des réponses données et la pertinence des conseils. Nous terminons le cas en proposant, sur base de toutes les réponses données, une prise en charge optimale de ce cas. Vous trouverez en annexe 1, la fiche activité de l'analyse de cas.

3. Analyse réflexive

Afin d'analyser cette activité d'analyse de cas, j'ai choisi d'utiliser le modèle comp.A.S (Parmentier&Paquay, 2002), les auteurs abordent onze facettes des activités d'enseignement qui favorisent la construction des compétences. Celle-ci étant selon la définition suivante (Paquay, 2001) « un ensemble de ressources cognitives, affectives, motrices, conatives... (ou des « combinaisons », « orchestrations » de savoirs, savoir-faire, attitudes, schèmes d'action, routines, ...) mobilisées (ou mises en œuvre de façon intégrée et dynamique) pour faire face à une famille de situations-problèmes (réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet) ».

Pour chaque facette, le modèle comp.A.S propose des indicateurs, non exclusifs, permettant d'estimer dans quelle mesure cette facette est présente dans le dispositif. Cette analyse va me permettre d'identifier quels éléments de mon dispositif favorisent la construction des compétences de mes étudiants et quels sont ceux à améliorer.

En proposant aux étudiants de réfléchir sur des cas de sportifs atteints de pathologies et de les analyser, les étudiants font face à une situation-problème (facette 1). Pour mener à bien l'analyse du cas, je remets aux étudiants un ensemble de documents, comme des résultats d'analyse sanguine, un dossier diététique, une anamnèse alimentaire,...Je fournis aux étudiants un ensemble de ressources pour les aider dans la démarche d'analyse complète du cas. Les étudiants doivent également mobiliser leurs acquis antérieurs (baccalauréat en diététique) et les acquis de l'unité d'enseignement (nutrition élite et biochimie appliquée). Ceci rejoint la facette 2 de modèle compAS qui est « faire exploiter des ressources variées ».

En passant de cours exclusivement ex cathedra à des séances de cours ex cathedra suivie d'analyse de cas, les étudiants ont des tâches à réaliser qui les confrontent à leur pratique future. Cette structure a permis d'augmenter l'action des étudiants et rejoint la facette 3 du modèle compAS qui est la facette « agir ».

La facette 4 insiste sur l'interaction entre les étudiants. Tout au long de l'analyse de cas en classe (analyse formative), je laisse les étudiants discuter entre eux sur les possibilités de prise en charge. Une fois que chaque élève a présenté sa prise en charge, je prends le temps de discuter avec eux sur la pertinence des choix posés. Lors de ces moments, j'ai remarqué que les étudiants prenaient plaisir à partager leur méthodologie de travail et cela leur donne la possibilité d'enrichir leurs connaissances.

En échangeant avec leurs collègues, les étudiants remettent parfois leur prise en charge en question et font d'autres choix. Ceci rejoint la facette 5 qui favorise une réflexion des apprenants sur leur action. Selon Philippe

Meirieu : « un élève qui apprend à comprendre, qui se méfie de sa réponse immédiate pour réfléchir et mener une petite controverse intérieure est un élève qui va progresser dans la construction de son intelligence. ». Le fait de permettre aux étudiants de débattre et de partager leur analyse de cas leur permet soit de confirmer leur prise en charge ou alors de la modifier par une remise en question de la pertinence des choix posés.

L'évaluation de l'analyse de cas faite en cours est une évaluation formative qui prépare l'étudiant à l'examen oral du mois de juin qui consiste en une analyse de cas comme celles faites aux cours. L'évaluation formative consiste en un feedback oral donné à l'étudiant après sa présentation du cas. L'étudiant peut ainsi analyser ses erreurs. Ceci rejoint en partie la facette 6 qui concerne l'évaluation. Il y a une cohérence entre les méthodes d'enseignement, l'évaluation finale et les apprentissages visés. En effet, les apprentissages visés, les méthodes d'enseignement choisies à savoir « Ex Cathédra » pour la théorie et mise en pratique sous forme d'une analyse de cas après chaque cours théorique, permettent à l'étudiant d'être préparé à l'évaluation finale puisque celle-ci consiste en une analyse de cas comme celles vue en cours. Cela favorise l'alignement pédagogique.

La mise en place d'analyse de cas peut être, selon le modèle de Viau, un levier qui favorise la motivation par la relation entre la matière et leur future profession. L'analyse de cas est une situation proche de la pratique professionnelle future : une fois diététicien spécialisé en diététique sportive l'étudiant sera peut-être confronté à des sportifs présentant une ou plusieurs pathologies.

En contextualisant la théorie vue au cours à la lumière d'exercices pratiques, j'essaye de renforcer le sens donné aux activités d'apprentissage (facette 9). La facette 7 (viser la structuration par l'apprenant des acquis nouveaux) est également favorisée dans les exercices d'analyse de cas faits au cours, car elle permet d'évaluer de manière formative les performances de chaque étudiant.

Ces exercices sont également l'occasion de faire des liens entre les différents cours de l'unité d'enseignement (facette 8). L'analyse de cas est une préparation pour l'étudiant à mobiliser ultérieurement ses acquis. Je vise également la mobilisation de ses ressources diverses en évoquant des situations professionnelles dans lesquelles l'apprenant va pouvoir mobiliser ses compétences (facette 10).

Si je regarde la facette 11 (accompagner) et, en lisant la littérature, je me retrouve dans à un compagnonnage cognitif (Vanpee et al., 2010) car j'essaye d'avoir un rôle d'entraînement (coaching), où je donne des feedback aux étudiants et je diminue progressivement l'assistance que je leur apporte dans l'analyse de cas pour leur donner des opportunités d'initiative et de prise en charge autonome de leur propre démarche de travail. Être autonome c'est être agent de son action, de ses choix, avoir une capacité de contrôle sur ce qu'on fait, agir de son plein gré de façon auto-déterminée (Bourgeois, 2006). Cette autonomie influence la motivation de l'étudiant.

Quels sont les points faibles du dispositif mis en place ?

La facette 2 s'intéresse à l'exploitation de ressources variées dont des savoirs. Si on regarde la définition des ressources (Paquay, 1994), elles peuvent être des savoirs, savoir-faire, savoir- être qui sont mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes. Dans un article (Vanpee&al, 2010), on peut retrouver une classification des ressources mobilisables face à une situation problème de deux types : des ressources internes et externes. Sur base de cette littérature, j'aurais pu aller plus loin dans l'analyse des ressources exploitées dans mon cours. Je pourrais, par exemple, demander aux étudiants d'entamer, avant le cours théorique, des recherches sur la pathologie et l'encadrement du sportif, proposer ensuite une prise en charge du cas présenté et le cours théorique compléterait les données manquantes.

La facette 4 (qui insiste sur l'interaction entre les étudiants) n'est actuellement pas suffisamment exploitée : je permets aux étudiants de discuter entre eux pendant la préparation de l'analyse du cas et lors de la présentation.

Je pense, l'année prochaine, demander aux étudiants de réfléchir seuls sur le cas et puis de se mettre deux par deux pour échanger et partager leur prise en charge avant de la présenter oralement.

En ce qui concerne la facette 6 sur l'évaluation, mis à part le feedback que je donne aux étudiants après leur présentation du cas, il n'y a pas d'évaluation sur les éventuels outils qu'ils pourraient produire (calcul de régime, plan alimentaire, recette,...). Il serait intéressant de demander aux étudiants de me remettre un dossier complet de prise en charge reprenant des productions personnelles. Cela permettrait une évaluation à posteriori des démarches de production. Je pourrai également demander aux étudiants d'évaluer deux par deux l'analyse de cas d'un collègue de classe.

Le transfert de connaissances (facette 10) n'est pas optimal selon moi. En effet, il serait intéressant que les étudiants puissent mobiliser leurs acquis en encadrant des sportifs atteints de pathologies au cours de leur stage. A l'heure actuelle, les étudiants suivent dix sportifs dans le cadre de leur stage. Par contre, il n'y a aucune obligation d'encadrer au moins un sportif atteint d'une pathologie. Dès l'année prochaine, et en accord avec la coordinatrice de la section, je compte mettre cela en place. Je superviserai les étudiants pendant leur stage.

Je me rends compte que ma façon actuelle de fonctionner est possible au vu du petit nombre d'étudiants dans la section. En effet, la première année deux étudiants seulement étaient inscrits. Cette année, ils étaient six ! Si le nombre augmentait, je n'aurais plus la possibilité de laisser les étudiants présenter oralement un à un leur prise en charge et ainsi leur donner un feedback. Je devrais leur demander une analyse version papier du cas et il y aurait certainement moins d'échanges entre les étudiants.

Selon Viau, pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des élèves, elle doit respecter différentes conditions dont celle d'être *authentique*. Je réponds déjà à cette condition en proposant aux étudiants des analyses de cas réels, mais je pourrais aller encore plus loin en proposant aux étudiants, au dernier cours, une simulation de consultation diététique avec un sportif atteint d'une pathologie. Un sportif assisterait au dernier cours et les étudiants devraient réaliser eux-même l'anamnèse et le collecte de données et proposer une prise en charge diététique et sportive au patient.

4. Preuve de la qualité de l'enseignement

Mon choix dans la liste des macro compétences HERSDA (1992) est le suivant :

Macro-compétence 4 : Evaluer et donner des feedbacks

Compétence 6 CAPAES - Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel

Dans mes attributions, une partie de mon travail est consacré à la supervision en stage des étudiants de 3^e diététique. Pour ce faire, je me rends chaque semaine sur les lieux de stage et accorde entre deux et trois heures à chaque étudiant.

En ce qui concerne l'évaluation du stage, les étudiants sont évalués sur leur stage et sur le rapport de stage. La répartition est de 50-50. Pour l'évaluation du rapport de stage, les superviseurs (interne et externe) doivent remplir une grille d'évaluation en indiquant pour chaque item du rapport si c'est insuffisant/faible/satisfaisant/bien/très bien. L'étudiant ne reçoit aucun feedback complet sur les points à améliorer pour le prochain rapport de stage.

Consciente que, pour s'améliorer, l'étudiant a besoin de recevoir des informations précises sur les points forts et les points faibles de son rapport, j'ai, pour ma deuxième année de supervision de stage, réalisé un document que j'annexe à la grille d'évaluation reprenant page après page du rapport les différentes remarques. Je note aussi bien les aspects positifs du rapport que les points à améliorer ou à compléter. Ce travail me prend plus de temps

qu'auparavant mais je suis consciente qu'il donne un bon feedback à l'étudiant sur la qualité de son rapport et l'aide ainsi pour les futurs rapports de stage. Vous trouverez un exemple de ce document en annexe 2.

Macro-compétence 6 : Développer ses compétences professionnelles

Compétence CAPAES 12 - Actualiser ses connaissances et ses pratiques.

Enseigner c'est continuer à se former. Un enseignant doit se former dans le but d'innover et remodeler son enseignement. Tout ce travail vise à la réussite des élèves. Par ailleurs, la formation continue est nécessaire au développement des compétences professionnelles. En effet, c'est en se perfectionnant, en se questionnant sur sa pratique et en échangeant avec les collègues qu'un enseignement devient un "bon prof".

Après ma première année dans l'enseignement, j'ai ressenti le besoin d'augmenter mes connaissances et compétences en diététique et diététique sportive. Cette année scolaire-ci (2018-2019), je me suis inscrite à des conférences et journées d'études :

- Table ronde BBAHS (Belgian Bariatric Allied Health Society) : 18 septembre 2018
- 9^e édition du Congrès de Médecine & Nutrition, organisé par la Société Belge des Médecins Nutritionnistes (SBMN). 20 octobre 2018
- L'ultra-trail une approche multidisciplinaire. Formation organisée par la Haute Ecole de la Province de Liège et abordant la préparation physique et diététique à un ultra- trail. 16 novembre 2018.

