

UNIVERSITE DE FRIBOURG SUISSE  
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

# Des attitudes à l'action

Description et analyse d'un projet pédagogique inventif

Travail de fin d'étude en vue de l'obtention du  
Diplôme en Enseignement Supérieur et Technologie de l'Education (DAS)

Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Colette HÄNGGI-NICLASSE  
Département des Sciences de l'éducation | Université de Fribourg  
Juillet 2014

## Table des matières

1	Introduction.....	3
2	Description du contexte .....	3
2.1	Ma vision de l’enseignement et de l’apprentissage.....	3
2.2	Projet pédagogique .....	7
3	Problématique, questions et objectifs .....	8
3.1	Problématique.....	8
3.2	Objectifs du travail de fin d’études .....	9
4	Mise en œuvre du projet pédagogique.....	10
4.1	Design et ingénierie.....	10
4.1.1	Compétences et objectifs du cours-séminaire .....	10
4.1.2	Contenus et activités .....	11
4.1.3	Illustrations.....	14
4.1.4	Validation.....	20
4.1.5	Synthèse .....	23
4.2	Implémentation, suivi et accompagnement .....	24
5	Analyse.....	27
5.1	Approches théoriques .....	27
5.2	Outils, critères et traitement des données .....	31
6	Résultats et discussion.....	34
6.1	Population .....	34
6.2	Profil du cours-séminaire .....	34
6.3	Description du dispositif.....	35
6.3.1	Par les étudiant-e-s.....	35
6.3.2	Par l’enseignante (assistante diplômée) .....	38
6.4	Approches d’apprentissage .....	39
6.5	Perception du cours-séminaire et ses effets.....	40
7	Perspectives de développement .....	41
7.1	Régulation du dispositif.....	41
7.2	Réflexions sur mon enseignement .....	44
8	Conclusion .....	47
	Bibliographie.....	48
	Table des tableaux.....	49
	Table des illustrations.....	49
	Annexes .....	50

## 1 Introduction

Ce travail de fin d'étude constitue la mise en perspective et l'analyse d'un projet pédagogique à travers l'articulation de différents savoirs, savoir-faire, savoir-être ou savoir-devenir développés et/ou mûris durant ma formation Did@cTIC. Il porte principalement sur le passage des attitudes (approches, valeurs, représentations, etc.) de l'enseignant à leur mise en œuvre concrète dans la pratique (implémentation). Dans cette perspective, la question de la cohérence de la réalisation, mais également de la perception qu'en ont les acteurs sera abordée.

Le travail se découpe en sept chapitres. Dans le chapitre 2, j'expose le contexte du projet pédagogique en lien avec le séminaire « Vie, développement et formation » réalisé au sein de l'Université de Fribourg. Ce chapitre fait référence tant à l'environnement dans lequel le projet s'est déroulé qu'à ma personne en tant qu'enseignante. J'explique d'abord ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage et contextualise ensuite le projet. Cela me permet de présenter, dans le chapitre 3, la problématique générale, les questions et les objectifs de ce travail. Le chapitre 4 décrit la mise en œuvre du projet, depuis son design jusqu'à l'évaluation des apprentissages en passant par son implémentation. Le chapitre 5 précise les critères et outils utilisés pour l'analyse de la mise en œuvre du projet ainsi que les approches théoriques dans lesquelles ils s'insèrent. Le chapitre 6 présente l'analyse des résultats et leur discussion. Enfin, le chapitre 7 propose des perspectives de régulation et de développement.

## 2 Description du contexte

### 2.1 Ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage

Le sens et la signification de mes actions, ainsi que leur inscription dans un système de valeurs et une philosophie personnelle cohérents, ont continuellement été au centre de ma pratique professionnelle. Si ces éléments ont toujours été présents dans ma réflexion ou dans mes « sensations », la formation Did@cTIC (surtout dans le cadre de l'axe C) m'a permis d'en affiner la perception, de mieux en comprendre les articulations et, partant, de formaliser les grandes lignes de leur fonctionnement et de leurs implications.

Cette vision de l'enseignement et de l'apprentissage, et cette éthique personnelle et professionnelle constituent le socle de ma pratique de formatrice d'adultes<sup>1</sup> et déterminent l'état d'esprit et les principes qui ont guidé mon projet pédagogique. Il me semblait dès lors utile de les évoquer en amont de ce travail afin de planter le « décor » personnel de ce projet.

### L'apprenant adulte, un être singulier en développement

*Apprendre, c'est avoir un projet, c'est se projeter différent dans l'avenir.*

Philippe Meirieu

Je considère chaque apprenant comme un individu singulier ayant son histoire, ses acquis, ses représentations, ses valeurs et ses projets. Je le considère comme un acteur pourvu d'une responsabilité personnelle quant à son développement, ses intentions, ses décisions, etc.

Le principe du respect de soi et d'autrui est au centre de ma pratique. J'agis avec bienveillance en respectant l'intégrité morale de chacun en permanence. Je mets un point d'honneur à agir avec authenticité, sollicitude et empathie. Je veille ainsi à éviter toute forme de violence (physique et psychique), d'exclusion ou d'humiliation. Mon rôle est de veiller à permettre à l'apprenant de réaliser son projet (accomplissement, épanouissement, se réaliser), mais également « *d'explorer, de découvrir et de s'engager vers d'autres possibles* »<sup>2</sup>. Dans ce processus, je ne me substitue pas à l'autre (ne pas décider, agir, assumer pour lui), mais je l'accompagne, je l'aide dans sa transformation en proposant des cadres susceptibles de favoriser son engagement, sa responsabilisation, ainsi son autonomie. En ce sens, je me situe dans une approche pédagogique de type humaniste.

### L'apprenant en action, au centre de son processus d'apprentissage

*J'essaie toujours de faire ce que je ne sais pas faire,  
c'est ainsi que j'espère apprendre à le faire.*

Pablo Picasso

On ne peut « enseigner » à une personne, mais on peut faciliter son apprentissage. L'apprenant adulte est ainsi l'acteur principal de son processus de transformation : il s'engage, se mobilise, prend des initiatives, formule des objectifs, exprime ses difficultés, met en place des stratégies, etc. Il étend et approfondit ses connaissances, il modifie ses propres représentations mentales en réponse à une situation nouvelle générée par l'environnement

<sup>1</sup> Cette vision a été développée dans l'optique de mon métier de formatrice d'adultes. Le contexte de ce projet s'écarte légèrement de certains paramètres de ma pratique hors contexte académique. Elle est cependant intéressante pour entrevoir mon positionnement. Elle s'inspire du « Code de déontologie du métier de formateur et de formatrice » réalisé par les M2 dans le cadre du cours de Philippe Meirieu « Métiers de la formation » Université LUMIERE Lyon 2 (novembre 2012).

