

Pour plus d'interactivité dans l'enseignement universitaire

Tour d'horizon en grand auditoire et petit groupe

Travail de Fin d'Etudes
En enseignement supérieur

Valérie Benoit

Avril 2011

*« Simply thinking about teaching is not enough.
Every teacher had thought about teaching :
The challenging assignment is to merge thinking and doing. »
(Ramsden, 2003, p. 18)*

Table des matières

1. INTRODUCTION	4
2. ENSEIGNER A L'UNIVERSITE : QUELQUES ELEMENTS CLES	7
2.1. L'APPRENTISSAGE CHEZ LES ADULTES	8
2.2. L'APPRENTISSAGE PAR LA PARTICIPATION	8
2.3. ENSEIGNER DE MANIERE INTERACTIVE	10
2.4. LES TECHNIQUES POUR FAVORISER LES INTERACTIONS	11
2.4.1. LE TRAVAIL EN SOUS-GROUPE.....	11
2.4.2. LE QUESTIONNEMENT	12
2.4.3. AUTRES TECHNIQUES	13
2.5. SYNTHESE	14
3. DES DISPOSITIFS DE FORMATION PLUS INTERACTIFS	16
3.1. DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT EN GRAND AUDITOIRE	16
3.1.1. DESCRIPTION DU CONTEXTE	16
3.1.2. ANALYSE DES BESOINS.....	16
3.1.3. ROLES DES ACTEURS	17
3.1.4. SCENARIO PEDAGOGIQUE	18
3.1.5. USAGE DES TIC	22
3.2. DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT EN PETIT GROUPE	23
3.2.1. DESCRIPTION DU CONTEXTE	23
3.2.2. ANALYSE DES BESOINS.....	23
3.2.3. ROLES DES ACTEURS	24
3.2.4. SCENARIO PEDAGOGIQUE	25
3.2.5. USAGE DES TIC	32
3.3. APPLICATION, ANALYSE ET REMEDIATION	33
3.3.1. DISPOSITIF EN GRAND AUDITOIRE.....	33
3.3.2. DISPOSITIF EN PETIT GROUPE	37
4. EVALUATION DU DISPOSITIF EN GRAND AUDITOIRE	39
4.1. PRESENTATION	39
4.2. RESULTATS	40
4.2.1. RESULTATS GENERAUX	40
4.2.2. RESULTATS SPECIFIQUES	41
5. CONCLUSION	44
6. BIBLIOGRAPHIE	45
7. ANNEXES (CONFIDENTIELLES)	47

1. INTRODUCTION

L'idée de rédiger mon travail de fin d'études sur le thème de l'interactivité dans l'enseignement universitaire provient de plusieurs sources.

Premièrement, de mon expérience personnelle d'un cursus universitaire émanent des souvenirs de passivité, d'inattention, de décrochage, en particulier pendant les cours magistraux. En faisant le bilan des contenus retenus, il s'avère que ceux-ci sont souvent reliés aux prestations de certains professeurs¹. Si le charisme, la présence, la voix ont certes joué un rôle important, ce qui reste gravé sont les exemples, les anecdotes et les mises en situation qui ont suscité la réflexion ou permis de créer des liens avec le vécu et la pratique. Ce constat devrait me permettre d'influencer directement mon enseignement actuel à l'université. Toutefois, bien qu'ayant en mémoire les attentes et besoins de formation en tant qu'étudiant, y répondre concrètement n'est aussi facile et intuitif qu'il n'y paraît.

Deuxièmement, mon premier cours en grand auditoire à l'université a confirmé cet état des faits. Il m'a permis de saisir la difficulté à enseigner à ce niveau et, surtout, de mettre en évidence les améliorations à apporter. En effet, Ramsden (2003) relève que, afin de rendre son enseignement plus performant, il faut pouvoir cibler le problème ou la difficulté, et être conscient de ce qu'on ne sait pas. Le feedback que m'a donné le professeur que je remplace suite à ma première prestation a permis de révéler le manque d'interactions avec les étudiants. Le professeur m'a donné quelques exemples de questions que j'aurais pu poser, d'expériences professionnelles que j'aurais pu partager avec l'auditoire afin d'« aller chercher » les étudiants, d'éveiller leur curiosité, leur intérêt et de maintenir leur attention. Il m'a cependant fait remarquer qu'interagir avec les étudiants était plus facile pour lui que pour moi : l'expérience de donner cours et le statut peuvent être de précieux alliés face à un auditoire souvent mutique. A ce sujet, plusieurs recherches étudiées par Kozanitis et Chouinard (2009) ont en effet montré que les grands groupes d'étudiants ont des conséquences tant pour les enseignants que les étudiants : les auditoires ont un caractère plus anonyme, il y est plus difficile d'entrer en relation avec les enseignants et les autres étudiants, les étudiants sont moins enclins à poser des questions et plus de passivité chez les étudiants y est observée. De plus, pour faire face au nombre, les enseignants ont souvent tendance à recourir aux méthodes d'enseignement traditionnelles, telles que l'exposé magistral. En effet, intimidée par le grand nombre d'étudiants, je me suis retranchée derrière un exposé majoritairement magistral. Suite à cette première expérience, je me suis donc lancé le défi d'améliorer l'interactivité dans mes cours.

¹ Dans un souci de lisibilité, les termes « professeur », « enseignant », « formateur », « étudiant » et « apprenant » sont utilisés au masculin dans ce travail, mais représentent des collectifs autant d'hommes que de femmes.

Troisièmement, l'atelier *rcfe* « L'interactivité dans l'enseignement universitaire » que j'ai suivi dans le cadre de la formation en didactique universitaire m'a donné l'impulsion d'un point de vue théorique (le sens) et pratique (le concret).

Par conséquent, mon contexte professionnel m'offrant l'opportunité de donner des cours en grand auditoire, puis récemment en petit groupe, il me parut opportun de redéfinir les scénarii pédagogiques afin de favoriser plus d'interactivité dans mes cours.

Toutefois, les lectures faites pour la rédaction de ce travail ont mis en lumière une question fondamentale : qu'est-ce que précisément l'interactivité ? Guéneau (2005) relate la difficulté à définir ce terme : le titre de son article, « L'interactivité : une définition introuvable », annonce d'emblée la couleur. En effet, né dans les années 80', le terme *interactivité* s'emploie initialement et essentiellement dans le domaine informatique et reflète les activités « de dialogue entre un utilisateur d'un système informatique et la machine, par l'intermédiaire d'un écran » (Petit Robert, 1996). L'adjectif *interactif*, quant à lui, se généralise aux champs de la communication. Ainsi, Larousse (1996, cité par Guéneau, 2005) définit l'adjectif *interactif* entre autre comme « se dit d'un support de communication favorisant un échange avec le public » et Petit Robert (1996, p. 1193) comme « qui permet une interaction », ce dernier étant lui-même défini par une « action réciproque » (op. cit.). En anglais, le terme « interactivity » associé à l'enseignement ou à l'apprentissage rejoint les contextes d'« e-learning » et fait essentiellement référence au dialogue entre un individu et un programme informatique. Dans son article, Guéneau (2005, p. 117) cherche donc à savoir « comment et pourquoi un terme technique lié à l'informatique et à un type de programmes particuliers va-t-il gagner aussi rapidement l'espace public et finir par désigner tout un ensemble de rapports d'échange, de diffusion et de communication ». Selon elle, la source de cette « dérive terminologique » provient de l'emploi du terme *dialogue* pour définir des interactions avec une machine, qui lui attribue des fonctions de communication réservées auparavant au domaine du vivant.

Néanmoins, bien que le mot *interactivité* soit le plus souvent utilisé pour décrire un dispositif d'enseignement favorisant des interactions avec une machine ou un logiciel informatique – et puisque confusion terminologique il y a –, ce terme sera associé dans ce travail aux moyens de favoriser les interactions avec l'enseignant et entre les étudiants, de stimuler la participation des étudiants afin de les rendre actifs et partie prenante de leur apprentissage et de relancer l'intérêt et l'attention. Le défi semble certes plus important en grand auditoire. Toutefois, des problématiques telles que le manque de motivation et la non-participation se posent également lors de cours ou de séminaires dispensés en petit groupe. Par conséquent, les objectifs de ce travail sont :

- Prendre conscience de ce qui peut se faire pour favoriser les interactions et stimuler la participation des étudiants, pourquoi et comment ;
- Mettre en pratique, évaluer, constater, réajuster ;
- Proposer des styles d'enseignement plus variés pour répondre aux besoins différents des étudiants.

Ce travail se poursuit par un bref exposé théorique sur les apprentissages et l'enseignement aux adultes. L'accent porte sur l'intérêt de la participation des étudiants dans leurs apprentissages et sur les moyens pour l'enseignant de la favoriser. Ensuite, les dispositifs d'enseignement en grand auditoire et en petit groupe sont décrits et analysés, et des remédiations sont suggérées. Finalement, ce travail relate les résultats de l'évaluation de l'enseignement en grand auditoire par les étudiants afin de soutenir, en conclusion, le bilan de ce tour d'horizon sur l'interactivité dans l'enseignement universitaire.

2. Enseigner à l'université : quelques éléments clés

Plus que la seule acquisition de connaissances et de savoir, l'apprentissage est un moyen d'interagir avec le monde (Biggs, 1999) et un processus actif de construction du savoir (Duffy et Cunningham, 1996). Selon Ramsden (2003), il existe souvent un fossé entre les intentions d'enseignement et les perceptions des étudiants du contexte d'apprentissage. Ainsi, en construisant un dispositif d'enseignement, les formateurs devraient tenir compte de la diversité de leur public : tous les apprenants sont différents et apprennent de manière différente (Baldwin et Sabry, 2010 ; Noyé et Piveteau, 2005). Les étudiants à l'université représentent effectivement une large palette d'apprenants : des différences s'observent au niveau de leurs connaissances ou savoirs antérieurs (Ramsden, 2003), leur genre, leur âge, leur contexte socio-culturel et économique, leurs manières de penser, de réagir, de comprendre et d'apprendre (Felder, 1988). Ces différences individuelles peuvent influencer de manière significative leur processus d'apprentissage, tout comme l'engagement de l'apprenant dans les activités liées à l'apprentissage ou encore la nature de leur intérêt dans la tâche ou la matière (Ramsden, 2003). Selon Ramsden (2003), la manière d'apprendre est une relation entre la personne et la matière à apprendre, soit comment cette personne donne du sens à une tâche spécifique d'apprentissage. Cette conception de d'apprentissage fait appel au *comment* les personnes expérimentent et organisent la matière à apprendre, et non au *combien* ils mémorisent. Ainsi, « quand un étudiant apprend, il fait des liens avec différentes tâches de différentes manières » (Ramsden, 2003, p.41, traduction libre).

Les enseignants doivent donc tenir compte des manières différentes qu'ont les apprenants d'approcher les tâches d'apprentissage, ce qui est appelé communément les différents *styles d'apprentissage*. Selon Keefe (1979, p.4, traduction libre), les styles d'apprentissage sont « des comportements cognitifs, affectifs et psychologiques caractéristiques qui servent d'indicateurs relativement stables sur la manière dont un apprenant perçoit, interagit et répond à son environnement d'apprentissage ». Riding et Rayner (1998) font la distinction entre les *styles* et les *stratégies* d'apprentissage, en ce sens que les styles d'apprentissage ont une base physiologique et sont relativement fixes pour chaque individu, alors que les stratégies d'apprentissage sont les manières développées pour gérer et s'adapter aux différentes tâches d'apprentissage afin de rendre le style d'apprentissage d'un individu efficace.