Avec mes collègues de spécialisation en diététique sportive, nous avons acheté les mêmes livres de référence afin d'être sur la même longueur d'ondes dans nos contenus de cours. Lorsque j'ai « construit » mon cours de Nutrition et diététique (pathologies), je suis partie d'une page blanche. Ces différents ouvrages m'ont notamment aidé à le rédiger.

Dès qu'une collègue me conseille un nouveau livre en diététique, je me le procure afin de me tenir à jour. C'est ainsi que cette année, j'ai acheté les livres suivants :

- Lecerf, J-M., Schlienger, J-L. (2016). Nutrition préventive et thérapeutique. Issy-les- Moulineaux, Paris.
- Schlienger, J-L. (2014). Diététique en pratique médicale courante (2^e édition). Issy-les-Moulineaux, Paris.
- Bigarc, X., Guezennec, C-Y. (2017). Nutrition du sportif (3^e édition). Issy-les- Moulineaux, Paris.
- Poortmans, J. , Boisseau, N. (2012). Biochimie des activités physiques et sportives. Bruxelles.
- Riché, D. , Chos, D. (2008). Micronutrition, santé et performance. Paris.

Le livre « Diététique en pratique médicale courante », m'aide beaucoup lors de supervisions de stage. Je l'emporte toujours avec moi. En effet, il aborde la prise en charge diététique d'un grand nombre de pathologies. En diététique, il y a de nombreuses spécialités comme la pédiatrie, la gériatrie, l'oncologie, la cardiologie, la néphrologie, la diabétologie, les soins intensifs,...En pratique, en milieu hospitalier, une diététicienne est responsable d'un de ces services et est donc spécialisée dans ce domaine. En stage, les étudiants doivent « toucher » à toutes ces spécialités. En supervision de stage, et afin de les guider au mieux, si j'ai un doute pour une prise en charge, je me réfère à ce manuel.

Je me suis également abonnée à des revues de diététique et d'éducation à la santé :

- Food in action
- Éducation santé

Depuis mon engagement en Haute Ecole, je veille au maximum à entretenir et renouveler mes connaissances et compétences en diététique. Mon objectif est de compléter mes compétences professionnelles. L'inscription au CAPAES m'a permis d'en apprendre plus sur la pédagogie de l'enseignement. Cela m'a permis de me poser les

bonnes questions sur ma façon d'enseigner et j'ai ainsi pu adapter mes cours et ma façon de faire de supervisions de stage. Leur pratique quotidienne du terrain est un atout pour me permettre de me perfectionner encore plus.

Macro-compétence 2 : Nouer une relation avec les étudiants

Compétence 4 CAPAES - Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage

« L'apprentissage n'est pas une activité purement intellectuelle. Elle implique également un développement éthique et personnel. A cette fin, un climat de respect mutuel, de confiance et de communication ouverte doit régner, dans lequel les convictions éthiques et personnelles peuvent être débattues sans crainte. Il est indispensable que les étudiants puissent parler de leurs inquiétudes et de leurs désaccords avec leur enseignant et avec les autres étudiants ».

Comme je l'ai mentionné dans ma philosophie de l'enseignement, je suis une personne et une enseignante très, voire trop, empathique. Lors de mes encadrements de stage, j'essaie toujours d'instaurer avec les étudiants une relation de confiance et de respect mutuel, afin qu'ils puissent se sentir à l'aise dans les questions et les réponses qu'ils me donnent. Je propose toujours aux étudiants de corriger et lire leur rapport de stage au fur et à mesure des semaines afin de leur garantir, s'ils saisissent l'opportunité, de rédiger un rapport de qualité. Cela demande beaucoup de travail semaine après semaine, mais mon objectif premier est de leur donner toutes les clés pour réussir leur stage et atteindre les objectifs fixés. Je n'hésite pas, pour ce faire, à envoyer un email chaque semaine aux étudiants pour leur rappeler ma venue en supervision et pour leur rappeler les objectifs que nous avons fixés la semaine avant.

Ci-après l'exemple d'un étudiant que j'ai supervisé en stage à distance (Luxembourg). Malgré la distance, j'ai essayé au maximum de l'aider et de l'encadrer de la meilleure manière. J'ai été très disponible et cela a porté ses fruits car l'étudiant a brillamment réussi son stage.

Nombre de références = 10

Annexe 27 : Production écrite intitulée « RR20 »

1. Présentation personnelle

1.1. Je suis tombé dedans quand j'étais petit...

Pour moi, tout commence il y a trente-huit ans, le 24 juillet 1980. Fils d'enseignant d'origine allemande et d'employée administrative d'origine italienne, j'ai grandi dans un environnement multilingue et multiculturel où « l'école » occupait une place prépondérante : les devoirs d'abord; les loisirs ensuite. Mon père se montrait intransigeant à ce sujet. Chaque jour, de retour de l'école, lui et moi pratiquions le même rituel : se laver les mains, avaler une collation et... faire les devoirs ! Je le revois encore installer son matériel scolaire sur la table de la salle à manger, alignant ses stylos à bille et ses crayons, rangés en ordre de bataille, sa gomme orange et bleue, typique des années quatre-vingts, et son journal de classe, dont il prenait grand soin comme d'un objet sacré. À tous ces instruments s'ajoutait sa mythique machine à écrire, dont le son caractéristique rythmait le temps que je passais à réaliser mes devoirs, attablé aux côtés de celui qui est sans aucun doute à l'origine de mon choix d'enseigner.

1.2. Une madeleine de Proust

Le souvenir le plus impérissable qui influencera également directement ma réorientation professionnelle près de vingt ans plus tard est cette journée de printemps de 1988. J'avais presque huit ans. L'école était fermée ce jour-là. Pour des raisons pratiques, mon père m'a emmené avec lui sur son lieu de travail, dans la « grande école », où j'ai passé la journée entière à déambuler dans la salle des professeurs, à écouter les enseignants se raconter leurs états d'âme autour d'une tasse de café entre deux heures de cours, à lire le nom de chaque enseignant inscrit sur leur casier, à constater par moi-même que tous les collègues de mon père, aussi différents fussent-ils, adoptaient une même attitude face au travail, une forme d'organisation rigoureuse des tâches à accomplir, une sorte de discipline naturelle et spontanée qui forçaient mon respect envers une profession déjà mal considérée. Bref, j'ai pu observer pendant des heures les coulisses d'une école, l'envers du décor, un privilège auquel n'avaient pas accès tous les enfants, de sorte que, depuis ce jour - c'est-à-dire très tôt dans ma vie d'étudiant -, mon lien avec l'institution scolaire a basculé dans l'intimité : « l'école » n'avait plus de secret pour moi. Et aujourd'hui, à chaque fois que j'entre dans un établissement scolaire, c'est l'image de cette salle des professeurs que je revois, c'est le temps de cette journée que je revis, une véritable plongée dans mes souvenirs les plus reculés et les plus réconfortants. C'est pourquoi je suis toujours - ou presque - naturellement enthousiaste et motivé quand je me rends sur mon lieu de travail.

1.3. Les études primaires et secondaires : le temps de l'insouciance

Dans cette section, je souhaite d'une part insister sur le fait que je me suis toujours senti « à ma place » dans les établissements scolaires que j'ai fréquentés - et à l'école en général - depuis ma plus tendre enfance et d'autre part, fournir au lecteur des informations supplémentaires sur mon parcours personnel qui permettent de justifier les choix de vie et professionnels que je serai amené à faire au cours de ma carrière.

J'ai entamé mes études à l'Institut primaire Saint-Paul en 1986. Six années de ma vie qui se sont écoulées sans anicroche. Ensuite, de 1992 à 1998, j'ai suivi mon cursus secondaire au collège Saint-Servais (aujourd'hui dénommé collège Saint-Benoît - Saint-Servais). Il est évident que le fait d'avoir fréquenté des établissements scolaires catholiques d'obédience jésuite a déterminé de manière significative mon attitude générale et m'a doté d'une pensée fondée principalement sur l'abnégation, la privation et, surtout, l'altruisme. C'est, entre autres, cette dernière qualité qui s'avérera déterminante au moment où je ferai mon choix de carrière définitif et qui me conduira à embrasser le métier d'enseignant. Par ailleurs, au cours de ces six années d'études secondaires, je me suis

attelé à l'apprentissage du latin (4h/sem.), de l'anglais (4h/sem.) et de l'allemand (4h/sem.). Cette affinité pour les langues étrangères, corollaire de ma situation familiale, m'a progressivement éloigné d'une carrière d'enseignant - le terme «vocation» serait plus approprié - et insidieusement dirigé vers des études purement littéraires : la traduction.

1.4. Les études supérieures : le temps de l'introspection

Au mois de septembre 1998, j'ai entamé un cursus universitaire à l'École d'Interprètes Internationaux (E.I.I.), intégrée à l'Université de Mons-Hainaut (aujourd'hui UMONS). Désireux d'user de mes atouts linguistiques, j'ai choisi d'étudier la langue italienne -que je maîtrisais déjà relativement bien- et la langue de Cervantès, un idiome dont j'ignorais absolument tout, à l'exception peut-être du mot «*playa*», mais qui appartient au groupe des langues latines et romanes que j'affectionne naturellement et particulièrement. Cependant, pour des raisons techniques, ce choix de combinaison linguistique m'a été refusé par l'établissement scolaire. Dès lors, dans un souci de diversification des savoirs et des connaissances personnelles, j'ai donc abandonné l'idée d'étudier la *langue de si* au bénéfice de la langue danoise... Un défi à la hauteur de mes jeunes ambitions.

Citoyen de la Cité Ardente, j'ai été contraint de prendre en location un logement au cœur de la cité montoise et mon quotidien s'en est vu bouleversé. A tel point que quatre années m'ont été nécessaires pour que j'atteigne enfin le stade de la première licence, c'est-à-dire la troisième année d'études régulière, en septembre 2002. J'ai donc suivi deux fois chacune des deux années de candidature, une longue période d'échecs et d'erreurs de jeunesse qui m'ont obligé à me remettre sérieusement en question, à m'interroger sur la pertinence de mes ambitions professionnelles, sur l'importance de l'émancipation dans l'exercice de ma profession et, en particulier, sur mon attitude face au travail.

Toutefois, en 2001, afin de mettre à profit mon temps libre que m'octroyait le triste privilège de bisser une année et avec l'ambition de m'imprégner profondément de la langue de Christensen, j'ai effectué un voyage linguistique à Aalborg, au Danemark, de septembre 2001 à février 2002, dans le cadre du programme Erasmus. Un séjour au cours duquel j'ai intensivement médité et réfléchi, donnant lieu sans aucun doute à ma première réflexion déterminante dans mon parcours personnel. Et c'est au cours de cette «retraite» au pays de la Petite Sirène mais également grâce aux merveilleuses personnes que j'y ai rencontrées que je suis tombé éperdument amoureux de la langue danoise, poussant ma passion pour les langues étrangères et la traduction jusqu'à son paroxysme. Ragaillardi et galvanisé par cette expérience humaine inoubliable, je suis revenu dans le Borinage en mars 2002, fermement décidé à poursuivre mes études jusqu'à leur terme, en y mettant la manière. Chose dite, chose faite deux ans plus tard, en juin 2004, non sans une grande fierté.

1.5. Entrée sur le marché du travail : le temps de la désillusion

Moins de deux mois après l'obtention de ma licence et mon retour à Liège, je suis reparti vers Arlon, au mois d'août 2004, pour y poser mes valises et débiter mon premier emploi à Luxembourg, au sein du Crédit Agricole, en qualité d'agent de transfert. Malgré des conditions salariales optimales, cette première expérience professionnelle fut un échec - j'ai tenu deux semaines - dans la mesure où elle m'imposait de nouveaux sacrifices personnels que je ne me sentais plus à même d'assumer. J'avais simplement envie de me retrouver parmi les miens et, avant tout, de faire de ma passion mon métier... Donc, retour à la case « départ » !