<sup>2</sup> « Code de déontologie du métier de formateur et de formatrice » réalisé par les M2 dans le cadre du cours de Philippe Meirieu « Métiers de la formation » Université LUMIERE Lyon 2 (novembre 2012).

social et/ou matériel. Dans cette perspective socioconstructiviste, mon rôle est de concevoir et de mettre en œuvre des situations propices à l'apprentissage.

Dans le cadre de ma pratique de formatrice, je m'appuie principalement sur des méthodes de pédagogie dite « active », dont les caractéristiques peuvent être synthétisées comme suit (Lebrun, 2005) :

- Le rôle catalyseur des connaissances antérieures ;
- L'importance des « ressources » à disposition ;
- Le rôle du contexte et de l'expérience concrète ;
- Les compétences de haut niveau à exercer ;
- La « démarche de recherche » dans l'apprentissage ;
- L'importance d'une construction, d'une production ;
- Le changement conceptuel (prise de conscience, déséquilibre, reformulation) ;
- Le caractère interactif et coopératif de l'apprentissage ;
- Le caractère personnel de l'apprentissage ;
- Le lien entre projet personnel, professionnel, d'études ;
- Le rôle de la réflexion sur l'apprentissage qui se passe (métacognition)

J'envisage ainsi mon rôle de formatrice comme un médiateur et un facilitateur de l'apprentissage et du développement de l'apprenant. En créant des situations favorables et écologiques et en proposant des activités pertinentes dans un climat positif de confiance, je l'aide à définir ses objectifs, je le soutiens dans son processus d'apprentissage, je l'aide à dépasser les obstacles, à accepter ses propres limites, à maintenir et développer sa motivation et à apprécier le chemin qu'il a parcouru. J'encourage l'expression, l'écoute active, la pratique réflexive. Je reconnais son droit à l'« erreur » et au « tâtonnement », étapes constitutives de tout processus d'apprentissage.

### L'apprenant en interaction

*On apprend toujours seul, mais jamais sans les autres.*

Philippe Carré<sup>3</sup>

L'apprentissage naît ainsi de l'interaction de l'apprenant avec la situation d'enseignement et avec les acteurs de cette situation (formateurs, pairs, etc.). L'individu est un être essentiellement social, comme le dit Bourgeois (2009, p. 61) : « *non seulement comme un individu en relation avec autrui, mais également un individu constitué lui-même dans un*

<sup>3</sup> Carré, P. (2005) L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir. Paris : Dunod.

*rapport à l'autre* ». L'auteur fait référence non seulement aux personnes qui nous sont significatives, mais également à nos groupes d'appartenance et de référence.

Ces différentes interactions revêtent une importance non négligeable en formation. En effet, toute formation s'inscrit dans un rapport à l'autre, mais également dans un contexte, dans une histoire collective, dans des références sociales, culturelles dynamiques plus ou moins partagées. La formation est ainsi une rencontre avec l'altérité. En ce sens et dans une idée qui se retrouve au cœur du courant (néo-)vygotkien, je considère l'apprentissage et la formation non seulement dans une perspective cognitive et motivationnelle, mais aussi comme un processus psychosocial.

Dans le cadre de ma pratique de formatrice, j'explicité mon propre positionnement et respecte le positionnement institutionnel de l'organisme dans lequel j'interviens.

### Se former pour former

*Autant que savoir, douter me plaît.*

Dante Alighieri

En tant que professionnelle de la formation, je me dois de m'inscrire dans une dynamique permanente de formation, c'est-à-dire de maintenir et de développer mes compétences (contenus et méthodes) et d'actualiser mes connaissances.

Pour cela, je me forme de manière continue, je participe à des manifestations scientifiques, et je suis active dans un réseau d'échange de connaissances et de pratiques professionnelles. Parallèlement, je mets en œuvre des processus d'évaluation pour réguler ma pratique et poursuivre mon développement personnel et professionnel. Je pratique continuellement l'autoévaluation et la réflexion introspective. J'organise régulièrement des séances d'intervision et/ou l'échange de feedbacks avec mes pairs.

En tant que formatrice, je dois m'assurer de la qualité de la formation dispensée et de la validité des contenus proposés. A cette fin, lorsque cela est possible, je privilégie la collaboration entre pairs pour la préparation des formations (interventions à plusieurs ou échanges lors du développement de dispositifs de formation). Cette collaboration est enrichissante par la diversité des points de vue exprimés, notamment sur les apports et les méthodes, et elle bénéficie directement aux apprenants. Pour ce qui est des contenus, je présente les questions problématiques en mettant en lumière différentes approches de la manière la plus exhaustive possible afin d'éviter toute forme de propagande et de veiller à

l'impartialité dans la transmission des savoirs. Enfin, je connais mes limites quant à mes propres savoirs et peux les reconnaître face aux apprenants.

Une évaluation de l'enseignement est conduite à l'issue de chaque formation que je dispense. Ce retour des participants contribue lui aussi à mon développement professionnel et personnel.

Après avoir précisé ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage ainsi que les principes qui m'animent, il est temps de présenter les grandes lignes du projet pédagogique dont il est question dans ce travail : mon séminaire « Vie, développement et formation ».

## 2.2 Projet pédagogique

Au 1er janvier 2014, j'ai été engagée par de l'Université de Fribourg en tant qu'assistante diplômée au sein du département des Sciences de l'éducation. Le cahier des tâches de cette fonction inclut la responsabilité d'un séminaire intitulé « Vie, formation et développement » dans le programme de Bachelor en Sciences de l'éducation. Ce séminaire fait partie d'un module d'étude comprenant deux cours, dont « Education des adultes » sous la responsabilité de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier<sup>4</sup>. Ce cours « Education des adultes » et son séminaire intégrateur « Vie, développement et formation » permettent aux étudiant-e-s d'approfondir différentes thématiques articulées autour de la formation d'adultes. Un premier accent est mis sur les spécificités de l'apprentissage des adultes, les processus individuels et collectifs qui les déterminent. Un second accent est mis sur les dispositifs de formation et sur l'analyse des pratiques des adultes en formation. Le cours-séminaire aborde enfin la question des pratiques professionnelles dans ce champ. Le cours-séminaire compte pour 6 crédits ECTS.

Les préparatifs de ce séminaire ont débuté à l'automne 2013 dans le cadre de la formation Did@cTIC, des modules A - Enseignement et apprentissage et B - Evaluation des apprentissages et des enseignements notamment. Mon projet pédagogique s'est donc dessiné au début de ma propre formation complémentaire en didactique universitaire et m'a accompagné tout au long de celle-ci.