Par conséquent, ces premiers éléments démontrent que les formateurs se doivent de comprendre les variables associées à l'apprentissage en général et chez les adultes en

particulier, afin de mieux faire correspondre leurs styles d'enseignement aux styles d'apprentissages de leurs étudiants.

2.1. L'apprentissage chez les adultes

« Au lieu d'encourager l'étudiant à se dévouer à ses études pour l'intérêt d'étudier, au lieu d'encourager chez lui un véritable amour pour son sujet et la recherche d'informations, il est encouragé à étudier dans l'intérêt de sa carrière personnelle ; il est amené à acquérir seulement le savoir qui lui servira à passer les obstacles qu'il doit éliminer dans l'intérêt d'avancer » (Karl Popper, in Ramsden, 2003, p.19, traduction libre).

Selon Noyé et Piveteau (2005), les adultes apprennent essentiellement quand ils en ressentent le besoin et doivent pouvoir percevoir clairement l'utilité du travail proposé. Le besoin de savoir est la principale source de motivation chez l'adulte en formation. Ainsi, il convient de proposer aux apprenants des problèmes à résoudre ou des situations à analyser, car ceux-ci sont directement en rapport avec les expériences propres à chaque apprenant et permet la mise en œuvre des différentes sources de motivation à apprendre. Selon Ramsden (2003), les études montrent en effet que, dans les branches professionnelles qui impliquent généralement une grande quantité d'activités de résolution de problèmes, il est important que les approches d'enseignement utilisées soient reliées aux aboutissements, aux résultats de l'apprentissage. En d'autres termes, les étudiants apprennent les processus qui seront une part essentielle de leur travail en tant que professionnels. Dans l'exemple des séminaires d'analyse des pratiques décrits au chapitre 3.2., les étudiants, futurs enseignants spécialisés, apprennent à concevoir et dispenser une séquence d'apprentissage pour des élèves avec des besoins éducatifs particuliers. Cela nécessite de faire des associations qui lient la théorie à la pratique. Les processus entraînés lors de ces séminaires, la résolution en commun de problèmes rencontrés sur leurs lieux de stage par exemple, leur servira ensuite à devenir des professionnels plus performants.

L'apprentissage chez les adultes a lieu lorsqu'il répond à un besoin de formation, mais également lorsque les apprenants participent activement.

2.2. L'apprentissage par la participation

La participation verbale dans un cours est représentée par les questions initiées par les étudiants, les réponses des étudiants aux questions de l'enseignant, les commentaires ou opinions émis par les étudiants et les discussions. Si la participation verbale lors des cours contribue favorablement au processus d'apprentissage, elle n'occupe qu'une très faible partie du temps des cours à l'université, particulièrement au premier cycle (Auster et MacRone, 1994, Nunn, 1996).

En effet, la recherche a démontré que, de manière constante quelque soit l'âge des élèves et les disciplines dispensées, le temps de parole usité par les enseignants atteint 60 à 70% (Noyé et Piveteau, 2005). Par conséquent, les 30 à 40% de temps de parole restant aux apprenants, surtout s'ils sont nombreux comme c'est le cas dans les cours en grand auditoire, est individuellement relativement faible. La participation verbale des étudiants occupe donc une très petite portion du temps de classe (Nunn, 1996), bien que les étudiants la considèrent eux aussi comme un élément essentiel au processus d'apprentissage et qu'elle devrait par conséquent occuper une plus grande place durant les cours (Fritschner, 2000).

De plus, seul un petit nombre d'étudiants occupe la majorité du temps de parole (Fassinger, 1995) et ce dernier est essentiellement constitué de réponses aux questions posées par l'enseignant. En effet, les étudiants de premier cycle posent très peu de questions spontanément, et celles-ci sont essentiellement des questions sur des notions factuelles plutôt que des questions d'application ou de compréhension (Levin et Karl-Heinz, 2003). Or, Noyé et Piveteau (2005) rappellent que, même lorsque l'intervenant structure son cours au mieux et soigne le choix des informations à transmettre, les apprenants apprennent mieux en s'exprimant qu'en écoutant. En effet, en s'exprimant durant un cours, les étudiants ont la possibilité de verbaliser leur pensée. La parole permet l'assimilation puisqu'elle offre l'occasion de répéter en ses propres termes et selon ses représentations ce qui a été dit par le formateur : « (...) une pensée, pour se préciser et s'affirmer, doit être exprimée » (op. cit., p. 124).

Les étudiants sont donc plus à même de comprendre le contenu d'un exposé si l'enseignant interagit avec eux d'une manière qui les encourage à s'impliquer, à s'engager, à s'intéresser. (Ramsden, 2003). Dans le milieu universitaire, l'engagement dans les études est reconnu comme un facteur prépondérant en matière de persévérance et de réussite (House, 2000 ; Kuh, 2001). Ainsi, certains auteurs suggèrent que les interactions de nature verbale entre enseignant et étudiants favoriseraient l'engagement dans les études car elles contribuent à la satisfaction envers l'expérience universitaire (Crombie et al., 2003 ; DeLucia, 1994) et augmentent la motivation.

Puisque les étudiants apprennent mieux en s'exprimant, de nombreux auteurs se sont intéressés aux facteurs susceptibles de jouer un rôle dans la participation verbale des étudiants. Dans leur revue de la littérature sur ce thème, Kozanitis et Chouinard (2009) relèvent que, malgré certaines divergences dans les résultats de recherche, ces facteurs peuvent être liés à l'étudiant, à l'enseignant et à l'environnement d'apprentissage. Ainsi, Kozanitis et Chouinard (2009) relèvent que le sexe, l'âge et les variables motivationnelles

(intérêt pour la matière, confiance en soi) des étudiants peuvent influencer la participation verbale en classe. Néanmoins, le facteur « sexe de l'étudiant » fait l'objet de résultats contradictoires dans la recherche. Son influence sur la participation verbale des étudiants serait affectée par d'autres variables comme le nombre d'années de fréquentation universitaire, le sexe de l'enseignant et la composition sexuelle du groupe classe. Ces auteurs ont également relevé que les étudiants plus âgés interviennent plus souvent, car ils ressentent moins que les plus jeunes les phénomènes de pression des pairs ou de peur du jugement négatif par les autres et qu'ils ont en général plus confiance en eux-mêmes. La confiance en soi des étudiants s'avère être le prédicteur le plus fort de la participation verbale en classe. De plus, les étudiants participent plus verbalement dans des groupes de petites tailles qu'en grand auditoire, s'ils sont assis dans les premières rangées et dans celles du milieu. La disposition des tables en forme ovale plus qu'en rangée peut également favoriser la participation verbale.

Ainsi, pour favoriser l'interactivité, la participation des apprenants, leur engagement dans leurs études, leurs apprentissages et leur réussite, la préparation d'un dispositif de formation implique de bien choisir les procédures d'enseignement.

2.3. Enseigner de manière interactive

L'enseignement ne devrait pas se limiter à décrire la matière, mais amener les apprenants à apprendre, c'est-à-dire à réfléchir, à se poser des questions. Plusieurs démarches d'enseignement peuvent favoriser la participation des apprenants et encourager l'interactivité. Noyé et Piveteau (2005) suggèrent premièrement l'utilisation de supports écrits, si possible précis, pour stimuler la réflexion. En ce sens les supports peuvent soutenir la production de commentaires et contrer le manque d'inspiration, surtout dans des domaines où les apprenants n'ont pas forcément déjà de nombreuses connaissances et/ou d'idées sur la matière. Deuxièmement, ces auteurs soulignent l'importance de fixer une limite à la performance à accomplir ou de préciser aux étudiants la quantité ou le nombre de réponses à fournir. Par exemple, et en faisant référence aux dispositifs d'enseignement détaillés ci-après, il s'agirait d'annoncer le nombre de critères, d'avantages/inconvénients, de symptômes ou encore de facteurs de risques ou de protection que l'enseignant exige en terme de réponse. Troisièmement, la création de petits groupes de travail encourage l'expression chez les apprenants craignant par exemple le jugement, car « la parole personnelle [...] reste enfouie dans le petit groupe » (op. cit., p. 126).

Selon Noyé et Piveteau (2005), d'autres paramètres jouent également un rôle important lorsqu'il s'agit d'encourager l'expression des étudiants : distinguer les formes de silence (plein ou creux), savoir accueillir la parole d'autrui (reformulation en utilisant les mêmes

termes, droit à l'erreur), utiliser les questions à bon escient (éviter de canaliser l'expression et de freiner les échanges ; encourager les questions des étudiants et limiter les questions du formateur), encourager la participation par des techniques non interrogatives (déclaration du formateur, reformulation, invitation à développer, silence volontaire) et gérer la réticence d'un membre du groupe à s'exprimer.

Auster et MacRone (1994) ont identifié chez les enseignants sept comportements pouvant favoriser la participation verbale des étudiants : interroger les étudiants lorsque ceux-ci se portent volontaires, interpeller les étudiants par leur nom, démontrer des signes d'approbation et d'intérêt, encourager les étudiants à élaborer davantage leur réponse, donner suffisamment de temps aux étudiants pour répondre, poser des questions de compréhension et d'analyse et interroger les étudiants lorsque ceux-ci ne se portent pas volontaires. D'autres auteurs analysés par Kozanitis et Chouinard (2009, p. 8) ont trouvé que « les comportements qui encouragent le plus la participation des étudiants sont l'éloge, l'humour, l'utilisation des idées des étudiants, l'instauration d'une atmosphère de classe propice aux échanges et [...] faire preuve d'ouverture et de disponibilité ». Les comportements de l'enseignant permettant de répondre aux besoins de sécurité des étudiants encourageraient également la participation verbale. Ces résultats sont toutefois contestés par certaines recherches, en ce sens que les comportements interpersonnels des enseignants n'affecteraient pas la participation des étudiants et que celle-ci serait plus influencée par des caractéristiques propres aux étudiants. (Kozanitis et Chouinard, 2009).

2.4. Les techniques pour favoriser les interactions

Il convient de ritualiser, de formaliser les moments d'interactivité et de les préciser clairement au début du cours. Auparavant, le formateur aura pris soin de scénariser son enseignement et anticipé la capacité d'attention des étudiants.

2.4.1. Le travail en sous-groupe

Selon Noyé et Piveteau (2005, p. 135), le travail en sous-groupe comporte de nombreux avantages. En effet, il améliore l'efficacité du travail individuel, car « le groupe stimule l'action, soutient l'effort et augmente la créativité ». Il facilite les interactions et augmente la participation car les étudiants s'expriment plus librement dans le cadre d'un petit groupe qu'en grand groupe (Kozanitis et Chouinard, 2009 ; Noyer et Piveteau, 2005). De plus, l'expression y est favorisée par l'absence de l'enseignant et plus conséquente, le sous-groupe offrant un temps de parole individuel plus important (Noyer et Piveteau, 2005), même s'il existe le risque que l'un des étudiants envahisse l'espace de parole et domine la discussion (Ramsden, 2003). Finalement, « le groupe offre également la possibilité d'une

concertation, d'une correction mutuelle. [...] Et comme l'adulte est plus facilement convaincu par ses pairs que par une autre source d'information, la discussion de groupe est une méthode efficace pour transformer les attitudes et les comportements » (Noyé et Piveteau, p. 135).