Ensuite, de septembre 2004 à janvier 2005, j'ai occupé un poste d'agent dans un centre d'appels téléphoniques, une activité professionnelle dépourvue de tout intérêt intellectuel et aux antipodes de mes aspirations professionnelles et personnelles. Passons.

Toutefois, je souhaiterais préciser qu'au cours du semestre qui a suivi l'obtention de mon diplôme universitaire, parallèlement aux divers emplois que j'ai occupés, je n'ai cessé de rechercher un poste de traducteur rémunéré

à la hauteur des services que je m'engageais à prêter avec sérieux et professionnalisme. Cependant, nul n'ignore que nous ne vivons pas dans une société méritocratique, si bien que mes illusions de carrière lucrative ont rapidement été tuées dans l'œuf et ma désillusion fut donc totale.

1.6. Débuts dans l'enseignement : le temps de l'hésitation

Ce même mois de janvier 2005, mon papa, récemment retraité, m'a informé d'un poste à pourvoir dans l'établissement scolaire qu'il venait de quitter, l'E.C.C.S.A. J'ai donc entamé les démarches administratives *ad hoc* et obtenu le poste. Il s'agissait de remplacer une enseignante d'espagnol pour une durée de quinze jours, dans les classes du secondaire supérieur. Mission accomplie avec satisfaction mais le coup de foudre pour le métier n'avait pas encore eu lieu. J'ai par conséquent poursuivi ma recherche d'emploi et occupé quelques postes sans intérêt jusqu'au mois de février 2006 où le métier d'enseignant m'a rappelé. J'ai de nouveau accepté quelques missions de remplacement que j'ai remplies toujours avec une grande satisfaction mais sans affinité particulière avec la profession. Je dois avouer ici que mes premières leçons ne reposaient sur aucune structure traditionnellement appliquée. J'élaborais mes séquences de leçon à partir de convictions personnelles et d'une bonne dose de bon sens, me cantonnant à des objectifs purement pragmatiques et ne prêtant aucune attention aux obligations administratives - que j'ignorais de surcroît -. Bref, je m'appliquais sur le fond mais négligeais la forme malgré moi. C'est donc avec une confiance personnelle fragile que je dispensais mes cours, ce qui rendait l'expérience légèrement éprouvante et angoissante.

Tout en effectuant des missions de remplacement dans l'enseignement, j'ai débuté, au mois d'octobre 2006, une activité d'indépendant à titre complémentaire dans le domaine de... la traduction, délaissant petit à petit le métier d'enseignant jusqu'à l'abandonner en 2007, au profit de celui que je considérais alors comme le Graal des métiers et professions. C'est une décision qui a été extrêmement difficile à prendre car, même si je n'entretenais à l'époque qu'une relation «amicale» avec le métier d'enseignant, celui-ci me plaisait profondément, notamment par le rôle de guide et de transmetteur des savoirs qu'il attribue à chacun de ses acteurs. Selon moi, la classe est un lieu de spectacle instructif et intellectualisant où l'enseignant comme l'étudiant doivent prendre du plaisir, sentiment indispensable au renforcement de la motivation (Viau, 1994), voire à son existence même, laquelle contribue potentiellement à l'amélioration des performances scolaires des étudiants. Mais il me semble que l'enseignant occupe également une place centrale dans la vie sociale de l'étudiant. Il est censé l'écouter, l'entendre et lui répondre avec bienveillance et sagesse, visant par chacun de ses mots et gestes à l'aider à se construire une identité solide au sein de la société. Le métier d'enseignant représente une opportunité unique d'influer sur l'avenir de notre jeunesse et de marquer les esprits comme l'ont fait avant nous nos propres enseignants, lorsque nous étions enfants, ces hommes et femmes qui ont peut-être constitué des modèles ou des références au cours de notre vie ou qui l'ont tout simplement bouleversée. C'est cette forme de gratitude -parfois bien dissimulée- que je recherche principalement dans l'exercice de la profession d'enseignant. Une forme de remerciement qui n'existe pas dans le monde impitoyable de la traduction, où je venais d'atterrir pour un séjour de quatre ans.

1.7. Première révélation : l'altruisme comme source d'émancipation

Après ces quatre années au cours desquelles j'ai jonglé entre enseignement et traduction, je me suis décidé à m'investir à temps plein dans le métier d'enseignant. J'en avais assez de passer des journées entières seul, dans mon bureau, les yeux rivés sur mon écran d'ordinateur et les doigts cloués sur le clavier, avec pour unique compagnie le silence assourdissant de la solitude. J'éprouvais une soif d'émancipation personnelle. Je brûlais d'envie de communiquer, d'échanger, de réfléchir, de partager, de me sentir utile, de mettre en pratique les grands principes de l'altruisme auxquels j'ai été nourri pendant mon enfance et mon adolescence. Et c'est le métier d'enseignant qui m'offrait la plus grande opportunité de m'épanouir sur le plan tant personnel que professionnel.

Il ne faisait dès lors plus aucun doute que la voie à suivre était, pour moi, celle de l'enseignement. J'ai donc naturellement radié mon registre de commerce - en octobre 2010 - et à compter de cet instant, je me suis investi corps et âme dans ma nouvelle activité professionnelle, de sorte que je peux affirmer aujourd'hui que c'est à ce moment de ma vie que je me suis réellement pris d'amour pour le métier d'enseignant, que je considère depuis lors comme une « vocation ».

1.8. Deuxième révélation : l'ancrage théorique comme source de motivation

Quelques mois à peine après ce virage déterminant dans ma vie professionnelle et personnelle, j'ai enchaîné les missions de remplacement, tant dans le secondaire inférieur que supérieur, dans le réseau d'enseignement de la Ville de Liège. Lassé d'élaborer des séquences de leçons dépourvues de tout raisonnement pédagogique, j'ai décidé de m'inscrire, au mois de septembre 2013, à l'Institut de Formation continuée de Jonfosse (dénommé I.F.C. Jonfosse) avec l'ambition de décrocher mon certificat d'aptitudes pédagogiques (C.A.P.), lequel s'avérait également indispensable à une éventuelle nomination et me permettait par ailleurs de régulariser ma situation administrative. Et c'est là que la magie a une nouvelle fois opéré. Fort d'une pratique d'enseignement désormais théorisée et en voie d'acquisition, j'ai débuté une nouvelle vie d'enseignant, dans laquelle les choses m'apparaissaient avec davantage de clarté et de précision car je commençais enfin à décoder le jargon pédagogique propre aux sciences de l'éducation. Mon amour et ma passion pour le métier s'en sont vus renforcés, dopés par la confiance personnelle qu'une telle maîtrise des outils pédagogiques pouvait m'offrir. Ce mélange d'assurance et de plaisir venait confirmer la pertinence de ma reconversion professionnelle en travailleur du savoir et m'encourageait à rechercher de nouvelles sources de motivation professionnelle et d'émancipation personnelle naturellement corrélées. Je sentais qu'il ne manquait plus qu'un petit pas pour me réaliser enfin...

1.9. Troisième révélation : la professionnalisation des savoirs et des connaissances comme source de réalisation personnelle

C'est au mois de septembre 2014, quelques temps avant l'obtention de mon C.A.P., que j'ai intégré la Haute École Francisco Ferrer (H.E.F.F.), où j'ai effectué une mission de remplacement d'une année à temps plein dans la section «Traduction» - aujourd'hui intégrée à l'U.L.B. - en qualité d'enseignant de langue espagnole et de techniques de traduction, assumant une kyrielle de cours divers et variés. Et ce fut le «coup de foudre»! J'avais trouvé ma place ! Je pouvais enfin agir directement sur un objectif clairement défini et précis en usant de mes savoirs et connaissances dans le domaine concerné. Je me sentais finalement réellement utile. J'enseignais dorénavant un métier et non plus une matière. Je venais de dépasser le stade de l'enseignement théorique dans lequel j'étais confiné à la Ville de Liège pour atteindre celui de la professionnalisation des enseignements et de la réflexivité qu'elle implique dans le chef de l'enseignant en haute école. Cette dernière notion est fondamentale pour moi car le maintien d'une activité cérébrale et intellectualisante tout au long de la vie contribue directement à mon émancipation et à ma réalisation personnelle. Après une dizaine d'années de fonction dans l'enseignement secondaire supérieur, je venais donc de parvenir à conjuguer de manière équilibrée mes ambitions professionnelles et mes attentes personnelles en intégrant la H.E.F.F. La boucle était bouclée et ma voie, tracée.

1.10. Situation actuelle

Au terme de cette mission de remplacement, j'ai connu une période de disette qui a duré près de deux ans. Ce n'est qu'au mois de mars 2017 que j'ai retrouvé le chemin de l'école à l'Athénée Royal de Jambes, où j'ai réalisé une mission de remplacement en tant qu'enseignant de français jusqu'au mois de juin de la même année.

Entretemps, j'ai répondu à un appel à candidatures ouvert par la H.E.F.F., qui recherchait un enseignant pour les cours d'espagnol dans les catégories économique et sociale de type court et de type long pour l'année académique 2017-2018, et j'ai été reçu. Une bonne nouvelle n'arrivant jamais seule, l'enseignante que j'étais

amené à remplacer était sur le point de prendre sa retraite. Le poste allait donc être déclaré vacant l'année académique suivante et, grâce à mon premier intérim à la haute école trois ans auparavant, je possédais désormais l'ancienneté de fonction la plus élevée. C'est dans ce contexte que j'ai pris mes fonctions à la H.E.F.F. au mois de septembre 2017, à raison de six heures par semaine dans un premier temps - la charge était partagée avec la collègue que j'allais pleinement remplacer au mois de février de l'année suivante - et de seize heures par semaine dans un second temps, après le départ effectif à la retraite de ladite collègue, le 1^{er} février 2018. Le même mois, j'ai répondu au nouvel appel à candidatures pour l'année académique 2018-2019 et j'ai été une nouvelle fois engagé pour une charge de 8/10, à ma plus grande satisfaction. Malgré le fait que j'enseigne aujourd'hui la langue espagnole au titre de moyen de communication et non comme une finalité professionnelle (comparativement à l'usage de la langue étrangère pour les traducteurs et interprètes), je reste pleinement épanoui car l'équilibre si cher à mes yeux entre ambitions professionnelles et attentes personnelles est maintenu. Ce que je recherche avant tout dans cette formation au C.A.P.A.E.S., c'est l'acquisition et la maîtrise d'outils pédagogiques et analytiques éprouvés, afin d'élaborer à l'avenir mes propres pratiques d'enseignement ainsi que des outils d'analyse personnalisés et de me doter de techniques capables de les perfectionner, sur base d'une analyse réflexive qui permette des observations quantifiables et des constatations objectivables.

2. Analyse réflexive du parcours personnel et professionnel

2.1. Selon le modèle de gestion des tensions existentielles (Bajoit, 2006)

Dans ce paragraphe, j'aimerais analyser l'aspect personnel de mon parcours.