Au fil des discussions avec la Prof. Charlier Pasquier, nous nous sommes retrouvées sur une envie commune d'offrir un « cours-séminaire » inventif en tandem, proposant une forte proportion d'activités en présence (pédagogie active). Pour ce faire, le fonctionnement

---

<sup>4</sup> L'autre cours est « Psychopédagogie de l'adolescence » sous la responsabilité du Prof. Jean-Luc Gurtner. Par le passé déjà, le cours « Education des adultes » et le séminaire « Vie, développement et formation » avaient été donnés en collaboration étroite par les intervenants précédents.

académique « habituel » conjuguant cours (axé contenu) et séminaire (axé activités) devait être bousculé. Nous avons ainsi réfléchi à une approche pédagogique, déjà ancienne : la classe ou pédagogie inversée (« flipped learning »). Dans ce contexte, la partie magistrale de l'enseignement est orchestrée à distance à l'aide d'un panel de ressources, afin que les étudiant-e assimilent les contenus et concepts fondamentaux de manière autonome. Les TIC (Technologies de l'Information et de la Communication) soutiennent cette démarche en mettant à disposition des étudiant-e-s un environnement technopédagogique adapté (espace Moodle).

Lors des séances en présence, des activités complexes, « écologiques » et authentiques visant l'approfondissement de la matière, l'expérimentation active et le transfert des connaissances sont proposées. Par une centration sur l'apprentissage, c'est-à-dire la prise en compte des connaissances antérieures des étudiant-e-s, leurs expériences et leur vécu, par la volonté de proposer des activités de validation suscitant la réflexion et par la mise en lien et la compréhension, nous souhaitons favoriser une approche d'apprentissage en profondeur<sup>5</sup>. Cette approche donnerait lieu à une meilleure qualité de l'apprentissage en favorisant des produits d'apprentissage de plus haut niveau (Deschryver & Lebrun, 2014). Tout ceci ne peut toutefois se faire sans un accompagnement adapté des étudiant-e-s, qui complète le dispositif.

### 3 Problématique, questions et objectifs

#### 3.1 Problématique

Le dispositif au centre de ce projet pédagogique peut être considéré comme un dispositif « hybride ». En effet, ces dispositifs sont reconnus comme « *des dispositifs de formation articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme par exemple une plateforme de formation (Moodle, Claroline, Dokeos, etc.)* » (Deschryver & Lebrun, 2014, p. 78). Si l'on constate que ce type de dispositif concerne à présent une large part des dispositifs de formation de l'enseignement supérieur, il demeure un flou quant à la variété des pratiques et de leurs effets sur l'apprentissage (Deschryver & Lebrun, 2014).

<sup>5</sup> Celle-ci témoigne « *d'une intention de comprendre par soi-même, une meilleure compétence métacognitive supposant une prise de recul par rapport à ses propres manières d'apprendre ainsi qu'un accroissement de l'engagement en formation et une meilleure planification du temps et des activités à réaliser* » (Entwistle, 2003 ; cité par Chalier, 2013). L'étudiant-e élabore et organise ses connaissances, raisonne sur son vécu, ses connaissances préalables fait des liens. Cette approche s'oppose à l'approche de « surface » qui correspond à « *un essai de mémorisation et de mise en relation du matériel à apprendre avec un test ou un examen* » (Glossaire - Charlier, 2013). Il n'y a dans cette approche que peu d'engagement affectif et de mise en lien transversale, le but étant de réaliser la tâche perçue comme imposée par autrui.

En premier lieu se pose la question du passage de la philosophie d'enseignement (attitudes, valeurs, etc.) à l'élaboration du dispositif et son implémentation concrète (actions). L'approche ambitionnée mêlant pédagogie inversée et méthodes actives s'accordait tout à fait à ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage (ch. 2.1). Le dispositif et son implémentation correspondent-ils pour autant véritablement à ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage (cohérence) ? De quelle manière cette transposition s'est-elle réalisée ?

Ensuite, cette démarche a-t-elle été comprise et intégrée par les étudiant-e-s ? Ont-ils adopté une approche d'apprentissage en profondeur, comme recherché ? Ainsi se pose la question de la perception que les étudiant-e-s ont du dispositif et la manière dont il impacte leurs représentations et leurs activités d'apprenant-e-s. Ces aspects sont des variables (subjectives) importantes dans l'analyse des effets d'un dispositif d'apprentissage en ce sens qu'ils permettent de donner des indications intéressantes sur la qualité de l'apprentissage (Deschryver & Lebrun, 2014).

### 3.2 Objectifs du travail de fin d'études

Le premier objectif de ce travail est donc dans un premier temps de mettre en lumière l'**articulation entre attitudes, intentions et actions** (du point de vue de l'enseignante). Cet aspect est traité dans le chapitre 4 « Mise en œuvre » en présentant à l'aide d'exemples concrets les différentes phases du projet : le design et l'ingénierie, l'implémentation et l'évaluation des apprentissages. Cet aspect sera ensuite repris dans les résultats, mais surtout dans la réflexion sur les perspectives de développement.

Le deuxième objectif est de décrire le **type de dispositif hybride** qui a été mis en œuvre et ses caractéristiques du point de vue des différents acteurs. Cela permet de situer et de caractériser le dispositif afin de faciliter sa compréhension et l'analyse de ses effets (Deschryver & Lebrun, 2014).

Le troisième objectif de ce travail est de questionner la congruence entre la perception du dispositif par l'enseignante et par les étudiant-e-s. Il s'agit de mieux comprendre l'**approche d'apprentissage** des étudiant-e-s et de la comparer avec l'approche des conceptrices et enseignantes (qui ont visé une approche en profondeur). Pour les étudiant-e-s, l'approche d'apprentissage constitue une manière de s'adapter à un contexte pédagogique (Romainville, 1993, cité par Bonvin, 2014). Elle est déterminée par de multiples interactions entre divers traits personnels (par ex. caractéristiques motivationnelles), le style d'apprentissage de la personne et des facteurs environnementaux (tâches, etc.). En ce sens, elle peut être influencée par l'enseignant en portant une attention particulière à la manière dont il prépare et de distribue le savoir (Bonvin, 2014). Dans le cadre de ce projet pédagogique, la conception

concrète du cours-séminaire a été guidée par le « *constructive alignment* ». Ce concept fait référence à la cohérence (*alignement*) entre objectifs, méthodes et évaluation telle qu'elle est conçue d'une part par l'enseignant et telle qu'elle est comprise et construite par les étudiant-e-s (sens, signification) d'autre part. Il y a ainsi une double dimension. Ce questionnement autour des différentes cohérences est intéressant, car si elles manquent, l'apprentissage se fera plus difficilement (Biggs, 2003, cité par Charlier, 2013) et sa qualité pourrait diminuer.

Ces différentes mises en perspective permettront de discuter des pistes de développement non seulement du point de vue du dispositif (de sa régulation), mais également sous l'angle de mon développement personnel (chapitre 7).