Mais le travail en sous-groupe doit s'organiser et être organisé. Ainsi, le formateur doit à l'avance décider ce que les sous-groupes vont produire, sur la base de ou à partir de quel(s) document(s) et les thèmes à travailler (tous les sous-groupes avec le même thème ou avec des thèmes différents). Il doit également penser à la formation des groupes (libre choix, au hasard ou imposé) et à la mise en commun. Cette dernière comporte le risque d'être répétitive lorsque les rapports des sous-groupes se succèdent et d'être pauvre lors de la comparaison des différents travaux. Pour enrichir la mise en commun, Noyé et Piveteau (2005) proposent d'utiliser un support écrit pour structurer les productions des sous-groupes, désigner au départ le rapporteur ou préciser que le formateur en désignera un en temps voulu, demander au rapporteur de compléter les rapports précédents uniquement et, finalement, de réaliser une synthèse. En lançant l'activité en sous-groupes, le formateur devrait également préciser l'objectif, les consignes, le temps imparti et les moyens (grille d'analyse par exemple). Ainsi, « le rôle du formateur est d'être extrêmement strict et directif pour la procédure de travail, et non directif sur le contenu du travail réalisé » (Noyé et Piveteau, 2005, p.138).

Si de manière générale le travail en sous-groupes est adéquat, il ne l'est pas dans toutes les situations (Noyé et Piveteau, 2005). En effet, Ramsden (2003) a identifié plusieurs problèmes liés aux cours donnés en petits groupes, comme par exemple le fait que l'enseignant parle souvent trop, que les étudiants ne se préparent pas pour les sessions et que les étudiants veulent recevoir des solutions aux problèmes plutôt que de les discuter. S'il existe de nombreuses techniques pour éviter ces difficultés, elles ne pourront être efficaces tant que l'enseignant ne comprend pas clairement les raisons des problèmes. De fait, l'enseignant doit toujours se rappeler ce en quoi consiste un enseignement efficace et comment il doit l'implémenter dans la situation.

En conséquence, le travail en sous-groupe favorise les interactions, la participation et les apprentissages, mais il doit être utilisé à bon escient et anticipé correctement afin de répondre aux objectifs pédagogiques.

2.4.2. Le questionnement

Le questionnement se situe à deux niveaux : les questions posées par l'enseignant et celles posées par les apprenants. Il est conseillé de formaliser les moments propices pour les questions, plutôt que de laisser l'auditoire les poser « en vrac » ou de les poser à l'improviste

aux apprenant. De plus, lorsque le formateur pose des questions à l'auditoire, il doit faire attention à donner du temps pour y réfléchir (au minimum 2 minutes), de proposer d'en discuter, d'échanger par deux, d'écrire éventuellement la solution, puis de prévoir un moment d'échange en grand groupe.

2.4.3. Autres techniques

Dans cette section, il convient de mettre en évidence certaines techniques ou moyens d'enseignement favorisant les interactions, sans pour autant en faire une liste exhaustive. Le choix se porte par conséquent sur les techniques potentiellement « transposables » aux dispositifs d'enseignement présentés ci-après.

Le 15/2

Cette technique permet des interactions entre les participants toutes les 15 minutes environ. Pendant deux minutes, les étudiants sont invités à repenser à l'exposé, au contenu dispensé et à discuter avec leur voisin des points encore flous ou mal-compris. Elle renforce donc l'assimilation des acquis grâce à un temps d'appropriation, à l'échange avec un pair et, grâce à la reformulation ou la verbalisation, soutient la compréhension et favorise le maintien. De plus, cette technique répond aux besoins des étudiants à qui les exposés magistraux apportent peu (Felder, 1988).

Donner la main

Il s'agit pour l'enseignant de littéralement « donner la main » aux apprenants, c'est-à-dire s'extraire de la relation pédagogique pour laisser l'apprenant en relation avec le savoir. Par exemple, donner aux étudiants une tâche à réaliser, à réfléchir : prédire un résultat, répondre à un petit questionnaire à choix multiple, participer à un petit quizz, formuler des affirmations pour et contre. Cela constitue ensuite un support de discussion.

L'auto-évaluation

Au début de l'activité, proposer aux étudiants de se fixer un objectif personnel de formation et de s'auto-évaluer. Les avertir que ce travail est personnel, mais que, pour les personnes qui le désirent, la possibilité de partager leur objectif et leur évaluation en fin de séance existe. Prévoir un moment d'échange en fin de séance pour faire le point et, afin de stimuler les étudiants, commencer en exposant l'objectif personnel que le formateur s'est fixé et l'autoévaluation qu'il en fait. Rassurer en proposant seulement aux personnes qui ont en l'envie de s'exprimer. En général, l'effet de groupe suscite la participation d'au moins la moitié des participants. Cela permet également au formateur de situer où en sont les apprenants, le genre d'objectif qu'ils se posent, les besoins et les attentes. Cette technique

permet aux participants d'interagir directement avec le savoir, de s'engager plus activement dans la session de formation, de communiquer et de partager lors d'un moment prédéfini.

Donner des feedbacks

Ramsden (2003) évoque l'importance des feedbacks pour mieux apprendre. Les étudiants trouvent que recevoir des informations quant à leurs progrès est plus valable que des explications ou la stimulation de leur intérêt pour la matière. Cette manière d'enseigner conceptualise la relation entre l'étudiant et l'enseignant en tant qu'interaction ou dialogue plutôt qu'une communication à sens unique. L'enseignant montre ainsi qu'il s'intéresse à ce que dit l'étudiant ; il attend les preuves ou les élucidations, ou essaie de persuader l'étudiant de penser aux problèmes d'une manière différente, peut-être en posant des questions provocatrices. Dans les grands groupes, il est plus difficile de fournir des feedbacks individuels. Toutefois, les étudiants perçoivent les feedbacks « en live » comme bien plus utiles que les feedbacks différés. Ainsi, une alternative possible est, dans ce cas, d'analyser les malentendus typiques, de lister les erreurs courantes ensemble avec de brèves explications et des recommandations de lectures supplémentaires. Il pourrait également être intéressant de proposer une ou deux questions à choix multiple à l'auditoire et de discuter des réponses : en quoi et pourquoi celle-ci était-elle juste ou fausse, etc. Ce procédé permet à l'étudiant de mesurer sa compréhension et comprendre certaines erreurs durant le cours et non de les garder en suspens, sans réponse, même après l'examen (op.cit.).

Varié les modalités de formation

Les changements de supports (powerpoint, mindmap, écrire en direct sur un flipchart, tableau électronique, tableau noir, rétroprojecteur) et la variété des techniques d'animation (jeu de rôle, étude de cas, exposé) peuvent également favoriser l'interactivité, en ce sens que cela soutient l'attention et maintient le rythme.

2.5. Synthèse

Enseigner, c'est avant tout faciliter l'apprentissage. Pour ce faire, le formateur doit premièrement tenir compte des différences individuelles (connaissances antérieures, âge, genre, contexte socio-culturel) et des styles d'apprentissage des étudiants.

Deuxièmement, enseigner à l'université signifie pour le formateur de prendre en considération les spécificités de la pédagogie des adultes, soit que l'apprentissage doit répondre à un besoin et comporter un enjeu important : le transfert des concepts théoriques à une réalité professionnelle. En conceptualisant l'apprentissage comme un changement dans la manière qu'ont les personnes de comprendre le monde qui les entoure, et non

comme l'accumulation quantitative de connaissances, on rejoint la mission de l'enseignement universitaire (Ramsden, 2003).

Troisièmement, le formateur doit, afin de favoriser l'apprentissage, encourager les interactions, la participation des étudiants et leur engagement en proposant par exemple des moments de travail en sous-groupes et/ou un questionnement adéquat, mais également en instaurant un climat de confiance et de sécurité. Il doit également faire attention à ce que ses démarches d'enseignement soient cohérentes avec les objectifs pédagogiques et tenir compte des contraintes de formation, telles que le temps et les moyens pédagogiques à disposition.

En résumé, favoriser l'interactivité dans l'enseignement universitaire sous l'angle des interactions et de la participation des étudiants permet des apprentissages plus en profondeur.

3. Des dispositifs de formation plus interactifs

3.1. Dispositif d'enseignement en grand auditoire

3.1.1. Description du contexte

Le premier dispositif d'enseignement dont il est question dans ce travail correspond à un cours théorique de quatre unités dans le cadre d'un cours annuel de deux unités par semaine dispensé par un professeur de l'Institut de pédagogie curative et spécialisée de l'Université de Fribourg, intitulé « Pédagogie Curative Différentielle ». Dans ce cours, différents troubles et handicap sont présentés aux étudiants de première année en Bachelor en éducation spécialisée et aux étudiants en Master en enseignement spécialisé n'ayant pas de Bachelor en éducation spécialisée décerné par l'Institut de pédagogie curative. Ces étudiants en master peuvent provenir d'une Haute Ecole Pédagogique ou d'une autre branche de l'université (Bachelor ou Master en sciences de l'éducation, en psychologie, etc.). De plus, certains étudiants suivent ce cours dans le cadre du choix de leur branche en domaine II ; ils peuvent donc provenir de nombreux autres domaines de l'université mais, essentiellement, des sciences de l'éducation et de psychologie. Les parcours des étudiants présents à ce cours sont donc très hétérogènes, tout comme leur niveau de connaissances et leur expérience à l'université : certains étudiants reçoivent leurs premiers cours à l'université alors que d'autres ont déjà vécu un cursus universitaire complet.

Le professeur titulaire du cours m'a proposé une intervention pour un sujet spécifique : les troubles du comportement. En effet, ayant travaillé comme enseignante spécialisée pendant sept ans dans un centre médico-pédagogique accueillant des élèves avec des troubles du comportement, mon expérience pratique et ma connaissance de ces troubles justifient largement cette suppléance de cours.

3.1.2. Analyse des besoins

L'analyse des besoins est complexe puisque l'auditoire est composé d'étudiants d'horizons différents. Tous leurs besoins ne sont pas les mêmes, ils sont donc présentés en trois sous-sections : les besoins des étudiants en Bachelor, en Master et de langue maternelle non-francophone. Les étudiants « domaine II » étant peu nombreux et difficilement « identifiables », leurs besoins sont difficiles à anticiper. Par conséquent, leurs besoins peuvent se situer dans les trois catégories précitées.

Les besoins des étudiants en Bachelor

La plupart des étudiants en Bachelor en éducation spécialisée entament leur premier semestre à l'université ; leurs besoins sont par conséquent multiples. Le besoin le plus important en début de cursus me paraît être l'appropriation du vocabulaire spécifique au

champ et aux thèmes traités (scientifique, médical, statistique, pédagogique) – ce qui inclut de nombreuses définitions. Primo arrivants à l’université – pour la plupart –, ils doivent également s’approprier le rythme d’un cours de niveau universitaire et la quantité des informations transmises. Ils peuvent donc avoir le besoin de structure claire et annoncée afin d’anticiper un minimum le contenu du cours et sa quantité, mais également nécessiter un support de cours. Finalement, l’un des objectifs d’un cursus universitaire étant d’apprendre à tisser des liens avec la pratique et les autres cours, ils ont besoin d’exemples illustrant la théorie et de références aux autres cours.