C'est lors de la «première révélation», en 2010, que j'ai éprouvé une vive tension entre mon identité assignée et mon identité désirée (Bajoit, 2006). J'avais alors délaissé l'enseignement au profit d'une activité d'indépendant à titre complémentaire dans le domaine de la traduction car je souhaitais mettre à contribution l'ensemble de mes savoirs de formation professionnelle (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991, typologie des savoirs). Il s'agissait d'appliquer une conception relativement pragmatique de la vie professionnelle selon moi: exercer dans son domaine de formation tout en recherchant la maximisation du profit, faisant fi de la notion de plaisir et de réalisation personnelle. Cependant, cette activité solitaire m'ayant éloigné de tout contact physique avec la société, j'ai commencé à nourrir un besoin insatiable de communiquer et de partager mais également d'expliquer et de comprendre. J'avais besoin de m'ouvrir à nouveau sur le monde et de l'écouter, de me retrouver, mais aussi un besoin de reconnaissance et de gratitude, une preuve de l'efficacité et de la pertinence de mon travail sur mon entourage et mon environnement. Afin de satisfaire ce désir ardent d'altruisme et dans le but d'atteindre une consonance existentielle (Bajoit, 2006), j'ai cessé, au mois d'octobre 2010, mon activité d'indépendant et je me suis intégralement consacré à l'enseignement, pour mon plus grand bonheur, même si, bien entendu, tout n'est pas rose.

2.2. Selon le modèle de construction sociale de l'identité professionnelle (d'après Dubar, 2000)

Avec ce modèle d'analyse, je souhaite mettre en exergue un élément facilitateur de mon insertion professionnelle en haute école ainsi qu'un obstacle majeur auquel j'ai été confronté au moment de mon entrée à la H.E.F.F. et préciser les réponses que j'ai apportées en vue de surmonter ledit obstacle. Afin d'assurer une cohérence avec mes attributions actuelles, l'analyse envisagera la situation à partir de ma deuxième désignation à la H.E.F.F. en qualité d'enseignant de langue espagnole, c'est-à-dire depuis le 14 septembre 2017. Je ne tiendrai donc pas compte de mon expérience en tant qu'enseignant de traduction de 2014 à 2015.

À la lumière du modèle de Dubar, c'est la collègue que j'étais amené à remplacer qui allait jouer le rôle d'« autrui significatif » (Dubar, 2000) et faciliter *de facto* mon insertion professionnelle. En effet, comme je l'ai mentionné dans mon parcours personnel et professionnel, du 14 septembre 2017 au 1^{er} février 2018, j'ai partagé la charge

de cours avec cette même collègue à raison de 2/10 et 6/10 respectivement, avant de l'assumer entièrement. Cette partition de la charge m'a permis de m'appuyer sur l'expérience de ma collègue pour définir des repères solides et anticiper (Nault, 1999) les difficultés posées par les contraintes administratives (fiches UE, contrats didactiques), techniques (choix du local en fonction du support utilisé dans l'activité d'apprentissage) et autres.

Ma collègue m'a également généreusement légué des supports de cours, des modèles d'examen et d'évaluations ainsi qu'une pile de romans et d'essais rédigés en espagnol. Surtout, elle m'a présenté au reste du corps enseignant de la H.E.F.F. et cela m'a permis de me sentir très rapidement «à ma place». Le contact ainsi noué avec mes pairs, je pouvais dès lors évoluer dans une ambiance sereine et dans un cadre relationnel bienveillant. Cette insertion professionnelle balisée et douce a donc renforcé ma confiance personnelle ainsi que ma motivation à devenir un enseignant responsable et compétent aux yeux de mes collègues et en particulier des étudiants, qui entretenaient déjà d'excellentes relations avec ladite collègue.

Toutefois, malgré ces éléments facilitateurs d'insertion professionnelle, j'allais vite être rattrapé par la réalité du terrain (« **choc de la réalité** » (Nault, 1999)). Effectivement, à ce moment de ma carrière d'enseignant, qui marquait le début de ma deuxième année de service au sein de la H.E.F.F. (2017-2018), laquelle correspondait à ma première expérience en qualité d'enseignant de langue espagnole exclusivement, j'avais déjà accumulé une dizaine d'années de fonction (indépendamment du régime ou de la durée de la fonction) dans l'enseignement secondaire supérieur. J'étais donc habitué à enseigner dans des classes combles, peuplées majoritairement d'élèves mineurs d'âge. Cependant, étant donné le fait que les étudiants de l'enseignement supérieur sont majeurs et que leur présence en classe n'avait pas été décrétée obligatoire dans le contrat didactique, je me suis retrouvé face à des auditoriums composés officiellement d'une cinquante, voire d'une soixantaine, d'étudiants mais quasiment désertés dans les faits... J'ai dès lors éprouvé un sentiment de rejet - apparent - avant même d'avoir pu faire mes preuves. C'est pourquoi j'ai décidé de modifier les contrats didactiques relatifs aux activités d'apprentissage du second quadrimestre en ce sens que la présence des étudiants était rendue obligatoire.

Mais cette parade n'a pas suffi puisque j'ai commencé à recevoir des tonnes de justificatifs, d'ordre privé ou médical, et mes classes restaient souvent relativement vides (obstacle). Après avoir consulté mes collègues et réfléchi longuement à l'élaboration d'une solution efficace pour renforcer la motivation des apprenants, j'ai voulu les prendre à leur propre jeu tout en les responsabilisant de la réussite ou de l'échec de leur activité d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle j'ai supprimé le caractère présentiel obligatoire de l'activité (solution) afin d'offrir davantage de contrôlabilité (Viau, 1997) aux étudiants sur l'organisation et la planification de leurs tâches, obligations et devoirs quotidiens car nombre d'entre eux exercent une activité professionnelle en sus de la poursuite de leur cursus scolaire. J'ai tout de même accompagné cette suppression de la mise en place d'un système d'évaluations continues, déjà éprouvé par mes pairs, mais légèrement modifié par mes soins pour répondre pleinement à mes attentes en termes de dynamique motivationnelle (Viau, 1994). Il s'agit d'organiser à chaque séance de cours une évaluation sommative courte et rapide de la matière vue à la séance précédente.

Par exemple, s'agissant de vocabulaire, après avoir découpé leur feuille d'évaluation en six parties égales - dans un souci d'écologie et d'économie - les étudiants prennent note des mots que je leur énonce en français et les traduisent vers l'espagnol. J'énonce cinq mots et j'accorde une minute de réflexion pour chacun d'eux. Ensuite, j'impose une relecture d'une minute, puis je ramasse les copies, avant de procéder directement à une correction orale et collective. J'attribue quatre points par réponse parfaitement exacte -en ce compris le déterminant éventuel et les accents toniques. Il est donc tout aussi facile de gagner des points que d'en perdre. Le principal avantage de ce système pour les étudiants réguliers est d'obtenir une dispense pour chaque évaluation réussie et, par conséquent, de réduire la matière qu'ils devront ingérer pour l'examen, voire d'en être totalement dispensés (renforcement probable de la motivation). De plus, la brièveté et la simplicité de chaque évaluation renforce le

sentiment de faisabilité de la tâche chez les étudiants et, *ipso facto*, leur motivation (Viau, 1997). Si, au terme du quadrimestre, l'étudiant obtient une note égale ou supérieure à 10/20, il se voit dispensé d'examen écrit et peut donc consacrer cette économie de temps à l'étude d'autres matières. Si l'étudiant obtient une note inférieure, il devra présenter l'examen écrit dans son intégralité en première session, sauf s'il parvient à rattraper son retard lors d'une séance de «rattrapage», qui est organisée pendant les deux dernières heures de cours et qui permet aux étudiants de présenter à nouveau les évaluations de leur choix parmi celles organisées au cours du quadrimestre écoulé. Cette méthode offre également l'opportunité à chaque étudiant d'augmenter la note initiale d'une évaluation déjà réussie et, donc, d'augmenter sa moyenne sans courir le risque de perdre le moindre point dans la mesure où seul le résultat le plus élevé de chaque évaluation est pris en compte. Ce système diffère toutefois légèrement concernant les classes du Bloc 1 en ce sens que, aucun examen écrit n'étant prévu en première session, les étudiants en situation d'échec après «rattrapage» sont renvoyés directement en seconde session. Il serait prématuré, cependant, d'en tirer des conclusions définitives à ce stade. L'expérience devra être réitérée et les résultats devront être analysés à la lumière d'outils *ad hoc* éprouvés et validés afin d'en garantir l'objectivité et la pertinence.

2.3. Selon le modèle d'émergence de l'identité professionnelle (Nault, 1999)

Ici, je cherche à fournir au lecteur une grille de lecture supplémentaire de mon parcours personnel et professionnel en haute école sous une forme schématisée afin de lui permettre d'établir plus précisément mon profil d'enseignant.

En conclusion, je peux affirmer que mes parcours personnel et professionnel sont intimement liés. Ils sont nés au même endroit, au même moment, très tôt dans ma vie. Ils n'ont cessé de conditionner -consciemment ou non- mes choix tout au long de mon itinéraire (Corten-Gualtieri, Dony et d'Hoop, 2010). Alors que je n'avais jamais envisagé une carrière dans l'enseignement, cette vocation s'est imposée à moi comme une évidence il y a près de 15 ans, comme si cela était écrit dans le «grand livre du Destin». A titre de comparaison, je dirais que mon parcours personnel et professionnel représente une période de révolution, qui détourne les objets célestes de leur trajectoire, les reléguant aux confins de leur système, avant de les ramener à leur point de départ, au terme d'une lutte acharnée entre forces opposées, qui ne fait ni vainqueur ni vaincu, assurant leur stabilité et la paix dans le système qu'ils occupent. Même si certains en sont parfois arrachés de «force»... Toutefois, d'un point de vue strictement professionnel, je pourrais dire que mon parcours répond à une volonté de progression constante et d'aguerrissement résultant de l'expérience pragmatique du terrain accompagnée de l'acquisition progressive d'outils adaptés et fiables, tel un jeune soldat plongé dans le feu de l'action qui, au fil des victoires, affine ses techniques de combat et peaufine ses stratégies jusqu'à devenir un soldat d'élite.

3. Ma philosophie de l'enseignement à travers les compétences HERDSA/CAPAES

C'est au cours de l'année académique 2017-2018 que je me suis forgé une philosophie d'enseignement personnelle. En effet, comme expliqué précédemment dans ce dossier, j'ai constaté à de trop nombreuses reprises que mes classes censées rassembler entre quarante et soixante étudiants n'en comptaient réellement que la moitié. Je me suis dès lors interrogé, d'une part, sur les liens éventuels entre absentéisme scolaire et motivation des apprenants et leurs probables relations de cause à effet et, d'autre part, sur le contenu de mes activités d'apprentissage. Que pouvais-je faire avec les moyens dont je disposais à l'époque pour enrayer cet absentéisme persistant et améliorer le contenu de mes activités? Comment doter mes activités d'une dimension motivante? Où trouver les informations que je recherchais? Comment les concrétiser dans mes classes? Bref, loin de me démotiver, j'ai usé de bon sens et de réflexion, les seuls outils à ma disposition et à ma portée à ce stade de mon parcours professionnel.

Tout d'abord, certains de mes étudiants exerçant une activité professionnelle parallèlement à la poursuite de leur cursus ou assumant une responsabilité parentale, il m'a paru évident de prendre en considération ces éléments de vie privée afin d'instaurer un climat propice à leur apprentissage (macro-compétence 1 du référentiel de compétences HERDSA : *« Concevoir de façon à favoriser l'apprentissage: quelles possibilités offrez-vous aux étudiants de choisir certains aspects du travail ou de l'évaluation du cours qui sont en rapport avec leurs intérêts et leur expérience? »* / compétence 1 du référentiel de compétences CAPAES : *« Promouvoir la réussite des étudiants, notamment par la prise en compte de la diversité des parcours. »*) En l'occurrence, j'offre à certains de mes étudiants, selon le cas, la possibilité de reporter la date de dépôt d'une production écrite ou de déplacer la date d'un examen oral ou écrit afin d'optimiser leurs conditions d'apprentissage. Cela leur octroie une certaine contrôlabilité (Viau, 1997) sur l'agencement de leur planning, ce qui est susceptible de renforcer leur motivation mais impose à l'enseignant davantage de flexibilité. Toutefois, comme l'écrit Marion Tamano dans son ouvrage intitulé *« Enseigner selon les types de personnalité »* (2013) (avant-propos de Ph. Meirieu), cette propension à la flexibilité dépend de la personnalité de l'enseignant. Tous les praticiens ne sont donc pas naturellement prédisposés à l'adoption d'une telle démarche envers leurs étudiants.