## 4 Mise en œuvre du projet pédagogique

### 4.1 Design et ingénierie

Le processus d'élaboration du cours-séminaire a débuté avec la réalisation d'un scénario pédagogique (dans le cadre du module A de la formation Did@cTIC). Le canevas finalisé est disponible en annexe I. Ce document a constitué la base principale du développement du cours-séminaire.

#### 4.1.1 Compétences et objectifs du cours-séminaire

Pour définir les objectifs du cours-séminaire et les compétences visées, je me suis appuyée sur la taxonomie de De Ketele intégrant différents niveaux de compétences (Charlier, 2013) :

COMPETENCES
Dans ce cours et le séminaire qui lui est associé, les étudiant-e-s expérimenteront des compétences réflexives utiles pour leur propre développement mais également centrales pour la profession de formateur/formatrice d'adultes :
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser son propre parcours de formation en exploitant les concepts et modèles découverts ;</li> <li>Se mettre en projet de développement professionnel.</li> </ul>
OBJECTIFS
Savoir-refaire / savoir-redire (S, SR)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Décrire les principaux concepts, modèles et pratiques professionnelles en lien avec le champ de la formation d'adultes.</li> </ul>
Savoir-faire convergents (SFC)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Appliquer efficacement des techniques de présentation orale (exposé) et de rédaction écrite en français.</li> </ul>
Savoir-faire divergents (SFD)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se positionner par rapport aux différentes lectures en adoptant une attitude critique et distanciée.</li> <li>Elaborer une vue d'ensemble du champ de la formation d'adulte : en identifier les caractéristiques, les acteurs et les institutions.</li> <li>Constituer un portefeuille de techniques et méthodes pouvant être mises en œuvre dans le cadre d'une formation d'adulte</li> <li>Mobiliser et exploiter l'information pertinente et ses propres ressources pour les articuler dans un discours personnel en lien avec la thématique de la formation d'adulte.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>Collecter et interpréter des données dans le cadre d'une enquête auprès d'un-e professionnel-e de la formation d'adultes à l'aide de méthodes adaptées.</li> </ul>
<b>Savoir-être / savoir-devenir (SE, SD)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Mener une démarche de projet de manière autonome</li> <li>Situer ses propres choix de formation et son parcours d'apprenant en perspective de son projet personnel.</li> </ul>

Ces objectifs ont été définis dans une optique précise, celle de l'**approche en profondeur**.

#### 4.1.2 Contenus et activités

Comme je l'ai indiqué plus haut, ce cours-séminaire est un projet réalisé en tandem avec la Prof. Bernadette Charlier Pasquier. Au niveau du partage des tâches, je me suis davantage concentrée sur le développement d'activités en présence et à distance en m'appuyant d'une part sur les objectifs visés et d'autre part sur les contenus théoriques proposés par la Prof. Charlier Pasquier. C'est dès lors cet aspect que je développerai de manière plus approfondie dans la suite de ce chapitre, en donnant notamment quelques exemples concrets et détaillés de scénarisation d'activités (voir ch. 4.1.2. « Illustrations »).

Les **contenus** ont tout d'abord été organisés en six thématiques principales offrant une vue étendue du champ de la formation d'adultes :

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| 1. L'engagement en formation d'adultes    | 4. Les dispositifs de formation |
| 2. La formation en Suisse                 | 5. Activités / Pratiques        |
| 3. Le métier de formateur-trice d'adultes | 6. Les compétences              |

Dans la perspective de « classe inversée », les étudiant-e-s étaient invités à prendre connaissance de la partie théorique composant chacune des six thématiques avant les séances présentiels. Nous avons libéré du temps de cours une semaine sur deux afin de faciliter ces préparations. Cet apport théorique a été organisé principalement sous forme de lectures (chapitres d'ouvrages). Plusieurs activités à distance complémentaires ont été proposées ponctuellement durant le semestre afin d'orienter ou de compléter les lectures préparatoires :

- Rédaction de **questions** sur le forum de l'espace de cours (Moodle)
- Réalisation d'un **podcast** (voir 4.1.3 « Illustrations »)
- Réalisation d'une **fiche de synthèse** de lecture sous forme de **carte conceptuelle**
- Approfondissement d'un texte à l'aide d'une **fiche de lecture** (voir 4.1.3 « Illustrations »)

En plus de ces tâches, deux activités à distance « en continu »<sup>6</sup> ont été mises en œuvre :

- Un **glossaire**, qui visait le développement et l'approfondissement des connaissances (notions théoriques) et l'entraînement à la rédaction de synthèses au niveau

<sup>6</sup> car envisagées sur l'entier de la période du semestre (délai pour la réalisation fixé en fin de semestre).

académique. Chaque étudiant-e devait rédiger trois fiches de synthèse sur trois concepts liés au champ de la formation d'adultes.

- Un **référentiel des techniques d'animation**, qui visait à découvrir celles utilisées par les formateurs-trices d'adultes dans l'exercice de leur profession. Cette activité a été accomplie en duo. Chaque équipe a réalisé une fiche de synthèse sur une technique d'animation proposée dans une liste (par ex. débat, brainstorming, « one minute paper », etc.). De plus, les duos ont réalisé une critique constructive de la fiche d'une autre équipe.

Des fiches d'activité ont été créées afin d'accompagner la réalisation à distance de chacune de ces activités (à l'exception de la rédaction de questions sur le forum). Ces fiches sont disponibles en annexe II.

Les **séances présentielles** ont été fixées toutes les deux semaines, sur deux périodes de cours successives (mardi de 14h15 à 17h45 env.). Deux séances supplémentaires ont été organisées, l'une au début comme introduction, l'autre à la fin comme bilan/synthèse. La première avait pour objectif de présenter le dispositif aux étudiant-e-s (objectifs, organisation/déroulement, activités, validation), de questionner leurs attentes et de présenter une courte introduction sur le domaine de la formation d'adultes. La seconde de faire le point sur le semestre (tant du point de vue des contenus et des activités du dispositif que sur les aspects/résultats/métacognitifs perçus par l'apprenant-e).