Les besoins des étudiants en Master

Les étudiants en Master en enseignement spécialisé ont souvent déjà une expérience pratique plus ou moins conséquente et sont tous fortement impliqués sur le terrain tout au long de leur cursus par les formations pratiques obligatoires (stages). Par conséquent, l’un de leurs besoins, et peut-être le plus essentiel, est de faire des liens entre la théorie et la pratique. Ils ont en effet moins de besoins en terme de définition et de vocabulaire que les étudiants en bachelor, ces connaissances-là étant souvent déjà acquises grâce aux autres cours et à leur(s) formation(s) antérieure(s). De plus, confrontés à la pratique par les stages, ils ont également des besoins en terme de stratégies d’intervention. Ils ont également besoin de développer des compétences complexes, comme par exemple être capable d’analyser une situation ou un cas et de proposer une intervention adéquate. Si ces compétences sont également à développer chez les étudiants en Bachelor, il est plus difficile de les mettre en place quand les connaissances théoriques ne sont pas encore acquises et l’expérience du terrain moins importante.

Les besoins des étudiants de langue maternelle non francophone

De nombreux étudiants du Tessin ou de Suisse alémanique débutent leurs études à l’Université de Fribourg et tous ne parlent et ne comprennent pas le français parfaitement. De fait, ils rencontrent des écueils supplémentaires, la langue d’enseignement pouvant être une barrière à la compréhension des contenus dispensés. Ainsi, en plus des autres besoins décrits précédemment, leurs besoins sont encore plus que pour les autres étudiants liés au rythme de parole, à la clarté et à la répétition des définitions, aux illustrations (exemples, anecdotes, etc.) et aux supports visuels et de cours.

3.1.3. Rôles des acteurs

L’enseignant

Dans ce contexte, l’enseignant a principalement le rôle d’expert. En effet, sa mission consiste essentiellement à transmettre des connaissances théoriques que la plupart des étudiants ne possèdent pas encore. Il est donc tenu d’expliquer de nombreux concepts et

éléments théoriques. Mais l'enseignant possède également le rôle de guide lorsqu'il aide les étudiants à développer des compétences complexes, comme dans les analyses de cas par exemple, ou lorsqu'il les aide à créer les liens avec les autres cours et avec la pratique. Dans ce cadre, l'enseignant ne possède que très peu le rôle de partenaire, si ce n'est lorsqu'il s'agit de convenir d'un horaire correspondant aux besoins spécifiques de certains (faire une pause plus courte pour terminer 10 minutes avant et avoir le temps de se rendre sur un autre lieu pour le cours suivant, par exemple).

Les étudiants

Ils sont censés participer activement au cours afin de favoriser le maintien de l'apprentissage et son transfert. Par participation active, ils sont censés prendre des notes, ce qui rend leur démarche active par l'action de synthétiser l'information transmise oralement. Ils sont également censés réfléchir aux questions posées et fournir un élément de réponse, et encouragés à poser des questions. De plus, il leur est demandé, lors des exercices d'analyse de cas, de faire des liens avec le contenu théorique dispensé et la situation présentée pour proposer leur conception analytique.

3.1.4. Scénario pédagogique

Objectifs du cours : quelques précisions

L'objectif général et les objectifs intermédiaires du cours sont présentés aux étudiants en tout début de cours.

L'objectif *général* est d'acquérir des connaissances générales sur les troubles du comportement.

Les objectifs *intermédiaires* sont : être capable de définir les différents troubles du comportement, de distinguer les différents troubles du comportement entre eux, de citer ou de proposer des moyens d'intervention et de décrire les facteurs étiologiques.

Les objectifs *spécifiques* du premier cours sont : comprendre la difficulté de la définition des troubles du comportement, distinguer les troubles émotionnels et du comportement (TEC) en milieu scolaire, analyser un cas à l'aide des définitions données pendant le cours.

Les objectifs *spécifiques* du deuxième cours sont : analyser une situation (afin de faire le lien avec les connaissances apprises la semaine précédente), puis comprendre les facteurs étiologiques des TEC et distinguer les autres troubles du comportement, plus rare en milieu scolaire et souvent associés à la déficience intellectuelle.

Les objectifs spécifiques ne sont pas mentionnés clairement en tant qu'objectifs aux étudiants, mais présentés sous forme de plan de cours.

Canevas du scénario pédagogique

Description			
Nom de l'activité : Cours – Introduction aux troubles du comportement			
Description synthétique : initier les étudiants aux divers troubles du comportement chez l'enfant et l'adolescent en terme de définitions, d'intervention, de facteurs étiologiques et sous forme d'analyse de cas.			
Durée estimée pour l'apprenant	Face à face : 4 unités (180')	En ligne : /	Travail personnel : /
Personnes ressources :	Enseignante : 1	Apprenants : 101 (au SA 2010)	

Objectifs	
Savoir-refaire / savoir-redire	<p>Définir les différents troubles du comportement</p> <p>Connaître les différents moyens d'intervention</p> <p>Citer les facteurs étiologiques</p>
Savoir-faire convergents	<p>Analyser des situations</p> <p>Attribuer un syndrome à un élève ayant éventuellement un trouble du comportement</p> <p>Adapter sa pratique en fonction des spécificités des élèves avec des troubles du comportement</p>
Savoir-faire divergents	<p>Donner des exemples en lien avec la théorie</p> <p>Mettre en évidence des éléments utiles au questionnement d'autres situations</p>
Savoir-être/ savoir-devenir	<p>Porter un regard réflexif sur la difficulté à définir les troubles du comportement</p> <p>Prendre conscience des limites des outils diagnostiques</p> <p>Elaborer une intervention adéquate en fonction d'un trouble du comportement spécifique</p> <p>Etre conscient des facteurs de risque lié au domaine professionnel (scolaire et éducatif) favorisant les troubles du comportement chez les enfants et adolescents</p> <p>Posséder un langage commun pour collaborer avec les différents intervenants d'une équipe pluridisciplinaire.</p>

Prise en compte de l'apprenant	
<p>De ses caractéristiques individuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • ses projets • ses pré-requis • ses conceptions de l'apprentissage • son genre 	<ul style="list-style-type: none"> • Prochaines étapes de formation (cours et stages) • Connaissances, compétences et expériences pratiques acquises durant leur(s) formation(s) antérieure(s), leur(s) stage(s), leur(s) expérience(s) professionnelle(s) • Les apprenant-e-s sont actifs et partie prenante de leurs apprentissages • Les apprenants apprennent parce qu'ils y perçoivent une utilité dans leur futur professionnel (apprentissage par besoin, Noyé et Piveteau, 2005) • La problématique du genre est abordée à travers les taux de prévalence des troubles du comportement qui diffèrent fortement selon le genre • Une attention est portée à la nomenclature utilisée
<p>De sa motivation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Liens avec leurs futures expériences de pratiques (stages) et leur avenir professionnel • Liens avec leurs connaissances et les autres cours (par exemple, le cours de psychopathologie) • Poursuivre le cursus (réussir l'examen)

Planification des apprentissages	Méthodes
<p>1^{er} cours (en présence) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à définir les TEC • Définition des TEC en milieu scolaire • Moyens d'intervention pour ces troubles • Analyse d'un cas 	<p>Powerpoint Script (support de cours) Questions Exemples/anecdotes Illustrations (schémas) Vidéo</p>
<p>2^e cours (en présence) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyse de cas (pour faire le rappel du connu des TEC présentés la semaine précédente) • Facteurs étiologiques des TEC en milieu scolaire • Autres troubles du comportement (définition, étiologie et intervention) • Evaluation de l'enseignement 	<p>Vidéo Powerpoint Script (support de cours) Exemples, illustrations Questions</p>

	Questionnaire
--	---------------

Evaluation des apprentissage	
Type d'évaluation	Certificative
Fonction	Obtention des crédits
Formes et outils	Examen oral de 15 minutes, sans préparation Sujet/thème tiré au hasard Examen dirigé par le professeur titulaire du cours Assesseur
Critères d'évaluation	Maîtrise des définitions des TEC en milieu scolaire et des autres troubles du comportement, de leurs facteurs étiologiques, des moyens d'intervention Liens établis avec la pratique (formulation d'exemples) et éventuellement avec d'autres cours
Feedback aux étudiant-e-s	Notes affichées sur GESTENS
Evaluation de l'enseignement	
Questionnaire d'évaluation (cf. annexe 1)	Questionnaire créé pour l'occasion à l'aide du questionnaire issu du service de l'évaluation de la qualité de l'enseignement
Feedbacks	Collègue Etudiants
Auto-évaluation	Continue
Séance d'évaluation	Questionnaire : 10' avant la fin du dernier cours
Résultats (cf. chapitre 4 et annexe 2)	Satisfaction générale (contenu et forme) Rythme de parole trop rapide Accent plus important à mettre sur les moyens d'intervention Différences selon des étudiants (cursus, langue, ...)

3.1.5. Usage des TIC

Un document powerpoint sert de support de cours pendant le cours et est distribué via GESTENS une semaine à l'avance pour que les étudiants puissent l'imprimer. Un support vidéo est également utilisé pour l'analyse de cas.

3.2. Dispositif d'enseignement en petit groupe

3.2.1. Description du contexte

La formation pratique a une place importante dans le Master en enseignement spécialisé proposé à l'Institut de Pédagogie Curative et Spécialisée de l'Université de Fribourg. En effet, les étudiants font tous trois stages en enseignement spécialisé (62 jours de stage au total dont les jours d'absence doivent être remplacés, même en cas de maladie). Les étudiants qui ne disposent pas d'un Bachelor en enseignement ordinaire délivré par une Haute école pédagogique doivent faire un stage supplémentaire en enseignement ordinaire primaire de 25 jours. A chaque stage est lié un séminaire d'analyse des pratiques d'au minimum 4 x 4 heures bloc, durant lesquels une ou deux vidéos d'une séquence d'enseignement sont analysées en sous-groupe (de 6 à 12 étudiants selon le stage).

Le dispositif d'enseignement présenté dans ce travail concernent les étudiants en deuxième année (théoriquement, car, suivant leur parcours, certains étudiants suivent ce module lors de leur 3^e ou 4^e année de Master), faisant leur deuxième stage (FP2) dans une classe d'enseignement spécialisé. Il est composé de 6 cours blocs de 4 heures. Les quatre premiers séminaires ont lieu durant le semestre d'automne. Ce séminaire est obligatoire pour tous les étudiants, même pour ceux qui ne sont pas en stage durant cette période. Le deux derniers séminaires ont lieu lors d'une journée « bloc » durant l'inter-semestre. Il permet d'analyser les vidéos des étudiants en stage FP2 en janvier. Les étudiants ayant déjà terminé leur stage durant le semestre d'automne n'ont pas l'obligation de participer à ces séminaires « supplémentaires » mais, de manière générale, ils sont nombreux à y participer car cela leur permet d'affiner leurs compétences d'analyse et poser les questions qu'ils n'ont pas encore résolues. En effet, le stage suivant (FP3) ne comporte pas de séminaire d'analyse des pratiques mais l'examen pratique. De fait, ce dernier séminaire (en janvier) est l'une des dernières occasions de clarifier certains concepts.

3.2.2. Analyse des besoins

Deux types de besoins doivent être pris en considération dans ce dispositif de formation : les besoins en terme de formation et en terme de sécurité.