En outre, j'accompagne souvent mes corrections d'un petit mot de félicitations ou d'encouragements en guise de suivi (*feedback*) (macro-compétence 4 du référentiel de compétences HERDSA : *« Évaluer et donner des feedbacks : quelles stratégies appliquez-vous pour apporter un commentaire immédiat aux étudiants afin de les aider à améliorer leurs résultats? »* / compétence 4 du référentiel de compétences CAPAES : *« Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage »*.) Il s'agit ici d'une forme de communication personnalisée censée agir sur la motivation de l'étudiant. En effet, selon mon opinion, lorsque l'évaluation est réussie, la valorisation du travail fourni par l'étudiant serait de nature à renforcer sa confiance personnelle et, par conséquent, sa motivation à apprendre. En cas d'échec, c'est la valorisation par l'enseignant de la faisabilité de la tâche par l'étudiant - et, dès lors, de sa foi en l'étudiant - qui, toujours selon moi, pourrait renforcer sa motivation à améliorer ses résultats. A ce sujet, je recommande la lecture de l'ouvrage rédigé par Middleton M. et Perks K., intitulé *« Motivation to learn : Transforming Classroom Culture to Support Student Achievement »* (2014). Dans les deux cas, il convient donc de souligner l'élément positif afin d'encourager une dynamique positiviste.

Par ailleurs, depuis le mois de septembre 2018, je suis membre et rapporteur de plein gré de la Commission permanente de contrôle de la qualité des enseignements pour la section *« Commerce et Développement »* de la haute école (macro-compétence 7 du référentiel de compétences HERDSA : *« Influencer le contexte de son institution : comment contribuez-vous à la prise de décision dans votre établissement afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage? »* / compétence 13 du référentiel de compétences CAPAES : *« S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement. »*) - section née de la fusion entre la H.E.F.F. dont je dépens directement et la HE2B, Haute École de Bruxelles -, laquelle doit rendre compte auprès de l'A.E.Q.E.S.

Enfin, le 7 mai dernier, j'ai été élu membre permanent du Conseil de la catégorie sociale (macro-compétence 7 du référentiel de compétences HERDSA : *« Influencer le contexte de son institution : comment contribuez-vous à la prise de décision dans votre établissement afin de favoriser l'enseignement et l'apprentissage? »* / compétence 14 du référentiel de compétences CAPAES : *« Être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution »*). Ces deux nouvelles fonctions relativement complémentaires me permettront sans doute de mieux cerner les difficultés et les obstacles à une amélioration de la qualité des enseignements au sein de la H.E.F.F. et d'apporter une contribution personnelle éclairée et, je l'espère, pertinente et efficace, avec l'ambition de renforcer le bien-être et la motivation tant des étudiants que des enseignants.

En résumé, ma philosophie de l'enseignement est actuellement centrée sur la dynamique motivationnelle. Je cherche principalement à alimenter le feu de l'envie et du dépassement chez mes étudiants de sorte à favoriser une prise de conscience de leurs capacités à réussir dans un environnement conçu de telle manière à ce qu'il semble propice à leur apprentissage. Mais cette hypothèse devra être confirmée par l'expérimentation, dont il sera question dans le titre suivant.

4. Description et analyse réflexive de l'activité d'apprentissage innovante

4.1. Le contexte

Eu égard à ce qui précède, j'ai naturellement choisi d'élaborer une activité d'apprentissage innovante axée sur la dynamique motivationnelle. Celle-ci s'est déroulée à l'Institut Cooremans, intégré à la Haute École Francisco Ferrer, au sein de la catégorie économique, dans une classe hétérogène de 2^e BAC, composée de 7 étudiants - 2 issus de la section *Gestion des ressources humaines*, 4 de la section *Comptabilité* et 1 de la section *Administration et gestion publique* -, dans le cadre du cours de *Langue espagnole 4* (ES4), lequel est réparti sur 24 heures au Q2 et représente 3 ECTS, dispensé les lundis de 13h à 15h. Par ailleurs, c'est dans ce paragraphe que je souhaiterais mentionner le fait qu'il s'agit de ma première conception d'activité d'apprentissage totalement personnelle, ce qui a rajouté de l'envie à ma motivation dans sa mise en œuvre et son succès.

4.2. La problématique

Après deux années de fonction à la H.E.F.F. en qualité d'enseignant de langue espagnole et à la lumière des résultats obtenus par les étudiants à la suite des évaluations et des examens qu'ils ont réalisés, j'ai constaté des lacunes manifestes dans la maîtrise de la conjugaison en général et des temps du passé de l'indicatif en particulier. Cette méconnaissance limiterait considérablement leur capacité à communiquer et à transmettre un message ou une information dans un contexte professionnel hispanophone, de sorte que la compétitivité même du futur professionnel s'en verrait préjudiciée.

4.3. Les objectifs

Partant de ce constat, j'ai élaboré mon activité d'apprentissage avec l'objectif avoué de renforcer la qualité de la communication des futurs professionnels au sein d'un environnement professionnel hispanophone, en choisissant de leur enseigner la maîtrise du passé simple (*pretérito indefinido*), le temps du passé de l'indicatif réputé le plus complexe de la conjugaison espagnole et très fréquemment utilisé.

A cette fin, après concertation avec mon professeur de didactique professionnelle, M. Germain Simons, j'ai choisi d'introduire le genre textuel biographique (Jacquin, Delbrassine, Simons, 2019) comme moyen d'enseignement et d'assimilation de la matière. A mes yeux, cet outil grammatical fait émerger trois objectifs opérationnels pertinents dans le cadre qui nous concerne, à savoir rendre l'étudiant capable de: premièrement, réaliser une production écrite consistant en la rédaction d'un texte qui exigerait nécessairement et principalement l'utilisation du passé simple (*pretérito indefinido*) - une biographie en l'occurrence -; deuxièmement, relater un événement ou un fait au passé simple - récit conversationnel -; troisièmement, comprendre et transmettre des informations au passé simple. Selon moi, la convergence de ces quatre objectifs devrait à terme non seulement résoudre la problématique initiale mais également doter les étudiants de compétences transversales susceptibles de favoriser leur insertion sociale et leur intégration professionnelle (Rey, 1996).

4.4. L'hypothèse

Dans sa conception, axée sur la motivation, l'activité d'apprentissage que j'ai mise en œuvre est-elle théoriquement de nature à favoriser l'apprentissage des étudiants ?

4.5. Les innovations

Personnellement grand adepte des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE), j'ai choisi d'intégrer un outil numérique dans le déroulement de mon activité d'apprentissage (AA). Il s'agit de l'application en ligne *Wooclap*. Le recours à cet outil résulte de ma volonté de convertir le support favori des étudiants en outil de travail. En effet, cette application fonctionne sur tous les supports numériques, ce qui facilite son utilisation. Elle permet, entre autres, d'évaluer les étudiants de manière ludique et interactive, avec affichage immédiat des résultats généraux (classe) ou individuels (étudiant). Cette solution numérique simplifie également l'élaboration de statistiques générales et personnelles, permettant à l'enseignant de suivre scrupuleusement, précisément et objectivement les progrès réalisés par les apprenants et, donc, de réfléchir probablement plus efficacement à la régulation de ses pratiques et méthodes d'apprentissage ainsi qu'au contenu de ses activités.

La seconde innovation de mon activité réside dans l'intégration du genre textuel biographique dans le processus d'assimilation et de restitution de la matière enseignée, le passé simple (*pretérito indefinido*). Cette innovation induit une finalité pragmatique dans la mesure où elle exige de l'étudiant la maîtrise d'un canevas rédactionnel structuré qui pourrait s'avérer utile dans la vie professionnelle et privée de ce dernier. Elle offre également un cadre concret d'étude et de mise en application de la matière vue en classe, dont l'existence même de limites contribuerait à rassurer les étudiants et à renforcer leur confiance personnelle.

Enfin, la troisième innovation découle du caractère personnel de mon activité d'apprentissage. Comme je l'ai mentionné plus haut, c'est la première fois que j'élabore une AA dans son intégralité. J'ai donc eu le loisir de marquer la structure et le contenu de l'activité de mon empreinte et de lui conférer, de fait, un caractère innovant dans son ensemble.

4.6. La pédagogie

Pour réaliser cette activité, je me suis directement inspiré de la pédagogie par situation- problème (Partoune, 2002). Selon les mots de l'auteure, la situation-problème, c'est «*une tâche concrète... adaptée aux élèves pour qu'ils apprennent quelque chose.*» Il s'agit ici de plonger directement les étudiants au cœur de la tâche à réaliser, en les confrontant d'emblée avec le résultat attendu (*mise en perspective légère*). Cette approche permet aux étudiants de prendre pleinement conscience de l'ampleur de la tâche à réaliser et de concrétiser – clarifier - les objectifs à atteindre, ce qui, d'après Viau (Viau, 1997), serait de nature à renforcer leur motivation.

La pédagogie par situation-problème comprend cinq grandes phases :

1. La mise en perspective (MeP)

Trois versions de MeP sont proposées :

- a. Version *légère* : le formateur annonce ce que les étudiants seront capables de réaliser à la fin de l'activité d'apprentissage ;
- b. Version *intermédiaire* : le formateur montre/fait écouter un exemple de ce que les étudiants seront capables de réaliser à la fin de l'AA ;
- c. Version *dure* : le formateur fait vivre aux étudiants ce qui est attendu d'eux au terme de l'AA. Dans cette activité d'apprentissage, j'ai opté pour la mise en perspective légère (voir ci-après, à la section «Le déroulement»).

2. L'état des ressources (EdR)

Il est ici question de mener une réflexion, avec les apprenants, sur ce que la situation mobilise en termes linguistiques, stratégiques, culturels, relationnels, etc. L'objectif est de «faire apparaître ce que les apprenants maîtrisent déjà et ce qui devra faire l'objet d'un apprentissage.»

3. L'apprentissage

Cette phase est divisée en deux sous-phases :

- a. La *clarification* : explication des outils qui font défaut;
- b. L'*application* : exercices (fixation) sur les outils qui viennent d'être explicités.

4. La résolution de la situation-problème

Les étudiants «sont confrontés à la situation annoncée/présentée/vécue» au début de l'activité d'apprentissage et «ils la résolvent avec les outils qu'ils ont acquis.» Il s'agit de la réalisation de la tâche finale.

5. L'évaluation (et la remédiation le cas échéant)

Cette dernière phase consiste à « identifier les problèmes rencontrés par les apprenants et de tenter d'y apporter des solutions. Dans la mesure du possible, on cherche à investir les apprenants dans cette recherche des erreurs. »

Selon G. Simons, dans ses notes de cours (Simons, 2019), l'approche par situations-problèmes présuppose, de manière non-exhaustive, des avantages mais également certains inconvénients, à savoir:

Avantages

- donne du sens aux apprentissages
- suscite la motivation des étudiants
- favorise le transfert à d'autres situations de communication
- développe l'indépendance / l'autonomie des étudiants

Inconvénients

- « chronophage »
- parfois artificiel
- en cas de systématisation, risque d'accroître l'hétérogénéité de la maîtrise des savoirs linguistiques

4.7. La tâche finale et le défi

Cette étape consiste en la réalisation de la tâche finale (résolution de la situation-problème), assortie d'un défi destiné à renforcer la motivation des apprenants (Viau, 1997). Concrètement, il est demandé aux étudiants de rédiger un texte d'une centaine de mots (100) à caractère biographique sur la personnalité de leur choix, dans un délai imparti (30 minutes environ) et selon des critères rédactionnels précis (police, taille, etc.). L'exercice est réalisé sur ordinateur dans l'une des salles informatiques de la haute école. Les étudiants sont autorisés à rechercher les informations nécessaires sur les sites web de leur choix, à condition que celles-ci soient présentées en français afin d'éviter la copie de phrases déjà rédigées en espagnol, ce qui tronquerait les résultats finaux. En revanche, ils n'ont pas le droit de consulter les ouvrages de référence. S'ils souhaitent poser des questions d'ordre lexical, je reste à leur disposition. Au terme de la rédaction, les apprenants sauvegardent leur production écrite, qu'ils m'envoient directement à mon adresse électronique. Ensuite, je lis chacune des productions à voix haute. Après chaque lecture, les étudiants doivent deviner qui est l'auteur-e de la biographie ainsi que la personnalité dont il est question (défi). Chaque biographie doit par conséquent déroger à sa propre règle, en présentant tout d'abord les éléments biographiques les moins notoires jusqu'aux plus caractéristiques, afin de préserver le mystère le plus longtemps possible, et ne suit donc pas un ordre chronologique classique.