Un **plan de cours** détaillé à l'usage des enseignantes a été développé pour chaque séance présentielle. Ce plan intégrait la structure temporelle de la séance, les responsabilités, la description succincte des activités, le matériel prévu et des remarques pour la gestion de l'activité. Voici, à titre d'exemple, celle pour la séance autour de la thématique « L'engagement en formation d'adultes » :

SÉANCE DU 04.03.2014 - ENGAGEMENT EN FORMATION				
Plan de la séance				
BC = Bernadette Chalier, CHN = Colette Hänggi-Niclasse, ETU = étudiant-e-s				
Temps	Qui	Quoi	Ressources Matériel	Remarques
14.15 – 14.30	15'	BC	Questions-Réponses & compléments au texte de Bourgeois (2009) <u>Travail individuel et en duo</u>	Liste des questions du forum → distribution par CHN
		ETU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire la réponse à sa propre question + celle du voisin de table</li> <li>• Discussion et questions supplémentaires ?</li> </ul>	
14.30 – 14.55	25'	CHN	<u>Podcast</u>	
	15'	ETU	<u>Activité 1 par deux – binômes</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionnage du Podcast de chacun-e               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Prise de note sur les aspects essentiels du témoignage</li> </ul> </li> <li>• Discussion – Prise de recul               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Quelles dimensions évoquées par Bourgeois apparaissent dans les entretiens ?</li> <li>○ Appui sur les cartes conceptuelles de chacun</li> </ul> </li> </ul>	
	10'	ETU	<u>Mise en commun</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 2-3 étudiant-e-s présentent le témoignage en se basant sur leur carte conceptuelle</li> </ul>	

	5'		Pause		
15.00 – 16.00	60'		<b>Thématique « Engagement en formation »</b>		
	30'	BC	<u>Présentation</u> • Introduction au modèle de Cross	Cas de Gilles (imprimé) Grille d'analyse (Cross) A4 Post It	
	30'	ETU	<u>Activité 2 en groupe de 6 / par table</u> • Analyse du cas de « Gilles » en utilisant le modèle de Cross • Préparation des Post-It avec les éléments – à mettre sur le tableau avant de partir en pause.		
16.00 – 16.15	15'		Pause		
16.15 – 16.35	20'	BC	<u>Synthèse</u> Analyse des inputs au tableau et décryptage du cas		
16.35 – 17.20	45'		<b>Introduction à l'enquête (travail de validation)</b>		
	30'	CHN	<u>Présentation</u> • Préparer une enquête : introduction à la technique d'entretien		
	5'		• Questions ?		
	10'	ETU	<u>Préparation du travail de validation « enquête »</u> • Constitution des groupes		
	3'		<b>Activité glossaire</b> • Identification des mots clés pouvant être introduits dans le glossaire ?		
17.20 – 17.35	15'	CHN	<b>Présentation des missions à distance</b> • Rapport sur son propre parcours • Lectures dirigées & Synthèse		

**Tableau 1: Plan de séance présentielle**

L'annexe III réunit les plans de tout le semestre.

Les méthodes et techniques utilisées dans les différentes activités proposées durant le semestre ont été sélectionnées sur la base de critères précis :

- Leur lien avec la formation d'adultes (perspective expérientielle : entrer dans une démarche de formation d'adultes, notamment par la spécificité des techniques et méthodes utilisées)
- Leur pouvoir de mobilisation (activité des apprenant-e-s)
- Leur pouvoir de prise en compte des acquis antérieurs, expériences, représentations etc. et de favoriser la prise de recul (sens/signification, prise de conscience, réflexion)
- Leur potentiel en termes de travail coopératif et collaboratif (échange, co-construction)

Les activités, méthodes et techniques suivantes ont été adaptées pour les différentes phases d'approfondissement et de transfert en présence :

- Buzz-Group
- Carte conceptuelle
- Consultation/sondage par cartes
- Discussion en plenum
- Discussion en groupes et sous-groupes
- Entretien d'explicitation (utilisé dans le cadre de l'analyse d'une activité d'apprentissage « sous la loupe » dans la thématique « Les compétences »)
- Etude de cas
- Evaluation / autoévaluation

- Exposés / présentations / présentations d'experts (intervenantes et spécialistes externes)
- Inventaire des attentes
- Méthodes artistiques (par ex. activité « carte géographique » sur son parcours de formation, voir exemple dans 4.1.3 « Illustrations»)
- Méthode de discussion des « 6 chapeaux » (de Bono)
- Questions bilan (en lien avec la matière et les contenus travaillés)
- Questionnaire
- Questions-réponses (écrit)
- Questions à l'auditoire (flash)
- Questions à un expert
- Tour de table
- Simulation (par ex. activité « Micro-Teaching », voir exemple dans 4.1.3 « Illustrations»)
- Tables de lecture ou « Jigsaw »
- Travaux en (sous)groupes
- Apprentissage collaboratif (par ex. activité « Charte » voir exemple dans 4.1.3 « Illustrations »)

### 4.1.3 Illustrations

Dans ce sous-chapitre, je présente la scénarisation de cinq activités réalisées durant le cours-séminaire et illustratives de celui-ci<sup>7</sup>. Deux ont été initiées à distance (le podcast et la fiche de lecture) et trois réalisées en présence (la carte « géographique », la charte du/de la formatrice d'adultes » et le « Micro-Teaching »).

#### **Podcast « Engagement en formation d'adultes »**

Il s'agissait de réaliser une brève interview (2-3') d'un-e proche pour préparer la thématique. Le but de l'activité était d'une part de se familiariser avec le thème (avec une expérience concrète, un témoignage) et d'autre part de découvrir la pratique de l'entretien et de l'écoute. La démarche suivante était proposée aux étudiant-e-s :

- Lire un texte sur l'engagement en formation d'adultes (contenu théorique)
- Cibler un aspect intéressant du texte et préparer une ou deux questions d'amorce
- Prendre contact avec un proche (expliquer la démarche, consentement éclairé) et tester le matériel d'enregistrement (audio et/ou vidéo)
- Conduire l'entretien bref et remercier la personne
- Déposer sa capsule dans l'espace Moodle prévu à cet effet

<sup>7</sup> En raison des exigences formelles du TFE, toutes les activités ne peuvent être présentées en détail. Les plans de cours et fiches d'activités des autres mises en œuvre sont disponibles en annexe pour le lecteur intéressé.

Des exemples ont été donnés pour illustrer le type de production attendue et fournir des ressources riches et concrètes sur cette thématique (entretiens brefs réalisés dans le cadre de la semaine québécoise de la formation d'adultes : <http://www.youtube.com/watch?v=EsqXuStayp0>). La fiche d'activité proposée aux étudiant-e-s pour la réalisation du podcast est disponible en annexe II.

Lors de la séance en présence, les étudiants se sont rassemblés par 3 pour visionner les podcasts réalisés chacun des membres de leur groupe. Il leur a été demandé d'écouter attentivement chaque témoignage et d'en relever les points forts, en lien avec les lectures réalisées au préalable (et notamment une fiche de synthèse de celles-ci sous forme de carte conceptuelle). Quelques étudiant-e-s ont ensuite présenté le fruit de leurs discussions en plénum. Cette activité a permis de consolider les bases acquises à distance et d'introduire la partie d'approfondissement théorique de la séance présentielle.