Les besoins en terme de *formation* à ce stade des études se situent au niveau des détails d'une séquence d'enseignement et, plus globalement, d'une séquence d'apprentissage pour le ou les élèves. En ce sens, les grandes lignes ont déjà été travaillées lors du séminaire d'analyse des pratiques lié au premier stage en enseignement spécialisé (FP1), voire lors des séminaires d'analyse de pratique liés au stage primaire pour certains étudiants. De fait, durant ce séminaire, l'accent est porté sur des objectifs de fin d'études très spécifiques et

peu abordés en début de formation, comme comprendre les rôles de l'enseignant et de l'élève dans chaque phase d'apprentissage, différencier les différents types de guidances et leur gradation, développer l'art du questionnement tant dans la phase de construction du savoir que dans la synthèse métacognitive, connaître les éléments clés des médiations, maîtriser la gestion de groupe et des troubles spécifiques (de comportement par exemple) liés à un handicap particulier. Un autre groupe de besoins liés à la formation concernent l'habileté à analyser de manière constructive une séquence d'enseignement. En effet, la prochaine vidéo que les étudiants devront analyser sera celle de leur examen pratique. Ainsi, à ce stade de la formation, les étudiants ont aussi le besoin d'affiner leurs compétences d'analyse et d'améliorer leurs capacités à proposer des remédiations, afin de transférer ces compétences lors de leur propre auto-analyse pour l'examen pratique et, par la suite, lors de leur pratique professionnelle.

Les besoins en terme de *sécurité* se retrouvent lors de chaque nouvelle série de séminaire d'analyse des pratiques, soit à chaque fois que les groupes d'étudiants changent. Qu'ils changent drastiquement ou de manière minime, il reste capital de recréer une dynamique de groupe dans lequel la confiance peut s'installer rapidement et les étudiants se sentir en sécurité pour, d'une part, montrer leur vidéo et entendre, accepter les remarques et, d'autre part, pour se permettre d'analyser les éléments positifs mais surtout de faire part des éléments négatifs qu'ils ont repérés dans les vidéos d'autrui et de proposer des remédiations. Ainsi, l'enseignant se doit de rappeler les attentes en terme d'attitude : non-jugement, confidentialité, coopération et coapprentissage.

3.2.3. Rôles des acteurs

L'enseignant

Le rôle de l'enseignant dans ce séminaire est triple. Premièrement, il peut prendre le rôle d'*expert*, lorsqu'il s'agit d'expliquer des éléments théoriques ou d'amener des éléments d'analyse qui n'ont pas été perçus par les étudiant-e-s. Deuxièmement, il a le rôle de *guide*. L'un des buts de l'enseignant durant ce séminaire est en effet de guider les étudiants dans l'analyse d'une séquence d'enseignement. Il doit donc au maximum laisser son rôle d'expert de côté pour amener les étudiants à trouver eux-mêmes les solutions (suggestion de remédiations ou de réajustement par exemple). Troisièmement, il possède aussi le rôle de *partenaire*, en ce sens que les analyses de pratique exigent coconstruction, coapprentissage, collaboration et coopération. Relevant des sciences humaines, l'enseignement n'est pas une science exacte à laquelle une seule réponse est valable. Il s'agit donc souvent d'arriver à un consensus entre les étudiants et l'enseignant.

Les étudiants

Les étudiants ont un rôle capital dans ces séminaires. Ils ne sont pas là pour écouter un exposé théorique et prendre des notes. Il est fermement attendu d'eux une participation active, une implication réelle dans le cours en ce sens que la plupart des éléments d'analyse doivent, à ce stade de la formation, venir d'eux. Formés à l'analyse de séquence vidéo depuis un ou deux stages, soit un ou deux séminaires d'analyse de pratique, ils possèdent à présent les compétences pour relever la plupart des points positifs et négatifs d'une séquence d'enseignement, de justifier en quoi ils sont positifs et négatifs et de proposer des remédiations, de suggérer des alternatives plus pertinentes. Ils sont donc de réels partenaires de l'enseignant et peuvent également parfois prendre le rôle d'expert lorsqu'ils justifient à l'ensemble du groupe à partir de leurs connaissances théoriques mais également de leurs expériences pratiques pourquoi telle ou telle démarche dans la séquence d'enseignement aurait été plus profitable, par exemple. De plus, certaines fois, ils proposent des solutions auxquelles l'enseignant n'a pas forcément pensé. Finalement, les étudiants peuvent également endosser le rôle de guide, lorsqu'ils aident leurs collègues à comprendre une démarche, à trouver une solution.

3.2.4. Scénario pédagogique

Description			
Nom de l'activité : Séminaire d'analyse des pratiques, Formation Pratique 2 (FP2)			
Description synthétique : séminaire d'analyse des pratiques du deuxième stage en enseignement spécialisé. Chaque étudiant a filmé une séquence d'enseignement (leçon d'apprentissage) au milieu de son stage. Les vidéos sont ensuite analysées en groupe à l'aide de la méthodologie enseignée théoriquement et en lien avec la pratique.			
Durée estimée pour l'apprenant	Face à face : 6 x 4 unités (1080')	En ligne : /	Travail personnel : 4h
Personnes ressources :	Enseignante : 1	Apprenant-e-s : 9 (au SA 2010)	

Objectifs	
Savoir-refaire / savoir-redire	Connaître les différents éléments constitutifs d'une leçon apprentissage Appliquer la méthodologie
Savoir-faire convergents	Analyser de façon constructive son enseignement et celui des autres Développer sa capacité d'observation et d'analyse

	<p>Relever les aspects positifs et négatifs</p> <p>Proposer des remédiations, des réajustements</p> <p>Adapter sa pratique en fonction des besoins éducatifs spécifiques des élèves</p>
Savoir-faire divergents	<p>Intégrer la théorie dans la pratique</p> <p>Mettre en évidence des éléments utiles au questionnement dans d'autres situations</p>
Savoir-être/ savoir-devenir	<p>Enseigner de manière pertinente et efficace</p> <p>Construire des leçons d'apprentissage pertinentes</p> <p>Répondre aux besoins éducatifs spécifiques des élèves</p> <p>Etre un praticien réflexif</p>

Prise en compte de l'apprenant

<p>De ses caractéristiques individuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ses projets • Ses pré-requis • Ses conceptions de l'apprentissage • Son genre 	<ul style="list-style-type: none"> • Prochaines étapes de formation (Formation Pratique 3 (FP3) et examen pratique) • Pratiques professionnelles futures • Connaissances, compétences et expériences pratiques acquises durant leur(s) formation(s) antérieure(s) : cours (méthodologie, didactique, etc.), stage(s) (en classe primaire et/ou en enseignement spécialisé), expérience(s) professionnelle(s) (remplacements, poste d'enseignante, d'éducatrice, etc.) • Les apprenant-e-s sont actifs et partie prenante de leurs apprentissages. • Ils construisent leurs connaissances et leurs compétences en interagissant en groupe. • Les éléments de formation répondent à un besoin et les étudiants peuvent percevoir l'utilité du dispositif pour leur pratique professionnelle future • La nomenclature genre est prise en considération (oralement et par écrit) • Discussions autour de problématiques diverses liées au genre (rapport enseignant- élève, gestion des troubles du comportement, d'une classe d'adolescents essentiellement masculins, etc.)
<p>De sa motivation</p>	<p>Liens avec leurs futures expériences de pratiques (stages) et leur avenir professionnel</p> <p>Liens avec leurs connaissances antérieures et les autres cours</p> <p>Réussir l'examen pratique et donc le Master en enseignement spécialisé</p>

Planification des apprentissages	Méthodes / moyens
<p>1^{er} cours (en présence) :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présentation du plan du séminaire FP2 et de ses objectifs généraux • Evaluation initiale et autoévaluation des étudiant-s • Clarification de concepts théoriques d'une séquence d'apprentissage (rappel du connu, cf. regroupements FP1) • Analyse d'une vidéo (autisme) : permet de voir les adaptations possibles de nombreux aspects théoriques et/ou de pratique « courante » à un handicap spécifique nécessitant une prise en charge particulière 	<ul style="list-style-type: none"> • Retro-projecteur • EI : Grille « points forts – points faibles »² ; elle permettra aux étudiants de cibler ce qu'ils pensent déjà maîtriser et ce qu'ils doivent encore entraîner. Elle aidera également à faire le lien, le transfert entre leur pratique, la théorie et les vidéos des autres. AE : mentalement, pour soi • Plénum : « brainstorming », interactions enseignant-étudiants / mindmap construit en direct (ordinateur/projecteur) • Travail en sous-groupe, mise en commun, travail en plenum ; Outils : Grille d'analyse³, échelle d'observation⁴, aspects théoriques, expériences pratiques
<p>2^e cours (en présence) :</p> <p>Analyse de deux vidéos (déficience intellectuelle) avec accents portés sur les rôles de l'enseignant et de l'élève dans les différentes phases de l'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aspects théoriques des rôles de l'enseignant et de l'élève 	<p>Observations de séquences vidéo précises, choisies à l'avance par l'enseignant ;</p> <p>Observations et partage en individuel, en duo, en plénum.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construction d'un document de référence sur les différents rôles dans les différentes phases Matériel : flipchart + création d'un support de cours par l'enseignant à partir des apports mixtes (étudiants et enseignant) ; document envoyé aux étudiants par email

² Voir annexe 3

³ Voir annexe 4

⁴ Voir annexe 5

<ul style="list-style-type: none"> • Analyse de la vidéo : aspects courants, accent sur les rôles • Pertinence et efficacité de la mise en projet et de la synthèse métacognitive (préparation des compétences d'analyse pour l'examen pratique) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visionnement de la mise en projet et de la synthèse métacognitive en entier (bloc), puis discussion en duo et mise en commun ; • Visionnement de l'actualisation à travers des séquences choisies dans les phases d'exploration, de construction du savoir et de validation ; en plénum. • Observation individuelle de la mise en projet et de la synthèse métacognitive en entier, puis partage des réflexions en duo, puis mise en commun.
<p>3^e cours (en présence) :</p> <p>Analyse d'une vidéo (déficience intellectuelle – adolescent-e-s) avec accent mis sur les guidances (types et gradation) et le rôle de l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apport théorique par rapport aux guidances : éléments de définition et illustrations • Visionnement vidéo et analyse focalisée sur : <ul style="list-style-type: none"> ○ les guidances (types, gradation, dans quelles situations, pertinence, etc) ○ le rôle de l'enseignant ○ la pertinence de la MP et de la SMC, questionnement utile SMC 	<p>Observations de séquences vidéo précises, choisies à l'avance par l'enseignant ;</p> <p>Observations et partage en individuel, en duo, en plénum.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eléments amenés par les étudiants, puis l'enseignant complète si nécessaire. ➔ Flipchart et/ou tableau noir, puis support de cours complété par l'enseignant en fonction des apports mixtes (étudiants/enseignant) et envoyé par email aux étudiants. <p>Durant toute la vidéo, en parallèle aux autres aspects ;</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'accent porté également sur le rôle de l'enseignant permet de faire le lien avec la leçon précédente et d'appliquer des notions découvertes durant le cours précédent. • L'analyse de la pertinence de ces phases permet la préparation pour l'examen pratique et un regard réflexif sur sa pratique