4.8. Analyse réflexive des résultats attendus

Grâce à cette activité d'apprentissage élaborée en m'inspirant directement du schéma relatif aux 10 caractéristiques des activités motivantes de R. Viau (Viau, 1994), je souhaite renforcer, d'une part, la motivation des étudiants (nécessaire pour répondre à l'hypothèse) et, d'autre part, leur maîtrise du passé simple (*pretérito indefinido*) (nécessaire pour résoudre la problématique).

Voici un tableau reprenant les caractéristiques motivationnelles qui ont été intégrées dans mon activité d'apprentissage ainsi que les perceptions (sources de la motivation des étudiants) sur lesquelles ces caractéristiques sont censées influencer de manière positive (Viau, 1994).

Ces caractéristiques sont intégrées (en gras) et illustrées dans la section «Le déroulement» ci-après. Toutefois, à ce stade de l'expérimentation et au regard du tableau ci-dessus, l'on peut raisonnablement estimer que l'activité d'apprentissage, au niveau de sa conception, est théoriquement susceptible de renforcer la motivation des apprenants car elle repose sur sept des dix caractéristiques des activités motivantes définies par R. Viau (Viau, 1994).

4.9. Le déroulement

L'activité d'apprentissage se déroule sur 12 heures de cours, voire davantage le cas échéant (assez de temps) (engageante). Elle est divisée en une série d'étapes variées, lesquelles comportent des sous-activités différentes (diversifiée) (engageante) menant à la réalisation de la tâche finale (intégrée) (signifiante), et répartie comme suit :

- 1^{re} heure

a) *Annonce de la tâche finale* (objectifs définis) : les étudiants s'installent dans la classe à leur guise. Ensuite, l'enseignant annonce la tâche finale (mise en perspective légère). Il écrit les consignes au tableau noir. Tous les étudiants en prennent note. Cette tâche consiste en une production écrite.

b) *Prétest* : l'enseignant invite les étudiants à rédiger une biographie selon les consignes de la tâche finale, à la différence qu'il les autorise à utiliser leur téléphone portable comme outil de recherche en raison du contexte de la classe et qu'il n'impose aucune restriction quant aux sources consultées. Les résultats initiaux sont mentionnés ci-après, à la section « Les résultats de la tâche finale ». Les étudiants accomplissent le travail en silence, puis me remettent leur feuille.

- 2^e et 3^e heures

c) *État des ressources* : l'enseignant et les étudiants réfléchissent oralement aux moyens nécessaires à la réalisation de la tâche finale. Les apprenants s'interrogent sur ce qu'ils connaissent déjà et ce qui devra faire l'objet d'un apprentissage. Il ressort qu'à ce stade, ils ne maîtrisent ni le passé simple (*pretérito indefinido*) ni le genre textuel biographique.

d) *Exercices d'apprentissage* : compréhension à la lecture. L'enseignant soumet aux étudiants une biographie de Francisco Ferrer - quatre pages - rédigée en espagnol. A son tour, chaque étudiant lit oralement une partie du texte. Ce faisant, les apprenants posent leurs questions d'ordre lexical auxquelles l'enseignant répond dans un souci de compréhension du texte. Ensuite, l'enseignant pose oralement des questions de fond (extensives vers intensives), de sorte à synthétiser le texte en partant des informations générales vers les informations particulières (synthèse en spirale), auxquelles les étudiants répondent oralement.

- 4^e et 5^e heures :

e) *Exercices d'apprentissage* : compréhension à la lecture à partir d'une biographie de Francisco Franco (déroulement déjà explicité plus haut).

- 6^e heure :

f) *Exercices d'apprentissage* : compréhension à la lecture à partir d'une courte biographie (20 lignes) (déroulement déjà explicité plus haut).

g) *Exercices d'apprentissage* : chaque apprenant analyse les trois biographies vues en classe pour tenter d'en dégager les éléments invariants (Simons, 2019) du genre textuel biographique (processus d'induction). Les conclusions de leur analyse sont mises en commun, débattues oralement et collectivement avec l'enseignant et synthétisées. L'enseignant écrit cette synthèse au tableau noir et les étudiants en prennent note.

- 7^e, 8^e et 9^e heures :

h) *Exercices d'apprentissage*: clarification. L'enseignant distribue aux étudiants deux feuilles de théorie, rédigées en espagnol, relative à la structure du genre textuel biographique. Chaque étudiant, à son tour, lit oralement une partie de la théorie. Ce faisant, l'enseignant répond aux questions d'ordre lexical posées par les apprenants. Au terme de l'exercice, l'enseignant réalise une courte évaluation formative orale à laquelle les étudiants répondent oralement en espagnol.

i) *Exercices d'apprentissage*: l'enseignant invite tout d'abord les étudiants à entourer tous les verbes conjugués dans les trois textes biographiques. Ensuite, il leur demande de souligner tous les verbes conjugués au passé dans ces mêmes textes. Enfin, il les enjoint de surligner au marqueur fluorescent les verbes qui, selon eux, sont conjugués au passé simple (*pretérito indefinido*). Au terme de l'exercice, l'enseignant procède à une correction orale et collective avec les étudiants. Dans la foulée, l'enseignant demande aux apprenants d'associer chaque verbe conjugué au passé simple à son sujet afin de corréliser ledit sujet à la terminaison du verbe conjugué dont il dépend (processus d'induction grammaticale). L'exercice est individuel. A la fin de l'exercice, l'enseignant sollicite les étudiants pour qu'ils établissent collectivement et oralement la conjugaison du passé simple (*pretérito indefinido*). L'enseignant s'assure de l'exactitude des réponses avant de les écrire au tableau noir. Les étudiants en prennent bonne note.

j) *Exercices d'apprentissage*: application/fixation. La séance de cours se déroule dans un local informatique de la haute école (local 303). Les étudiants s'installent de part et d'autre de la rangée centrale, trois de chaque côté, les uns à côté des autres. Ils se connectent à leur compte électronique Ferrer. Ensuite, l'enseignant écrit au tableau noir l'adresse électronique à laquelle ils doivent se rendre pour réaliser les exercices (www.espanolfacile.com). Il s'agit dans un premier temps d'exercices d'application fermés (QCM) préalablement sélectionnés par l'enseignant et conformes à l'objectif visé, dans lesquels les apprenants doivent choisir la forme correcte des verbes proposés (conjugaison), en ouvrant un menu déroulant, puis en cliquant sur la réponse de leur choix. Une correction automatique en temps réel est également disponible à la demande, avec affichage chiffré du résultat. L'enseignant énonce oralement les consignes. Les apprenants réalisent les exercices en accès libre, en ce sens qu'ils disposent d'un délai imparti pour achever l'activité et qu'ils sont libres d'organiser leur progression à leur rythme pour autant que ledit délai soit respecté.

L'enseignant reste disponible pour toute question éventuellement posée par les étudiants. Dans un second temps, l'enseignant distribue aux apprenants - restés en place - une feuille d'exercices ouverts, qui consistent en une traduction de phrases (rédaction) vers la langue cible (espagnol). L'exercice comporte cinq phrases. L'enseignant encourage les étudiants à se porter volontaires pour la traduction de chaque phrase. L'étudiant lit d'abord la phrase en français, puis sa traduction espagnole. L'enseignant interroge le reste de la classe sur l'exactitude de la traduction. Après une mise en commun des solutions possibles, l'enseignant arrête une traduction définitive et les étudiants en prennent note. Ce *modus operandi* se répète ainsi jusqu'au terme de l'exercice. Enfin, l'enseignant demande à chaque apprenant d'écrire une phrase en espagnol sur papier libre, contenant au moins un verbe

conjugué au passé simple (*pretérito indefinido*). L'enseignant et les apprenants procèdent ensuite à une correction orale et collective. L'enseignant s'assure finalement que les étudiants ne souhaitent plus poser aucune question.

- 10^e et 11^e heures :

k) *Rappel des acquis* : l'enseignant et les apprenants passent oralement en revue les outils expliqués en classe, de sorte à synthétiser les informations nécessaires au succès de la tâche finale. Ce rappel est effectué dans le même local informatique que celui mentionné précédemment (local 303), où aura également lieu la réalisation de la tâche finale.

l) *Réalisation de la tâche finale* (voir supra, à la section « La tâche finale et le défi ») : les étudiants s'installent de part et d'autre de la rangée centrale, trois de chaque côté, les uns à côté des autres. Ils réalisent la tâche finale. L'enseignant reste disponible pour répondre à toute question éventuellement posée par les étudiants.

m) *Évaluation formative et collaborative sur Wooclap* : une fois la tâche finale réalisée, les étudiants s'installent face à l'enseignant, au tableau noir et à la toile blanche. Les bancs sont disposés en U. L'enseignant leur explique comment participer à l'évaluation avec leur téléphone portable. Ils forment trois équipes de deux étudiants (collaborative/interactive), un seul téléphone par équipe. Une fois leur participation validée, l'enseignant, au moyen de son ordinateur portable personnel raccordé au rétroprojecteur, lance la séquence de questions, qui sont projetées sur la toile blanche. Ces questions sont automatiquement renouvelées toutes les vingt secondes (paramétrable). La séquence compte vingt questions. Au terme de celle-ci, l'enseignant affiche de nouveau chaque question et les étudiants tentent de se corriger oralement le cas échéant.

n) *Évaluation sommative et individuelle sur Wooclap* : après l'entraînement, la compétition ! Le *modus operandi* est en l'occurrence identique à celui de l'évaluation formative présentée ci-avant, à l'exception du fait que les apprenants répondent seuls aux vingt questions qui leur sont posées.

- 12^e heure :

o) *Remédiation* : le cas échéant.

4.10. Les résultats de la tâche finale

Au terme de l'activité d'apprentissage et après avoir corrigé les productions écrites des six étudiants ayant participé à l'intégralité de celle-ci - en ce compris le test préalable -, il appert que la moyenne de la classe a augmenté de 19,86 %, comparativement aux résultats du test préalable, passant de 68,29 % (56 réponses correctes pour 82 occurrences du *pretérito indefinido*) à 88,15 % (67 réponses correctes pour 76 occurrences).

Au vu de ces résultats objectifs, l'on peut conclure que la problématique identifiée avant la mise en œuvre de l'activité d'apprentissage innovante est désormais résolue. Ces conclusions seront peut-être corroborées par les étudiants lors de l'évaluation de l'activité d'apprentissage (voir ci-après, à la section « Analyse réflexive de l'activité d'apprentissage innovante »).