#### **Fiche de lecture « La formation en Suisse »**

Il s'agissait de faire une lecture approfondie d'un texte afin de préparer la thématique du « Système de formation en Suisse ». La qualité de la réalisation de cette préparation était importante car elle constituait la base d'une activité à venir en présence (« Tables de lecture »)<sup>8</sup>. Au-delà de l'assimilation d'informations, la finalité était également d'amener les étudiant-e-s à réfléchir sur leurs propres représentations et préjugés (prise de recul, décentration). La démarche suivante leur a été proposée :

- Sélectionner un des quatre textes proposés (via un outil de sondage Moodle)
- Sans avoir lu le texte prendre connaissance des huit déclarations énoncées sur la fiche de lecture et répondre à la question : « Quelle est ma position, ma propre représentation quant à ces différentes propositions ? »
- Après avoir lu le texte, répondre à la question : « Quels arguments je peux relever pour soutenir ou au contraire remettre en cause ces propositions ? »

Une ultime étape de réflexion était proposée aux étudiant-e-s en présence, suite à l'activité « Tables de lecture », une fois qu'ils avaient recueilli toutes les informations issues des différents textes:

- Ma vision après avoir échangé dans mon groupe (apports issus des différents textes) :  
« Qu'est-ce qui a changé ou non dans ma façon de voir ? Ai-je été surpris ? »

<sup>8</sup> L'activité « Tables de lectures » dont le principe consiste en la transmission des informations principales d'un texte par l'étudiant-e-s à ses pairs. Les étudiant-e-s sont répartis en petits groupes, dont chacun des membres a travaillé un texte différent. Chaque apprenant-e dispose ainsi des aspects importants de tous les textes à l'issue de l'activité.

Pour conclure, un retour en plenum sur cette activité alliant distance-présence a été proposé aux étudiant-e-s (contenus, évolution des représentations et déroulement des échanges).

La fiche de lecture mise à disposition des étudiant-e-s est disponible en annexe II.

### Carte « géographique » du parcours de formation

Pour cette activité créative et artistique, l'étudiant-e devait dessiner des événements et des expériences important-e-s vécu-e-s dans son parcours de formation, en utilisant des représentations symboliques et métaphoriques empruntées à l'univers des cartes et plans. Ce type de méthode favorise la pensée associative, la prise de conscience (indirecte), la perception et la mise en lumière d'expériences, de sensations, d'impressions (dépasser les mots).

Dans un premier temps, une démarche individuelle (30') en trois étapes était proposée pour la réalisation de la carte :

- Lister les aspects les plus importants de son parcours (par ex. étapes, événements, ressources, acteurs, compétences, apprentissages, etc.)
- Choisir des termes/images symboliques fort-e-s pour les illustrer (par ex. îles, ports, forêts, falaises, glaciers, cap, lac, grottes, radeaux, bateaux, villages, maisons, gratte-ciels, escaliers, montagnes, collines, chemins, rues, autoroutes, etc.)
- Dessiner sa propre carte

Voici un exemple personnel, réalisé pendant le cours-séminaire :

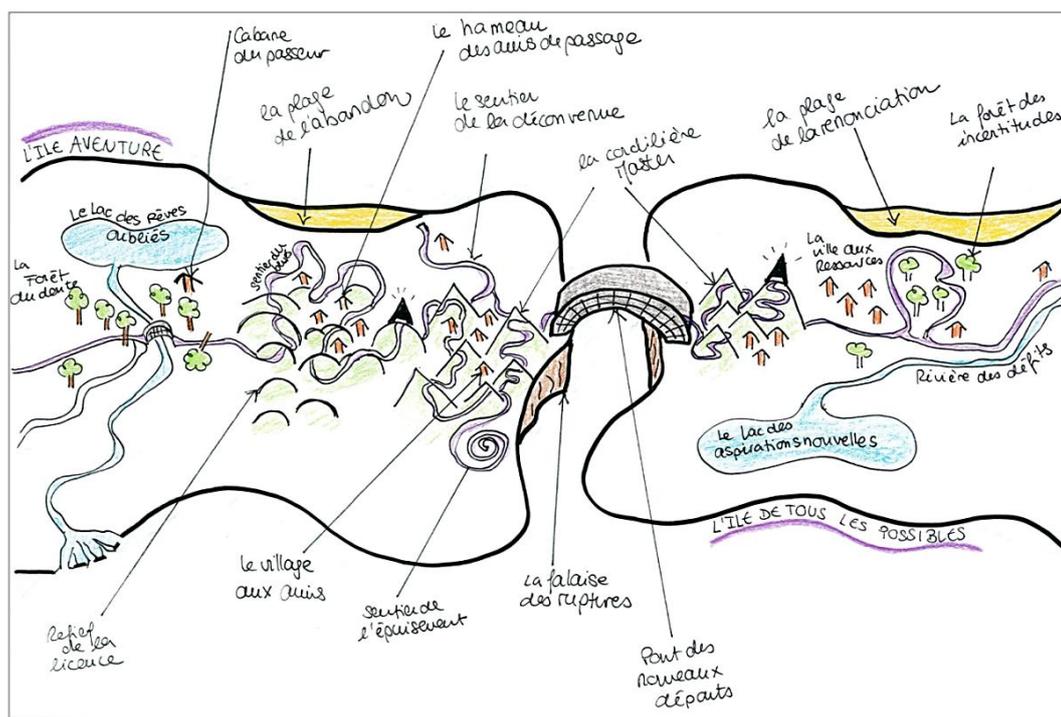


Figure 1 : Carte "géographique" de mon propre parcours de formation académique

Dans un second temps, il a été demandé aux étudiant-e-s de partager et d'explicitier leur production en petits groupes. La démarche était la suivante :

- Clarification (20') – groupe 2-3 personnes
  - Présenter très brièvement sa carte aux autres membres du groupe
  - Les membres clarifient le parcours, les choix de chacun (événements, symboles, etc.) par des questions
- Réflexion - Retour métacognitif sur l'activité (15') – groupe de 6 personnes
  - A l'aide de la grille proposée, discuter des apports et difficultés de l'activité (carte et phase de clarification en petits groupes)
- Plenum (15')
  - Un rapporteur de chaque table présente une courte synthèse des réflexions (1-2' par rapporteur) et discussion

Cette activité constituait la base de réflexion pour un des travaux demandé pour la validation du cours-séminaire (« Rapport individuel sur son parcours de formation » voir ch. 4.1.4). Elle devait permettre à chacun-e de faire ressortir les principaux aspects de son parcours et de prendre du recul par rapport à ses motivations et, ce faisant, faciliter l'analyse de ce parcours.