<p>4^e cours</p> <p>Intervention de la cheffe de section ; Analyse des besoins en formation des étudiants à ce stade de la formation</p> <p>Analyse d'une vidéo (troubles du langage) avec en background les questions types de l'examen pratique (pertinence et efficacité de parties distinctes de la séquence d'enseignement)</p>	<p>Intervention menée principalement par la cheffe de section et compléments, liens avec les autres cours opérés par l'enseignant</p>
<p>5^e cours (journée bloc de 2 x 4 heures, 4 vidéos)</p> <p>Matin</p> <p>Mise en relation de deux séquences d'enseignement sur le même thème, avec des populations différentes</p> <p>Après-midi</p> <p>Analyse d'une vidéo (troubles du comportement – adolescents), puis d'une vidéo permettant de faire la synthèse de tous les éléments abordés en formation</p> <p>Bilan du séminaire FP2</p>	<p>Analyse de la pertinence de l'intervention par la comparaison ; découpage selon les phases de la séquence d'enseignement et des trois phases d'apprentissage ; en plénum</p> <p>Identification des outils de gestion de comportement (effectifs et possibles), des comportements potentiellement perturbateurs positifs et négatifs, et des besoins de cette population (adaptation des séquences d'enseignement)</p> <p>Analyse de tous les éléments (pertinence des différentes phases, rôle de l'enseignant, guidances, lien avec les questions de l'examen pratique)</p> <p>Feedback de l'enseignant</p> <p>Feedback des étudiants</p> <p>Analyses des besoins et moyens d'y répondre d'ici à l'examen pratique</p>

Evaluation des apprentissage	
Type d'évaluation	Formative (régulation tout au long du processus) Certificative (examen pratique lors du FP3)
Fonction	Obtention des crédits (les séminaires FP2 font partie d'un cours) Amélioration de la pratique d'enseignement spécialisé Amélioration des capacités d'analyse et d'auto-analyse des pratiques d'enseignement Développement d'une pratique réflexive Obtention du master en Enseignement spécialisé (le master ne peut être obtenu sans cette validation)
Formes et outils	Durant le cours : <ul style="list-style-type: none"> • Autoévaluation (initiale et finale lors de chaque cours en fonction des objectifs spécifiques) • Echelle d'observation • Grille d'évaluation • Grille d'analyse d'une leçon⁵ Bilans individuels ; Grille d'évaluation, grille d'analyse des points forts/faibles et des objectifs pour le stage suivant
Critères d'évaluation	Grille d'analyse ⁶ (FP1/FP2/FP3) Guide des questions (Examen pratique) Grille d'évaluation ⁷ (Examen pratique)
Feedback aux étudiant-e-s	Feedbacks directs pendant le cours Feedback personnalisé lors d'un bilan individuel Validation du FP2 sur GESTENS Allocation des crédits (GESTENS)

⁵ Voir annexe 6

⁶ Voir annexe 3

⁷ voir annexe 7

Evaluation de l'enseignement	
Questionnaire d'évaluation	Cours et séminaires soumis aux questionnaires distribués sporadiquement par le service de l'évaluation de la qualité de l'enseignement
Feedbacks	Echange avec les étudiants en fin de cours Emails de remerciement
Auto-évaluation	Systematique et continue
Evaluation par les pairs	Une collègue est intéressée à venir suivre un regroupement et à me donner un retour (à mettre en place cette année, selon accord avec les étudiants afin de garantir la sécurité)
Séance d'évaluation	Non prévue (dépend du Service de l'évaluation)
Résultats (Feedbacks)	Grande satisfaction générale Remerciements chaleureux Exemples de feedback des étudiant-e-s (par email) : « Les regroupements ont été très profitables et enrichissants et ont largement contribué à notre formation pratique! » (L.M.) « Encore un grand merci pour votre soutien et également pour ces regroupements très enrichissants! » (M.F.) « C'était une chance également pour moi de suivre les regroupements avec vous car tout était simple et clair. C'était motivant de suivre ces cours: un vrai défi qui m'a permis d'élargir mes points de vue. Merci à vous pour vos critiques et votre professionnalisme. » (M.P.)

3.2.5 Usage des TIC

Pas d'utilisation particulière des TIC.

3.3. Application, analyse et remédiation

3.3.1. Dispositif en grand auditoire

Ce dispositif d'enseignement s'est globalement bien déroulé et a été relativement fidèle au scénario pédagogique. Toutefois, mon auto-analyse et les évaluations des étudiants⁸ me permettent de mettre en évidence les aspects positifs et négatifs et d'y apporter des remédiations à deux niveaux : le contenu et la forme.

Le contenu du cours

S'il est peut-être poussé pour un cours de 1^{ère} année en Bachelor et peut-être trop général pour un cours de Master, le contenu dispensé a cependant permis aux étudiants du niveau Bachelor de se faire une première idée de ce que sont les troubles du comportement, de se familiariser au vocabulaire spécifique et de repérer les facteurs de risque et de protection dans l'environnement de l'enfant ou de l'adolescent. Globalement, les étudiants et moi-même trouvons le contenu bon. Toutefois, il manque un accent plus marqué sur les moyens d'intervention. En effet, je suppose que la plupart des étudiants sont plus intéressés par les stratégies d'intervention que par les détails diagnostiques, étant donné qu'ils ne seront pas amenés dans leur pratique future à établir des diagnostics mais à intervenir auprès de leurs élèves ou de leurs pensionnaires/résidents. De fait, certains détails indispensables à l'établissement d'un diagnostic ne sont peut-être pas nécessaires (le nombre de symptômes requis dans x ou y catégorie, s'assurer que tel ou tel trouble n'est pas déjà présent, par exemple) et cette économie de contenu et de temps pourrait s'ajouter aux sections consacrées à l'intervention. Toutefois, je pense également que ces « détails diagnostiques » ou facteurs de distinction sont importants, car ce sont eux qui permettent de poser le diagnostic d'un trouble du comportement et, surtout, eux qui permettent de différencier un syndrome réel d'un problème de discipline. Les troubles du comportement étant pour la plupart une construction sociale à la validité morbide discutable et discutée, il me paraît par conséquent important de mettre en évidence les quelques éléments qui aident à objectiver leur définition. Ainsi, je pense que je n'ai peut-être pas bien réussi à transmettre l'importance de cette évidence et que je dois peut-être mieux expliquer pourquoi ces éléments qui peuvent sembler être des détails pour les étudiants sont des éléments indispensables à la définition et au diagnostic des troubles du comportement. Je pourrais également plus mettre l'accent sur ces facteurs de distinction de manière globale pour les différents troubles en donnant quelques exemples mais sans les reprendre ensuite dans les détails pour chaque

⁸ Voir les résultats de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants en annexe 2

trouble. En effet, ce ne sont pas des éléments demandés lors de l'examen oral. Par contre, les étudiants doivent être capable d'expliquer comment il est possible de distinguer un trouble du comportement avéré d'un problème de discipline, en citant les différents facteurs de distinction et en donnant des exemples.

Pour les étudiants du niveau Master, la problématique du contenu est différente. Comme certains me l'ont dit, cela leur fait « une bonne répétition », puisqu'ils ont des cours plus poussés sur ce même thème (deux heures par semaine pendant un semestre spécifiquement sur ce thème). J'avoue me sentir impuissante face à cette réalité : non seulement je n'ai pas assez de temps à disposition pour axer mon cours sur l'approfondissement du sujet dans un sens ou dans un autre, mais ce cours est conçu à la base pour des étudiants de première année en Bachelor n'ayant encore suivi aucun cours en la matière. Le fait que notre système de formation exige des étudiants en Master sans Bachelor en éducation spécialisée qu'ils suivent toutefois ce cours ne me paraît pas pertinent, puisqu'ils pourront acquérir les connaissances dispensées dans mon cours dans d'autres cours. Sans remettre le problème à l'extérieur, je pense que je devrais plus profiter de leurs connaissances antérieures pour les solliciter plus activement durant le cours, ce qui m'amène à discuter de la forme du cours.

La forme du cours

Mon objectif de favoriser plus d'interactivité en grand auditoire n'est pas atteint. Je pense que je manque encore clairement d'expérience face à un aussi grand auditoire et de confiance en moi : afin de maîtriser ma peur face à un grand nombre d'étudiants, je comble tous les espaces vides et parle sans arrêt. Je fais peu de pauses entre mes propos, parle rapidement, passe rapidement d'un sujet à un autre et sabote mes exemples et illustrations (en les oubliant, en les exprimant rapidement comme si j'étais pressée d'avoir terminé et de présenter à nouveau du contenu théorique). De plus, je n'ai pas osé instaurer la technique du « 15/2 », qui me paraît pourtant facile à mettre en place et utile pour les étudiants. Bien que je leur propose en début de cours de poser des questions et de m'arrêter si je vais trop vite ou si quelque chose n'est pas compris, cela ne fonctionne pas suffisamment, seuls certains étudiants se lancent. Le rythme du cours est effectivement trop soutenu pour bon nombre d'étudiants, ce qui empêche les questions d'émerger. M'arrêter plus fréquemment, instaurer le « 15/2 » permettrait peut-être plus d'interactions, de questions, de discussions que le simple fait de les inviter poliment en début de cours à se manifester. Bref, durant ce cours, on pourrait croire que j'ai un train à prendre, que mon but premier est de terminer au plus vite, ce qui se passera d'ailleurs dans le 2^e cours : je finis un quart d'heure en avance !

Je pense aussi avoir suivi le scénario trop à la lettre (je reste trop fidèle au contenu des diapositives) et n'avoir pas laissé assez de place à l'improvisation, ce qui aurait peut-être permis une ambiance plus propice aux échanges et à la participation des étudiants. J'ai posé les questions prévues, auxquelles je n'ai pas systématiquement eu de réponse de la part des étudiants. Peut-être certaines étaient-elles trop « calculées », d'autres trop complexes (sur comment fonctionne le méthylphénidate (Ritalin) dans le cerveau par exemple). Certaines (relatives aux problématiques genre par exemple) ont néanmoins eu l'effet escompté, soit augmenter la participation des étudiants et leur offrir un moment d'arrêt et de réflexion sur un sujet précis. Je suppose qu'à ce stade de la formation, je dois mieux choisir les questions à poser, soit des questions auxquelles les étudiants peuvent tenter de répondre à partir de leurs connaissances, de leurs expériences et de leur vécu. Je peux également choisir des questions qui interrogent le cours afin de susciter le débat ou qui font référence au contenu du cours afin qu'ils aient un support pour amener des éléments de réponse. Je pourrais aussi être plus explicite au niveau des réponses attendues : préciser la quantité ou le nombre de réponses, par exemple (Noyé et Piveteau, 2005).

De plus, le support de cours n'est pas adéquat. Plusieurs étudiants ont relevé des problèmes de lisibilité à l'impression dus aux couleurs choisies inadaptées. Rappelons ici qu'une présentation colorée ne suffit pas à rendre l'apprentissage effectif (Ramsden, 2003). Ainsi, plus que de mettre l'accent sur l'organisation et sur les couleurs (une couleur différente pour chaque thème), il s'agirait plutôt à l'avenir de jouer sur le contenu présenté dans les diapositives. Celles-ci, malgré les couleurs, restent des supports sur le plan verbal essentiellement, l'écrit étant comme l'oral un input auditif. Il serait intéressant d'essayer de traduire certains de mes propos en images et en schémas symbolisant le contenu, afin de soutenir l'oral en favorisant un input visuel. En effet, la plupart des personnes ont tendance à être visuelles et les apprenants visuels apprennent plus de ce qu'ils voient que de ce qu'ils entendent (Felder, 1988). Ainsi, un enseignement basé sur le visuel est un moyen de promouvoir la compréhension des étudiants (Mayer et Gallini, 1990), surtout « qu'une personne à dominance auditive est quand-même aidée si elle a une stimulation visuelle » (Noyé et Piveteau, 2005, p. 84). Il conviendrait donc de ponctuer mon powerpoint de dessins, schémas et mon exposé d'exemples et autres anecdotes afin de favoriser des inputs visuels et kinesthésique, inputs les plus favorables pour retenir une définition ou un concept théorique et pour mieux en saisir le sens : « une illustration graphique vaut mille mots [...] lorsque les étudiants manquent d'expériences antérieures » (Mayer et Gallini, 1990, p.725, traduction libre). Et les étudiants inexpérimentés représentent la majorité des participants à mon cours...