4.11. Analyse réflexive de l'activité d'apprentissage innovante

Afin d'objectiver la qualité, la pertinence et l'efficacité de mon activité d'apprentissage (Romainville, 2009) en termes de motivation, à l'issue de celle-ci, j'ai soumis aux étudiants une fiche d'évaluation présentée sous la forme d'une échelle de Likert à quatre degrés - tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord -, synthétisant les caractéristiques motivationnelles issues des 10 caractéristiques des activités motivantes (Viau, 1994) qui ont été intégrées dans mon activité d'apprentissage.

Six étudiants ont réalisé cette évaluation, qui compte douze affirmations. Il en ressort que, sur les 72 opinions émises, toutes se sont exprimées en faveur du « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec les affirmations énoncées. Plus précisément, 42 d'entre elles (soit 58,3%) plébiscitent le degré « tout à fait d'accord » contre 30 soutenant

l'avis « d'accord » (41,7%). Plus particulièrement, à l'affirmation n°10 «La structure de l'activité ainsi que ses différentes étapes ont dynamisé ma motivation», l'ensemble des étudiants s'est exprimé en faveur du « tout à fait d'accord ». Par ailleurs, à l'affirmation n°3 « Le défi de la tâche finale a renforcé ma motivation », cinq étudiants ont indiqué une croix dans la case « tout à fait d'accord ». En ce qui concerne l'affirmation n°12 « L'intégration d'un outil numérique – Wooclap - a renforcé ma motivation », seule une étudiante s'est dite « tout à fait d'accord ». Dès lors, nonobstant ce qui précède - qui fera l'objet d'une régulation (voir ci-après, à la section « Les pistes de régulation ») -, force est de constater que l'activité d'apprentissage mise en œuvre revêt un caractère motivant aux yeux des apprenants. Cette constatation répond partiellement à l'hypothèse formulée initialement dans la mesure où l'activité d'apprentissage doit nécessairement revêtir un caractère motivant pour s'avérer susceptible de favoriser l'apprentissage des apprenants.

Quant à l'affirmation n°11 « L'activité a permis de renforcer ma maîtrise du *pretérito indefinido* », c'est également la classe dans son intégralité qui s'est prononcée en faveur du «tout à fait d'accord». Cette information vient donc corroborer les conclusions tirées des résultats de la tâche finale et confirmer, *ipso facto*, la résolution de la problématique, répondant positivement à la deuxième partie de l'hypothèse puisqu'une amélioration des résultats est obligatoire pour supposer un renforcement de l'apprentissage des étudiants.

En conclusion, à la lumière des résultats de la tâche finale et des opinions exprimées par les étudiants, au terme de cette analyse réflexive post-expérimentation, il est raisonnable d'affirmer que dans sa conception axée sur la motivation, l'activité d'apprentissage innovante mise en œuvre dans cette classe est théoriquement de nature à favoriser l'apprentissage des étudiants.

4.12. Et si c'était à refaire...?

Limité par des contraintes techniques, je mentionnerai ici uniquement les pistes de régulation et d'amélioration que je devrai principalement développer à très court terme afin d'améliorer mes pratiques d'enseignement ainsi que la qualité de mes activités d'apprentissage.

Les pistes de régulation

C'est au moment du test préalable que doit être régulée mon activité. Les étudiants ayant été autorisés à utiliser leur téléphone portable pour rechercher les informations nécessaires à la réalisation de leur production écrite initiale sans restriction aucune quant au recours aux ouvrages de référence et à la langue des sources consultées, ils ont parcouru la conjugaison espagnole et puisé directement leurs informations sur les sites hispanophones.

Même si nombre d'erreurs de conjugaison ont été commises, cette faille dans le dispositif a tronqué les résultats initiaux. C'est pourquoi j'interdirai dorénavant aux étudiants de consulter non seulement les ouvrages de référence mais également les sources d'information hispanophones lors de la réalisation du test préalable.

Les pistes d'amélioration

Cette piste découle des opinions exprimées par les étudiants à l'affirmation n°12 (voir supra). Il m'a été rapporté par les apprenants lors de la séance de cours suivante qu'ils auraient souhaité se familiariser davantage avec l'outil informatique *Wooclap* avant la réalisation de l'évaluation sommative afin de cerner ses défauts techniques et d'être en mesure d'y pallier le cas échéant. En effet, l'application s'est quelques fois montrée capricieuse au moment de la validation des réponses, ce qui n'a pas contribué à la sérénité des étudiants. Il conviendra donc d'intégrer *Wooclap* dans les étapes ou les sous-activités de l'activité d'apprentissage.

Nombre de références = 23

Annexe 28 : Du fichier *TreeTagger* vers un fichier utilisable par *AntConc*

Online TreeTagger
Annotate your texts with part-of-speech and lemma information using TreeTagger.

Type a text | Upload a file

RR10.txt

Please provide a plain text file (.txt) with UTF-8 encoding.

Language of your text*
French

TreeTagger is a tool developed by Helmut Schmid at the Institute for Computational Linguistics of the University of Stuttgart.
The tagger is described in the following two papers:
• Schmid, H. (1995). Improvements in Part-of-Speech Tagging with an Application to German. In Proceedings of the ACL SIGDAT-Workshop, Dublin, Ireland.
• Schmid, H. (1994). Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees. In Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing, Manchester, UK.
The user can freely use TreeTagger for evaluation, research, and teaching purposes. Any commercial usage of this tool is forbidden.
This webservice is provided without any warranty. When using this service, no data is stored on our servers.

Options de collage :

- ☐ Conserver la mise en forme source
- ☐ Coller comme image
- ☒ Conserver uniquement le texte

Collage spécial...

RECHERCHER ET REMPLACER

Rechercher: ^t<^t

Remplacer: <

RECHERCHER ET REMPLACER

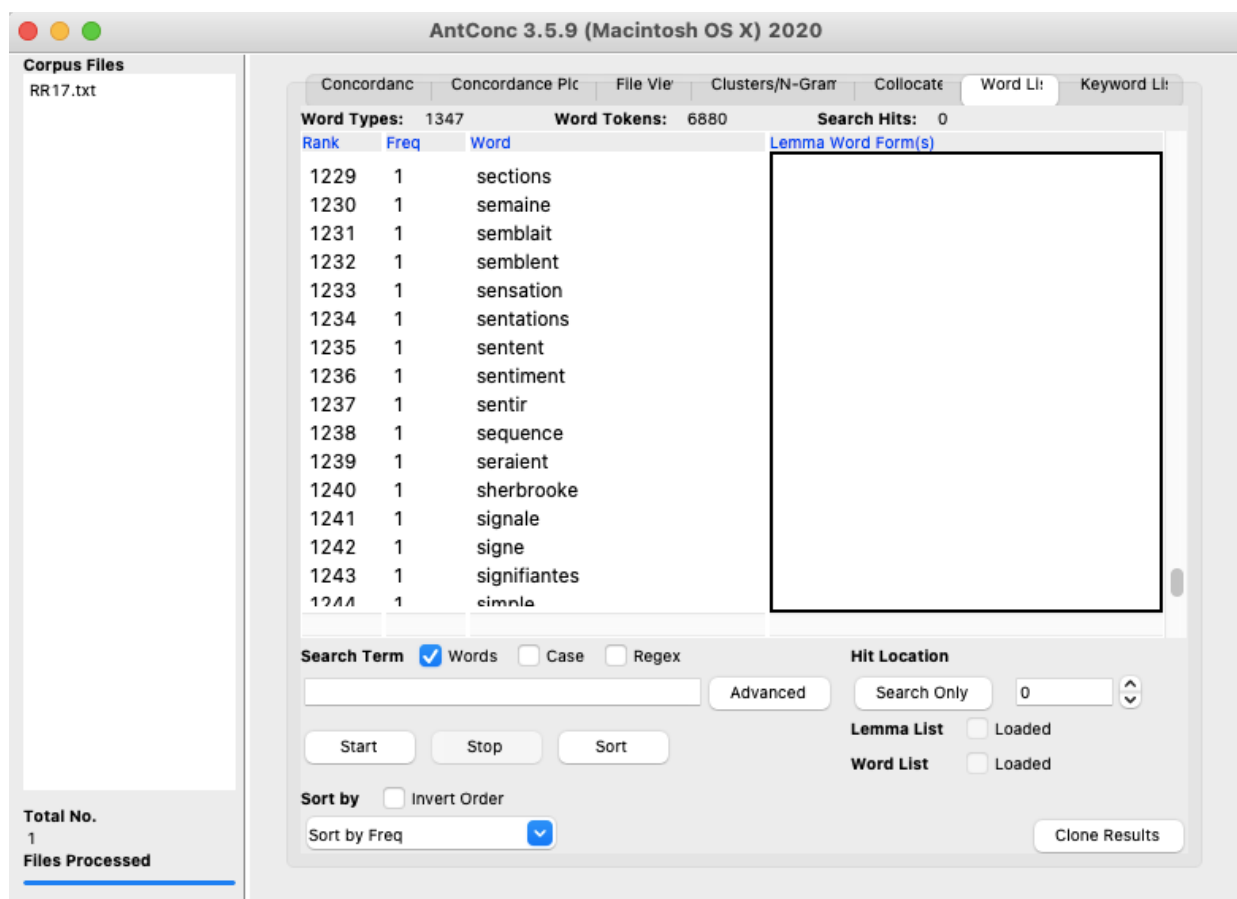
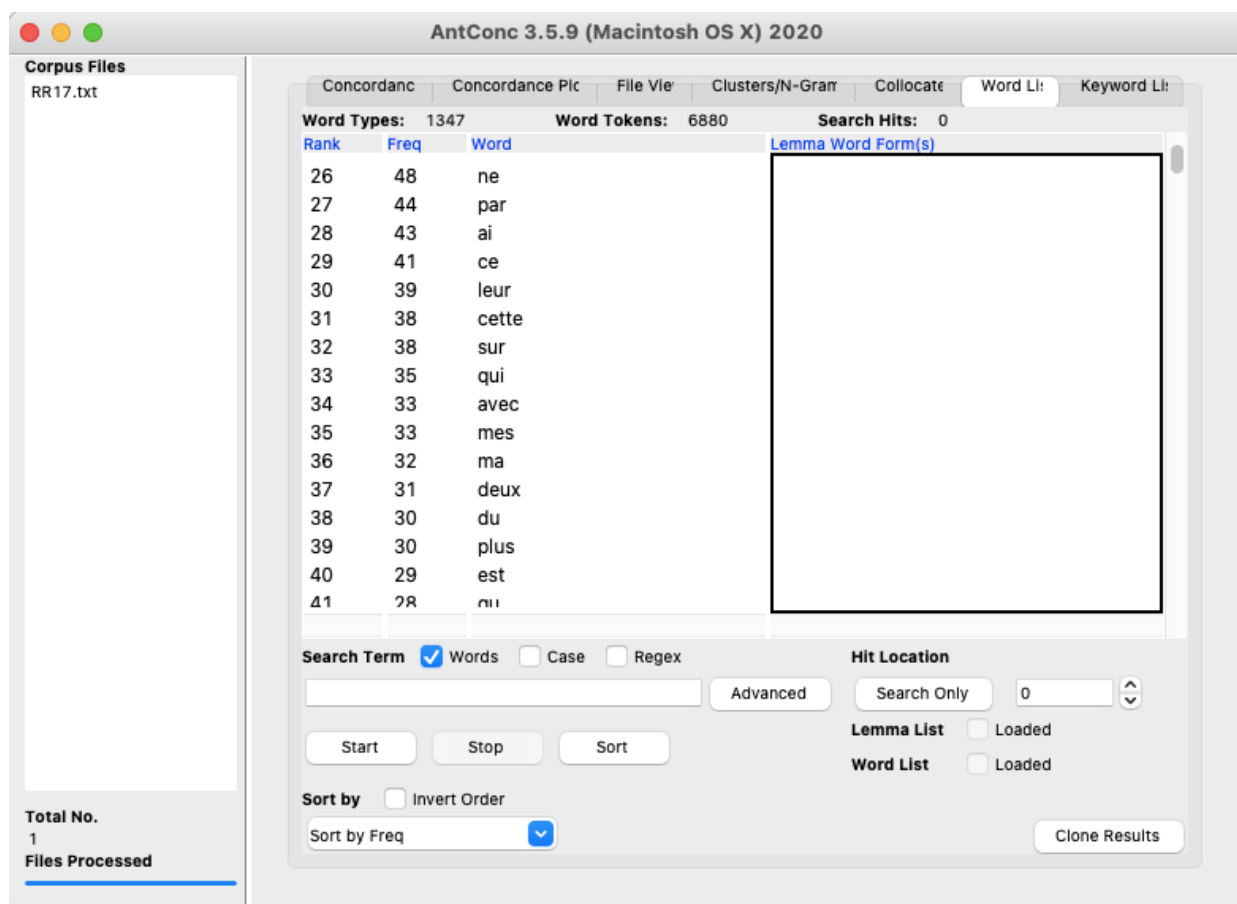
Rechercher: ^t>^p