### **Charte de la formatrice/du formateur d'adultes**

L'activité consistait en la réalisation collaborative d'une charte de la formatrice/du formateur d'adultes par les étudiant-e-s. Elle s'inscrivait dans le cadre de la thématique « Le métier de formateur d'adultes ». Les objectifs visés étaient :

- Se mettre « dans la peau » d'un-e formateur-trice d'adultes
- Préciser de la vision du rôle et des responsabilités du formateur d'adulte, sa mission, les principes et valeurs de son action professionnelle
- Faire le lien avec ses acquis et connaissances antérieures (ce cours-séminaire et autres cours du BA : module dispositifs de formation, évaluation, etc.)
- Réaliser une œuvre commune en collaboration

Nous avons proposé une démarche en quatre temps :

- **Individuellement** (5') : « maximes » personnelles / principes quant au rôle et à la mission de la formatrice/du formateur d'adultes
- **En groupe** de 6 (40') - 1<sup>e</sup> partie de l'activité → Développement de la charte

- Les étudiants se répartissent en 4 groupes selon les chapitres proposés pour la charte<sup>9</sup>. La première session de travail dure 10 minutes. Les groupes travaillent ensuite successivement sur les trois autres chapitres par session de 10 minutes. Il s'agit de compléter et/ou d'adapter les propositions du/des groupe(s) précédent(s). Ce travail d'élaboration collaborative se déroule dans un espace Wiki de Moodle. Les étudiant-e-s ont plusieurs exemples de chartes à disposition pour guider leur travail.

Cette première partie a été suivie de deux interventions (exposés, questions) et débats autour du métier de formateur d'adultes avec deux formateurs externes, professionnels du domaine.

- **En plenum (30') - 2<sup>e</sup> partie de l'activité → Consolidation et finalisation**
  - Suite aux échanges avec les formateurs invités, les apprenants retravaillent les articles de leur charte. Quatre grands post-it (un par chapitre) sont distribués par table de travail. Les groupes naviguent entre les chapitres réalisés auparavant et inscrivent de nouvelles propositions ou adaptations sur les post-it. Les inputs sont collés sur le tableau blanc et discutés en plenum. La charte est remise au propre (avec les propositions ayant fait consensus) à l'issue de la séance présentielle.

La fiche de scénarisation de cette activité se trouve en annexe II. Elle n'était pas disponible pour les étudiant-e-s, mais les points essentiels (objectifs, déroulement, etc.) figuraient dans le PowerPoint de présentation de l'activité.

### **Activité « Micro-Teaching »**

Cette activité de simulation était proposée dans le cadre de la thématique « Activités / Pratiques » (relative tant aux pratiques concrètes des professionnels de la formation qu'à leur analyse). Elle devait permettre aux apprenant-e-s de se familiariser avec le métier de formateur-trice d'adultes et de développer leurs compétences d'enseignement par l'expérimentation et le feedback de pairs et de professionnel-le-s. Afin d'assurer un feedback de qualité, deux intervenant-e-s externes au cours-séminaire, mais travaillant au sein de l'Université (actifs dans l'enseignement) accompagnaient cette activité. Chacun des 4 groupes d'étudiant-e-s que nous avons constitué avait ainsi un référent du métier.

Du point de vue de la scénarisation de l'activité, chaque étudiant-e a dû assumer le rôle de formateur-trice et donner une séquence de cours de 5 minutes maximum sur un concept

<sup>9</sup> Pour cette structure, nous nous sommes basées principalement sur le « Code de déontologie du métier de formateur et de formatrice » réalisé par les M2 dans le cadre du cours de Philippe Meirieu « Métiers de la formation » Université LUMIERE Lyon 2 (novembre 2012), ainsi que sur le « contrat moral du professeur » issu du programme doctoral Aix-Marseille (1994) mis à disposition sur le site de l'Université de Genève à l'adresse <http://responsable.unige.ch/top/contributions/ecoles-doctorales.html>.

qu'il/elle avait préalablement approfondi dans le cadre de l'activité en continu « Glossaire »<sup>10</sup>. La démarche suivante a été proposée aux étudiant-e-s<sup>11</sup> :

1. Les étudiant-e-s disposent d'un temps de préparation de 20'. Chacun d'eux choisit la manière dont il/elle va présenter la matière, à savoir un des trois concepts approfondis dans le cadre du glossaire, en prenant en considération les supports et médias à disposition (PC-Beamer, FlipChart, tableau blanc, rétroprojecteur, etc.). Les supports peuvent être préparés à l'avance ou créés en cours de séquence.
2. Les étudiant-e-s se répartissent en petits groupes. Chaque groupe se rend dans une salle de conférences avec un-e intervenant-e. A tour de rôle, les étudiants-présentent leur séquence d'enseignement. Durant chaque séquence, les autres étudiant-e-s du groupe et l'intervenant observent l'orateur.
3. Après chaque séquence d'enseignement, les autres étudiant-e-s et l'intervenant-e ont quelques minutes pour remplir, individuellement, une grille d'observation mise à leur disposition (voir plus bas). En parallèle, l'étudiant-e qui vient de parler complète une grille d'auto-évaluation.

*NB : Les grilles d'observation / et d'autoobservation avaient été distribuées en nombre suffisant pour que chacun puisse constituer un petit dossier de feedback à l'issue de l'activité.*

Les grilles d'observation et d'auto-évaluation ont été distribuées en nombre suffisant pour que chacun-e puisse constituer un petit dossier de feedbacks à l'issue de l'activité. Ces grilles se présentent comme suit – elles ne se différencient que par l'utilisation de la 1ère ou de la 3ème personne (je ou il/elle), le contenu et les critères sont identiques :

Mon autoévaluation « Micro-teaching »		
☺ = Bien réalisé ☹ = Point pouvant être amélioré x = pas observé, non pertinent		
Qualité de la présentation	☺ ☹ x	Remarques
Durant ma mini-séquence j'ai ... / je me suis...		
• Parlé de manière claire et audible		
• Utilisé un vocabulaire précis		
• Défini les mots nouveaux		
• Appuié-e sur une bibliographie pertinente		
• Assuré-e que les auditeurs suivent		

<sup>10</sup> Cela a ainsi permis de réinvestir une partie du travail effectué par chacun-e durant le semestre.

<sup>11</sup> Au vu du temps limité à disposition, une partie seulement du processus « Micro-Teaching » a été réalisé : la planification de l'enseignement, l'enseignement et les feedbacks. Les étapes 4-6 (re-planifier, re-enseigner et re-feedback) n'ont pas pu être proposées.