Ensuite, je pense aussi que la manière de présenter les moyens d'intervention n'est pas efficace. Les citer sans faire de véritables liens avec la pratique est une erreur. De plus, je parle des moyens généraux d'intervention. Mettre l'accent sur quelques techniques précises pour gérer ce genre de population leur permettrait de repartir du cours avec une ou deux pistes concrètes, applicable dès le lendemain dans leur pratique professionnelle éventuelle. Cela permettrait de répondre aux besoins en terme d'intervention des étudiants – rappelons ici que les étudiants apprennent ce qui est utile pour eux (Noyé et Piveteau, 2005). Pour favoriser les interactions, ce domaine m'apparaît clairement être celui où je pourrais m'arrêter pour leur donner la parole. Je pourrais par exemple leur soumettre une brève situation et leur demander de partager en petits groupes leurs idées d'intervention que l'on discuterait ensuite en plénum. Je réalise que le risque de ne pas maîtriser les propositions des étudiants à l'avance me désécurise et que j'évite volontiers et volontairement ce genre de techniques favorisant pourtant non seulement l'interactivité mais également les apprentissages. L'habitude grandissante de le faire dans les dispositifs de formation en petits groupes (séminaires d'analyse des pratiques par exemple) me permettra peut-être de me lancer lors du prochain cours en grand auditoire.

Finalement, l'utilisation de séquences vidéo pour analyser des situations a eu un effet mitigé. En effet, la première analyse de cas à la fin du premier cours a été très pertinente. Bien que celle-ci était en allemand, les étudiants se sont beaucoup exprimés pour donner leur avis diagnostique, repérer les symptômes, etc. Elle a donc permis d'asseoir certains contenus dispensés préalablement et à quelques étudiants de poser des questions afin de clarifier certains concepts. Je pense toutefois qu'il aurait été intéressant d'avoir plus de temps pour aller plus loin et aborder les moyens d'intervention dans ce genre de situation concrète. Néanmoins, l'introduction du second cours par une vidéo du même type n'a par contre pas eu l'effet désiré. Je pensais me servir d'un exemple concret pour faire le rappel du connu et aborder ensuite les facteurs étiologiques. Non seulement je n'ai pas réussi à mettre le son, mais la redondance a déplu. En effet, il s'agissait d'une vidéo du même type, vieillotte il est vrai. Je pense également que j'aurais peut-être pu être plus explicite sur mon intention de passer cette vidéo à ce moment-ci et être plus claire dans mes attentes vis-à-vis des étudiants. Je pense également qu'il est plus facile de faire participer les étudiants en milieu et en fin de cours qu'en début, ils n'étaient peut-être pas prêts à intervenir aussi rapidement en début de cours et je les ai pris de court. J'aurais pu parer à la redondance du support en leur présentant une vignette descriptive et parer l'absence de participation par une discussion de quelques minutes en petit groupe avant le débat en grand auditoire.

3.3.2. Dispositif en petit groupe

L'application du dispositif en petit groupe a très bien fonctionné et a été fidèle au scénario pédagogique prévu. Toutefois, ce dispositif ne peut être une construction durable pour tous les aspects du scénario et ce dernier doit chaque année être repensé, réajusté. En effet, il est important de pouvoir adapter le dispositif en fonction des besoins spécifiques du groupe d'étudiants en terme de formation, des vidéos à disposition (lieu de stage, population, thèmes abordés) et du travail réalisé en amont lors du ou des précédents séminaires d'analyse des pratiques. Si les éléments théoriques prévus dans le scénario pédagogique relèvent des objectifs de ce séminaire à ce stade de la formation et peuvent être considérés comme une construction durable, certains concepts théoriques pourraient toutefois être abordés plus brièvement et d'autres s'ajouter, voire se répéter, selon les besoins et les manques relevés par les vidéos fournies.

Comparé au premier dispositif, celui-ci permet de nombreuses interactions entre les étudiants et entre l'enseignant et les étudiants. L'interactivité au sens où je l'ai définie au début de ce travail y est donc conséquente. En effet, le but est de laisser un maximum de place aux étudiants afin que ceux-ci développent les compétences requises, dont l'analyse de pratique. Cela est possible par le rôle de guide et de partenaire que prend l'enseignant et par le fait qu'il laisse au maximum son rôle d'expert de côté. J'ai donc dès le départ essayé de donner le ton en restant silencieuse, en me mettant en retrait, sachant que les étudiants avaient déjà pu se familiariser à ce type de cours lors des séminaires précédents. Néanmoins, le premier cours a été marqué par mes nombreuses interventions, clés de lecture et autres propositions de remédiation, afin de laisser le temps au groupe de prendre ses marques et de se sentir en confiance. Les étudiants ont rapidement pris la relève lors des cours suivants. Je pense donc que ce premier cours plus interventionniste a permis de créer gentiment une dynamique de groupe et de répondre au besoin de sécurité, qui favorise la participation verbale (Kozanitis et Chouinard, 2009). En effet, j'ai ressenti de moins en moins de gêne dès le second cours et une augmentation claire du désir de s'exprimer, de donner son point de vue, d'argumenter, etc. Au final, la progression des interactions est concluante: lors de la journée « bloc » de janvier, je n'ai presque plus eu besoin d'intervenir, les étudiants ont fait la majeure partie du travail d'analyse. J'ai pu le leur faire remarquer lors du feedback, ce qui les a valorisés et renforcés dans leur sentiment de compétence à analyser de manière pertinente les pratiques d'enseignement ; ils ont ainsi pu se sentir plus en confiance pour la prochaine étape où ils seront seuls : l'examen pratique.

Sur le plan des apprentissages, le fait d'amener les éléments théoriques spécifiques simultanément à l'analyse de séquences vidéos offre une meilleure assimilation et

compréhension. Les étudiants peuvent tisser des liens entre la théorie et la pratique plus concrètement encore que lorsque l'enseignant illustre ses propos : dans ce dispositif, ce sont les étudiants qui associent les éléments théorique à un exemple pratique. L'apprentissage est par conséquent renforcé par la participation active des étudiants. La pratique supplémentaire du sous-groupe (par deux ou trois) à certains moments leur permettait également de s'assurer de leur compréhension : « les échanges permettent à chacun de corriger les fausses interprétations, de compléter ce qui n'a pas été bien perçu » (Noyé et Piveteau, 2005, p. 136) et de confronter leurs idées avec plus de véhémence encore qu'en groupe complet.

En conséquence, ce type de dispositif me paraît très formateur, puisque il offre une véritable construction du savoir en groupe. De plus, les exigences méthodologiques imposées à leurs séquences d'enseignement sont mises en pratique lors de chaque cours : mise en projet (présentation rapide des objectifs spécifiques du cours, du déroulement du cours, des outils spécifiques et possibilité d'auto-évaluation), actualisation (exploration ; construction du savoir ; validation : maintien et transfert) et synthèse métacognitive. Je pense que la cohérence entre ce qui leur est demandé et ce qui leur est proposé est non seulement présente, mais importante : si la méthodologie enseignée leur permet de mieux apprendre, les étudiants peuvent plus aisément transférer leur vécu à leur pratique et se convaincre du bien-fondé et de l'utilité de telle ou telle démarche d'enseignement.

4. Evaluation du dispositif en grand auditoire

Seul le dispositif en grand auditoire a été évalué par questionnaire. En effet, contrairement à ce dispositif, celui en petit groupe permettait une auto-évaluation constante et la réception directe des feedbacks des étudiants. De plus, le nombre d'étudiants de ce second dispositif étant extrêmement faible (N=9), une analyse par questionnaire ne me paraissait pas pertinente. Au vu de la taille de l'échantillon, aucun calcul statistique n'aurait pu être mené sans fournir des réponses à interpréter avec prudence. De plus, la différence importante entre les nombres de répondants potentiels du premier et du second dispositif ne me permettait pas non plus de les comparer, d'autant plus que les contextes et contenus sont fondamentalement différents. Il serait par contre intéressant de repasser ce questionnaire l'année prochaine et les suivantes, afin de vérifier si les remédiations proposées pour ce dispositif à la section précédente et appliquées au prochain cours permettent d'améliorer les résultats, en particulier pour la forme du cours (interactions, participation, rythme).

4.1. Présentation

L'évaluation⁹ a été créée spécifiquement pour ce cours puisque ce dernier n'est pas habituellement évalué individuellement. En effet, le service d'évaluation de l'université évalue les cours en entier et non les différents intervenants au sein d'un cours. Bien que le service d'évaluation m'ait proposé de faire passer leur questionnaire et de l'analyser, je trouvais que le questionnaire en question n'était pas adapté à 4h de cours. Je l'ai par conséquent simplifié et raccourci, cherchant à évaluer les items les plus importants en terme de contenu, de forme et de satisfaction globale. Les 7 items de la catégorie « contenu » et les 7 items de la catégorie « forme » s'évaluent avec les indicateurs *insuffisant*, *faible*, *moyen*, *bon* et *très bon*. Les deux items de la catégorie « satisfaction globale » s'évaluent avec une échelle progressive, de *pas du tout*, puis *moyennement* à *tout à fait*.

Les étudiants ayant suivi le cours « Troubles du comportement » ont pris 10 minutes avant la fin du cours pour répondre à un bref questionnaire permettant d'évaluer le contenu et la forme du cours. Ils avaient le choix de remplir ou non le questionnaire. Sur les 101 étudiants inscrits à ce cours, 69 questionnaires ont été retournés, mais seuls 58 étaient dûment complétés. Le taux de retour ne peut toutefois être calculé ne sachant précisément combien d'étudiants étaient présents au cours lors de l'évaluation.

⁹ Voir annexe 1

Limites du questionnaire

Une première limite à cette évaluation se pose d'emblée : certains étudiants n'ont pas assisté au premier cours car ils suivaient en parallèle un autre cours à quinzaine. Ainsi certaines évaluations ne portent que sur l'une des parties du cours. D'ailleurs, cela se remarque dans les commentaires des étudiants. Ils sont plusieurs à faire allusion à la durée de 2 heures de cours, alors qu'il en contient 4 !

La seconde limite concerne les indicateurs (choix de réponse) du questionnaire. En effet, ils ne correspondent pas systématiquement à la réponse que certains items réclament et peuvent provoquer des malentendus ou un manque de signification pour les étudiants. Ce décalage a par conséquent pu induire des réponses erronées ou imprécises, en ce sens que l'étudiant n'a peut-être pas pu évaluer tous les items comme il aurait pu et voulu les évaluer. De plus, certains items avec ces indicateurs peuvent induire une double interprétation. Par exemple, et vu l'hétérogénéité de l'auditoire, se prononcer sur l'adéquation ou non du rythme du cours ne me permet pas de savoir si le rythme était trop rapide ou trop lent. Heureusement, l'auto-évaluation, les feedbacks d'étudiants et l'espace prévu pour les commentaires dans le questionnaire m'ont clairement indiqué quelle interprétation en faire. L'item « quantité de matière » pose le même problème. En effet, le choix des indicateurs ne permet pas de savoir avec assurance si cet item est évalué « insuffisant » parce que le cours ne contenait pas assez de matière ou trop. Le questionnaire mériterait donc de gagner en précision.