Remplacer: >

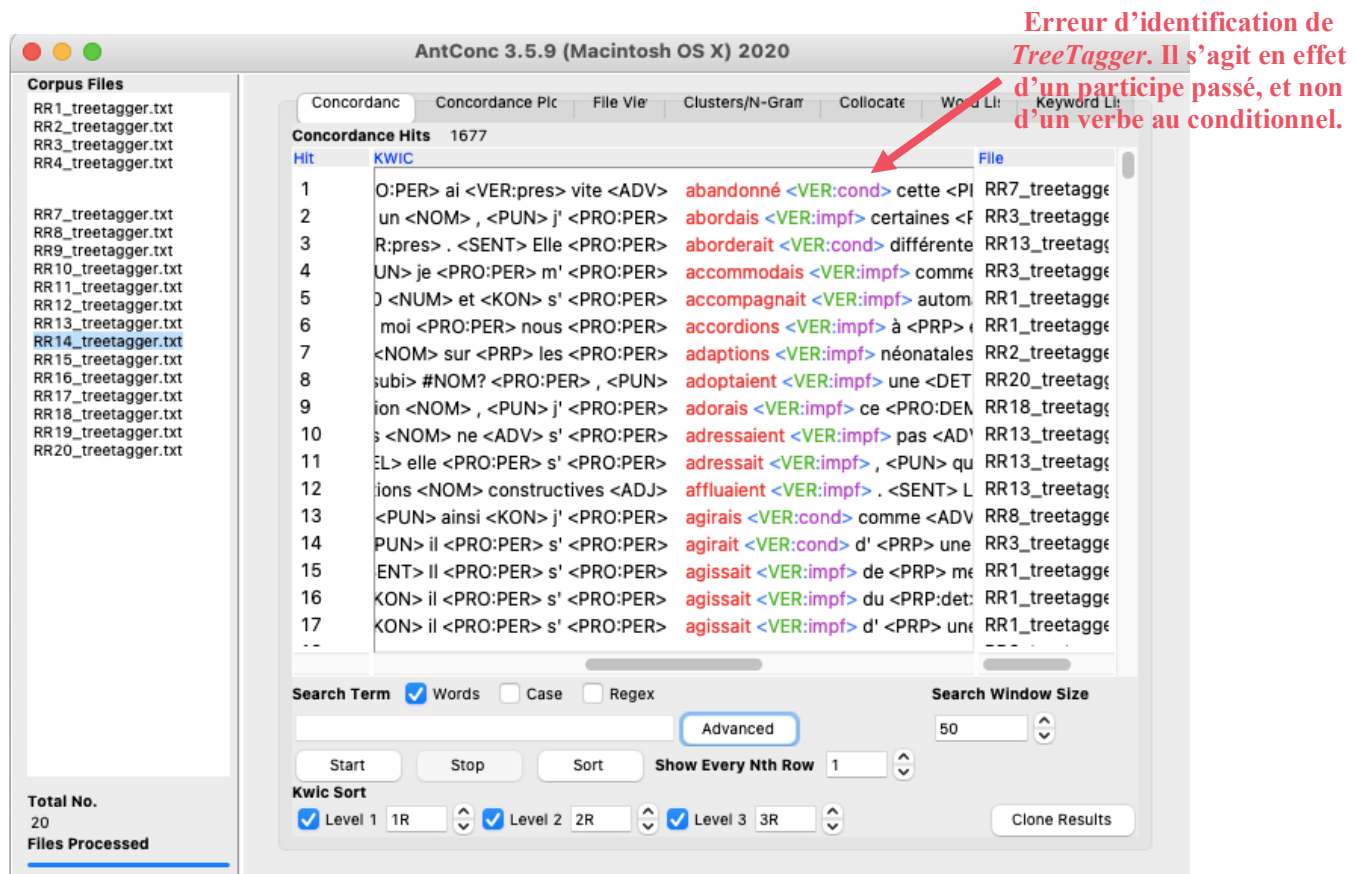
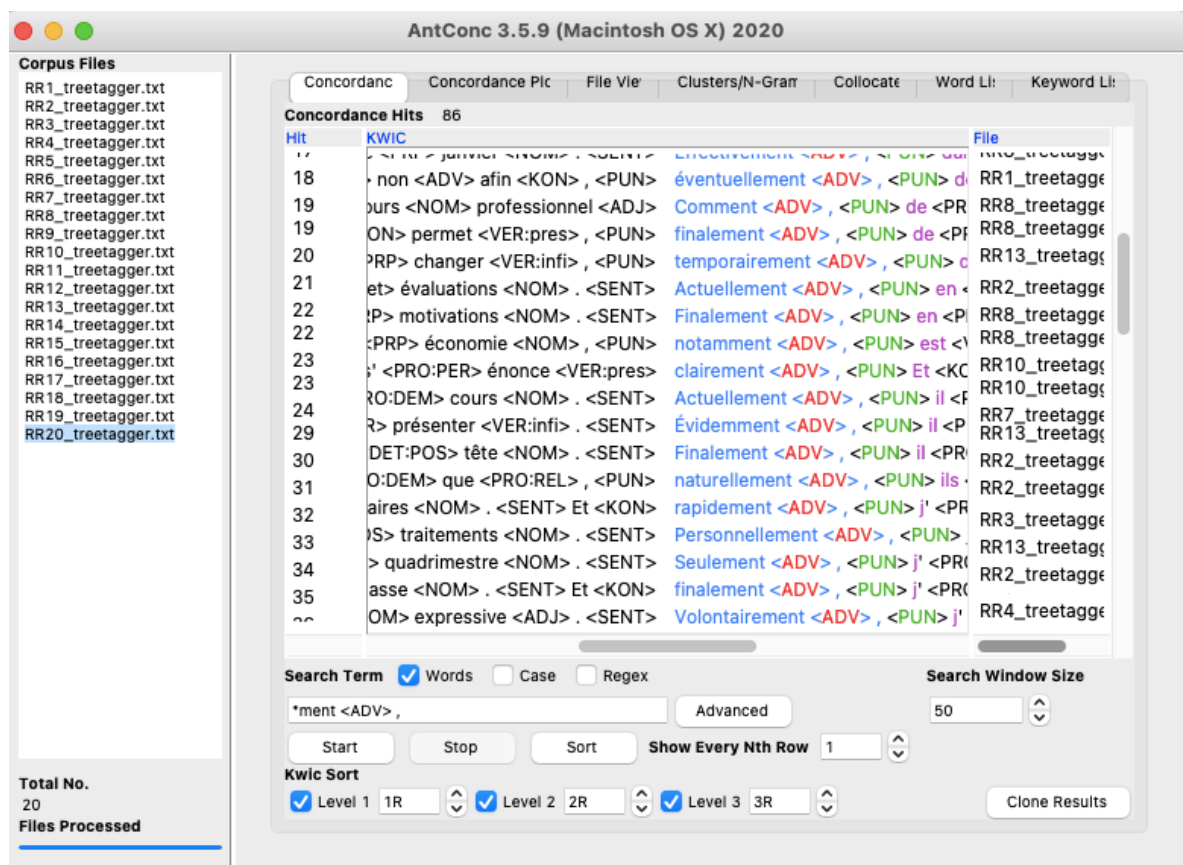
Final Output:

souvent <ADV> tardivement <ADV> , <PUN> au <PRP:det> fur <NOM> et <KON> à <PRP> mesure <NOM> de <PRP> l' <DET:ART> année <NOM> scolaire <ADJ> en <PRP> raison <NOM> de <PRP> l' <DET:ART> absence <NOM> régulièrement <ADV> prolongée <VER:pper> d' <PRP> une <DET:ART> enseignante <NOM> . <SENT>

Annexe 29 : Captures d'écran de la fonctionnalité « Word list » d'AntConc



Annexe 30 : Captures d'écran de l'outil « Concordance plot » d'AntConc



RÉSUMÉ

« S'appuyer sur les logiciels d'analyse textuelle *AntConc* et *TreeTagger* afin de jauger la qualité d'un écrit réflexif – une étude de faisabilité »

L'évolution des pratiques d'enseignement étant conditionnée par une prise de conscience et une réflexion plus profonde de la part des enseignants du supérieur (McKenzie, 2003, cité par Remmik & Karm, 2012), le recours à la pratique réflexive permettrait de les soutenir. Définie comme compétence littéraire capitale par l'OCDE (Ullmann, 2015), le développement de l'habileté réflexive est soutenu par différents textes législatifs en Belgique francophone (FW-B, 2001, 2002, 2015, 2017, 2019a, 2019b, 2022) et par la littérature scientifique qui y voit un potentiel manifeste pour le développement identitaire et professionnel (Bell et al., 2010 ; Dervent, 2015 ; Jorro, 2005 ; Lison, 2013 ; McKenzie, 2003, cité par Remik & Karm, 2012 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005 ; Vacher, 2015) dans les contextes de formation.

Pourtant, à l'heure actuelle, aucune méthode destinée à identifier et à évaluer la réflexivité ne fait l'objet d'un consensus dans le domaine de la recherche (Kember et al., 1999). Bien qu'habituel, le recours à la correction manuelle est problématique (Derobertmeasure, 2012 ; Thuez & Dessus, 2018 ; Ullmann, 2019). Outre l'aspect chronophage de la tâche (Ullmann, 2019), son caractère objectif est remis en question (Ullmann, 2017, 2019).

Cette recherche, qui répond à un réel besoin du terrain, a donc pour ambition de déterminer si la mesure de la qualité d'un écrit réflexif peut être entreprise à l'aide de logiciels d'analyse textuelle. Pour ce faire, nous avons procédé à l'examen de vingt dossiers professionnels CAPAES ayant obtenu une note minimale de 10/20. Après une revue holistique de l'ensemble du corpus, nous avons procédé à un classement qui nous a permis d'établir trois subdivisions en fonction de notes virtuelles attribuées par nos soins. Nous avons aussi recensé une variété de marqueurs discursifs issus de la littérature scientifique, et nous avons calculé des indices corrélationnels afin de mesurer leur lien avec la profondeur réflexive des écrits. Nous avons ainsi pu observer que le nombre de ressources scientifiques utilisées, que la présence de conjonctions ou encore que le nombre total de mots entretiennent un lien plus ou moins fort avec la qualité réflexive des productions écrites. Les résultats obtenus nous ont permis de conclure que les logiciels *AntConc* et *TreeTagger* peuvent accompagner, soutenir et enrichir l'évaluation opérée par un correcteur humain. Toutefois, il s'avère essentiel de noter que l'état actuel de ces deux outils amoindrit leur utilisabilité effective. Les perspectives énoncées en fin de travail devraient pouvoir accompagner l'implémentation potentielle de l'outil informatique afin d'épauler le correcteur humain.