4.2. Résultats

Au vu des limites du questionnaire d'évaluation présentées précédemment, les résultats ci-dessous sont à interpréter avec prudence. Ils servent essentiellement d'indication générale et soutiennent certains points à améliorer déjà relevés et discutés dans la section « application, analyse et remédiation » du dispositif d'enseignement en grand auditoire.

4.2.1. Résultats généraux

De manière globale, les évaluations¹⁰ indiquent que les étudiants sont satisfaits du cours, puisque la moyenne du cours est égale à 4.1, ce qui correspond au degré d'évaluation « bon ». Plus précisément, l'item ayant obtenu le meilleur score est le « choix des thèmes traités » (m = 4.59), suivi par « l'actualité du cours » (m = 4.50) et le fait que les objectifs du cours aient été atteints (m = 4.44). Le rythme du cours obtient la note la plus faible (m = 3.23), ce qui signifie que les étudiants ont qualifié le rythme du cours de « moyen ». Cet item

¹⁰ voir annexe 2

a également souvent été complété d'un commentaire, spécifiant que le rythme est « trop rapide » et qu'il ne permet ainsi pas « d'approfondir » ni de « poser des questions ». De nombreux commentaires relatent également la difficulté à prendre des notes. L'écart-type est également le plus important de tout le questionnaire, ce qui indique une plus grande dispersion dans les réponses des étudiants. C'est également l'item pour lequel le plus d'étudiants ont évalué avec l'indicateur « insuffisant » (3 sur 69).

L'item « complexité » reçoit la seconde moins bonne évaluation ($M = 3.68$). Toutefois, la formulation des indicateurs ne permet pas d'interpréter correctement les données. Si le degré de complexité est insuffisant, cela ne m'indique pas si cela est négatif parce que le cours est trop ou pas assez complexe. Les rares commentaires aident peu à l'interprétation et soulignent la problématique de l'hétérogénéité de l'auditoire : certains souhaiteraient approfondir et d'autres n'apprennent rien de nouveau.

Indicateur utilisé pour l'évaluation	Commentaires
« Moyen » (3)	« Reste un peu général mais normal car que sur 2h »
	« Je trouve pas assez détaillé »
	« ça dépend quelles notions »
	« Difficile sans doute de convenir à tout le monde, j'ai déjà entendu parler de tous ces sujets dans d'autres cours »

Finalement, l'item « interactivité » reçoit la 3^e moins bonne note avec $M = 3.73$. L'un des deux seuls commentaires liés à cet item propose de « pouvoir comprendre, « ressentir » les troubles plus en profondeur ». Le second accompagne la note « faible » en précisant : « relativement peu d'interactions », ce qui est vrai.

4.2.2. Résultats spécifiques

Ces résultats mettent en évidence l'influence de certaines variables indépendantes comme la langue maternelle des étudiants et leur niveau d'études sur les résultats de l'évaluation du cours, de manière globale et en terme spécifique de contenu et de forme.

La langue maternelle des étudiants

Les analyses de variance démontrent une différence significative selon la langue maternelle des étudiants ($F = 4.507$, $dl = 1$, $p = .038$), les étudiants de langue maternelle étrangère

(principalement italien et allemand) évaluant plus négativement le cours ($M = 3.85$) que les étudiants de langue maternelle française ($M = 4.17$). Cette même différence s'observe également pour la moyenne des items relevant du contenu ($M = 4.27 > M = 3.98$) ou de la forme ($M = 4.00 > M = 3.85$). Ces résultats laissent supposer que le cours est plus adapté aux étudiants francophones, puisque les évaluations sont meilleures tant en terme de structure, contenu et forme. Cela peut aussi indiquer que je n'ai pas répondu adéquatement aux besoins spécifiques de ces étudiants, pourtant anticipés dans le scénario pédagogique.

En s'intéressant uniquement à l'item « rythme du cours », il est intéressant de constater qu'il n'y a pas de différence significative selon la langue. Cela signifie que, bien que les moyennes indiquent que les étudiants de langue étrangère ont évalué plus négativement cet item que les étudiants francophones, le rythme de parole dans ce cours était trop élevé pour tous les participants.

Quant à l'item « interactivité », aucune différence significative ne s'observe selon la langue, bien que les étudiants de langue maternelle étrangère aient moins bien évalué cet item ($M = 3.40$) que les étudiants francophones ($M = 3.84$).

Le niveau d'études

Bien que les moyennes indiquent une évaluation plus favorable des étudiants en Master pour le cours globalement et spécifiquement pour le contenu et la forme que les étudiants en Bachelor, ces différences ne sont pas significatives. En ce qui concerne spécifiquement l'interactivité, cet item n'est également pas évalué différemment par les étudiants en voie Bachelor ou Master.

Toutefois, une différence hautement significative dans l'évaluation du rythme du cours a été observée selon le niveau d'études ($F = 8.016$, $dl = 1$, $p = .006$). Ainsi, les étudiants de niveau Master évaluent plus positivement le rythme du cours ($M = 3.79$) que les étudiants du niveau Bachelor ($M = 3.02$). Cela peut signifier que les étudiants en Master, plus habitués à suivre des cours magistraux, sont plus à l'aise avec un rythme de cours et de parole soutenu que des étudiants au début de leur parcours académique. Par conséquent, il s'agit de mieux prendre en considération les besoins spécifiques des étudiants en Bachelor et d'adapter mon enseignement en conséquence non seulement théoriquement dans le scénario pédagogique mais concrètement.

Le domaine d'études

Les analyses de variances n'ont pas démontré de différence significative selon le domaine d'études (I ou II). L'évaluation du cours de manière globale, sur la forme et sur le contenu est

donc similaire quelque soit le domaine d'étude. Le domaine d'étude n'influence également pas l'évaluation du rythme du cours ni de l'interactivité.

5. Conclusion

Ce travail m'a permis de mettre en évidence plusieurs points. Premièrement, il m'a permis de mieux cerner les significations du terme *interactivité* et de privilégier, pour les besoins de ce travail et grâce au flou terminologique, les éléments de définitions associés aux interactions. Deuxièmement, la première partie, théorique, m'a permise de m'approprier de nombreux éléments clés liés à l'apprentissage et à l'enseignement aux adultes. Elle m'a également permis de démontrer l'importance de l'interactivité, plus précisément de la participation des étudiants dans leurs apprentissages et de passer en revues différentes techniques favorisant cette interactivité. Troisièmement, l'élaboration des scénarii pédagogiques sous cette forme a permis de préciser les dispositifs de formation et de soutenir l'analyse de leur application et la formulation de remédiations. Finalement, l'analyse des résultats de l'évaluation de l'un des dispositifs d'enseignement a relevé les similitudes entre l'auto-évaluation que j'ai pu faire du cours et les avis des étudiants. Elle a également démontré l'importance du rythme d'un cours, plus que l'interactivité. En ce sens, avant de vouloir faire participer les étudiants, un premier élément favorisant l'apprentissage est d'adapter le rythme du cours et, ce, particulièrement pour des étudiants du niveau Bachelor.

En conclusion, ce travail m'a conforté dans l'idée que l'interactivité est plus facilement applicable en petit groupe qu'en grand auditoire. En effet, le cours en petit groupe permet et encourage les interactions et la participation des étudiants rien que par sa forme. Dans le cas du dispositif en petit groupe présenté dans ce travail, le contenu s'ajoute à la forme pour favoriser l'interactivité. Les feedbacks des étudiants, mon auto-évaluation et, récemment, les examens pratiques, ont confirmé l'hypothèse selon laquelle un enseignement interactif en petit groupe génère motivation et engagement qui, ensemble, s'associent pour favoriser les apprentissages. Quant aux cours en grand auditoire, l'espace et le nombre d'étudiants présents dissuadent dès le départ les apprenants à s'exprimer et les contenus généralement associés à ce type de cours ne permettent pas toujours de favoriser la participation des étudiants. Dans les cours en grand auditoire, la faisabilité de concilier la quantité de matière à dispenser, le peu de temps à disposition et l'interactivité reste, malgré les pistes découvertes grâce à ce travail, un défi. Il s'agira donc pour moi d'avancer pas à pas en introduisant petit à petit des éléments favorisant la participation des étudiants et d'évaluer sans cesse les effets de la mise en place de ces techniques. En effet, seule l'expérience peut soutenir la démonstration théorique et convaincre l'enseignante en devenir que je suis de privilégier l'interactivité dans mes cours en grand auditoire.

6. Bibliographie

Auster, C. J. et MacRone, M. (1994). The classroom as a negotiated social setting : an empirical study of the effects of faculty members « behavior on students » participation. *Teaching sociology*, 22(1), pp. 289-300.

Baldwin, L. et Sabry, K. (2003). Learning styles for interactive learning systems'. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(4), 325-340.

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham, Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Crombie, G., Pyke, S., Siverthorn, N., Jones, A. et Piccinin, S. (2003). Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context. *The journal of higher education*, 74(1), pp. 51-76.

DeLucia, R. C. (1994). Perceptions of Faculty-Student Relationships: A Survey. *NASPA Journal*, 31 (4), pp. 271-279.

Duffy, T. M., and Cunningham, D. J., (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction, In D. H. Jonassen, (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, NY: Macmillan Library Reference USA

Fassinger, P. (1995). Understanding classroom interaction. Students' and professors' contributions to students' silence. *Journal of higher education*, 66(1), pp. 82-96.

Felder, R. (1988). How students learn : adpating teaching styles to learning style, Proceedings of the Frontiers in Education Conference, ASEE/IEEE, Santa Barbara, CA, pp. 489-493.

Fritschner, L. (2000). Inside the undergraduate college classroom. Faculty and students differ on the meaning of student participation. *The journal of higher education*, 71(3), pp. 342-362.

Guéneau, C. (2005). L'interactivité : une définition introuvable. *Communication & Langage*, 145, pp. 117-129.

House, D. (2000). The effect of student involvement on the development of academic self-concept. *The Journal of Social Psychology*, 140(2), pp. 261-263.

Keefe, J. W. (1979). Learning style : an overview. Dans Keefe, J. W. (ed). *Student Learning Styles : Diagnosing and prescribing programs*, National Association of Secondary School Principals, Reston, VA, pp. 1-17.

- Kozanitis, A. et Chouinard, R. (2009). Les facteurs d'influence de la participation verbale en classe des étudiants universitaires : une revue de la littérature. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* (En ligne), 25-1 2009. URL : <http://ripes.revues.org/index59.html>
- Kuh, G. D. (2001) Assessing what really matters to student learning. Inside the National Survey of Student Engagement, *Change*, 33(3), pp. 10-17
- Levin, A. & Karl-Heinz, A. (2003, août). *Student questioning in academic classes*. Communication présentée au dixième congrès de la European Association for Research on Learning and Instruction, Padoue, Italie.
- Mayer, R. E. et Gallini, J. K. (1990). When is an illustration worth ten thousand words ? *Journal of Educational Psychology*, 82(4), pp. 715-726.
- Noyé, D. et Piveteau, J. (2007). Guide pratique du formateur. Concervoir, animer, évaluer une formation. Paris : INSEP Consulting.
- Nunn, C. (1996). Discussion in the college classroom. *The journal of higher education*, 67(3), pp. 244-266.
- Petit Robert (1996). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London : Routledge & Falmer.
- Riding, R. et Rayner, S. (2000). Cognitive styles and learning strategies : Understanding style differences in learning and behaviour. Londres : David Fulton Publishers.

7. Annexes (confidentielles)