• Témoigné d'une assurance corporelle		
• Adopté une attitude d'indépendance à l'égard de mes notes écrites		
• Utilisé les documents et/ou supports audiovisuels avec aisance (tableau, visualiseur, PC/Beamer, Flip-Chart)		
• Respecté la contrainte de temps		

Figure 2 : Grille d'auto-observation (Activité « Micro-Teaching »)

4. De retour en salle commune, dans chaque groupe les étudiant-e-s et l'intervenant-e échangent leurs feedbacks en se basant sur leurs grilles d'observation, respectivement d'auto-évaluation.
5. L'échange de feedbacks est suivi d'un moment de réflexion individuelle sur l'expérience et le vécu lié à l'activité. Les étudiant-e-s sont invités à réfléchir aux questions suivantes :
  - Quels sont mes points forts ? Qu'est-ce qui a bien marché ?
  - Quels sont les points où je pourrais m'améliorer ? Qu'aurais-je pu faire différemment ?
  - Comment ai-je vécu l'expérience ? Les feedbacks ?
  - Qu'est-ce que cela m'a apporté ?
  - Quelles compétences ai-je pu développer ?
6. A l'issue de cette réflexion, une mise en commun en plénum a été réalisée.

La fiche d'activité proposée aux étudiant-e-s est disponible en annexe II.

#### 4.1.4 Validation

Il n'y a pas d'examen à la fin de ce cours-séminaire. Sa validation se fonde principalement sur l'appréciation de deux réalisations individuelles et d'une réalisation en groupe :

- **Rapport individuel** sur son propre parcours de formation
- **Travail d'intégration et de réflexion** sur les enjeux de la formation d'adultes
- **Enquête auprès d'un-e professionnel-le** de la formation d'adultes (en groupe)

Si la structure est la même, les contenus, critères d'évaluations ont été adaptés et affinés.

Le **rapport individuel** de l'étudiant-e vise à situer ses propres choix de formation et son parcours d'apprenant-e par rapport à son projet personnel. Il permet de formaliser son vécu et ses aspirations, puis de les analyser en exploitant les concepts et modèles découverts pendant le cours-séminaire (dans la thématique de « l'engagement en formation » notamment). La démarche proposée est la suivante :

- Dans un premier temps, durant des activités en présence, les étudiant-e-s réfléchissent sur leur parcours et les événements importants de celui-ci

- Ce travail est consolidé par des apports théoriques (lectures dirigées, ressources, exposés).
- Les étudiant-e-s rédigent ensuite leur rapport individuel en effectuant une mise en perspective de leur parcours de formation et en y intégrant les différentes sources d'informations (apports théoriques, données biographiques, etc.).

Ce rapport devait avoir une longueur approximative d'une page dactylographiée (interligne simple, Times New Roman 12pts, marges 2.5 cm), annexes en plus.

- Les critères d'évaluation sont les suivants :
- Description de son parcours de formation, d'apprentissage (quoi ? [événements, situations, apprentissages, etc.] où ? quand ? comment ? avec qui ? dans quelles circonstances ? pourquoi ? etc.)
- Compréhension et adéquation du concept ou des modèles d'analyse utilisé(s) (composantes du modèle, concepts sous-jacents, etc.)
- Analyse du parcours de formation, d'apprentissage (pertinence du modèle choisi, application aux situations et événements décrits, etc.).

Le **travail d'intégration et de réflexion** est un travail individuel qui vise à mobiliser et à exploiter l'information pertinente proposée dans le cours-séminaire ainsi que ses propres ressources pour les articuler dans un discours personnel en lien avec la thématique de la formation d'adultes. Le but n'est pas de réaliser simplement un résumé des exposés et des lectures, mais de produire une réflexion personnelle partant d'un questionnement pertinent et intégrant les concepts et théories explorés durant le semestre (ainsi que des références complémentaires si l'étudiant-e le souhaite). Il s'agit ainsi de se positionner par rapport aux différentes lectures en adoptant une attitude critique et distanciée. Chaque étudiant-e pouvait choisir librement le sujet de son travail. La structure proposée était la suivante :

- Introduction : Quel questionnement, quelle thématique et pourquoi cela est-il pertinent ?
- Partie théorique : Convergence, recoupements ou tensions, différences des points de vue relevés dans la littérature
- Partie application : Mise en lien avec votre propre expérience d'apprenant, de formateur ou de stagiaire, etc. (adéquation de la théorie par rapport à la pratique, problématiques possibles, etc.)
- Conclusion : Perspectives de développement, ouvertures et orientations possibles

Le travail attendu devait avoir une longueur approximative de 4-5 pages dactylographiée (interligne simple, Times New Roman 12pts, marges 2.5 cm), annexes en plus. Les critères d'évaluation étaient les suivants :

- Qualité de la description du questionnement et de l'argumentation (enchaînement des idées et structuration de l'argumentation, clarté et précision)
- Pertinence et volume de la bibliographie choisie
- Application des modèles et concepts au(x) situation(s) et événement(s) proposé
- Qualité des pistes de réflexion et de développement proposées

L'**enquête auprès d'un-e professionnel-le** vise à permettre aux étudiant-e-s de confronter et d'intégrer les apports du cours-séminaire à la réalité des pratiques professionnelles d'experts travaillant dans ce champ. Elle doit également leur permettre de découvrir et de s'entraîner aux techniques et méthodes d'enquête et de recherche. Le travail se réalise de préférence en groupe afin de se familiariser avec le travail en collaboration au sein d'une équipe de recherche. Les groupes peuvent être formés librement (max. 4 personnes en fonction des intérêts ou affinités).

La réalisation du travail se déroule sur l'entier du semestre. Une partie du travail de préparation de l'enquête est réalisé en présence (introduction à la méthodologie de l'entretien, à la grille d'entretien et à la fiche de synthèse de l'entretien, présentation des institutions partenaires). L'autre partie se déroule à distance de manière autonome (interview, analyse et rédaction du travail). Un accompagnement des étudiant-e-s dans leur démarche est assuré tout au long du semestre (information sur les personnes de contact des institutions, feedback sur les grilles d'entretien avant l'interview, soutien méthodologique ou organisationnel en cas de question, etc.). La structure du travail proposée aux étudiant-e-s est la suivante :

- Problématique et questions de départ
- Présentation brève de la personne interviewée
- Principaux constats obtenus par l'analyse
- Discussion (liens avec les théories et réponses aux questions de départ)
- Mise en perspective : nouvelles questions de recherche ou hypothèses
- Partie individuelle (max. 1 page : analyse personnelle de la collaboration dans le groupe, bénéfices et difficultés, apprentissages)

Le travail attendu devait avoir une longueur approximative de 12-15 pages dactylographiée (interligne simple, Times New Roman 12pts, marges 2.5 cm), annexes en plus.

Les critères d'évaluation étaient les suivants :

Aspects	Critères
Formels	Rédaction du texte respectant la forme imposée (longueur, mise en page).
	Clarté de la mise en page (sommaire, numérotation des pages, indications bibliographiques, citations directes, indirectes)
	Style de rédaction (orthographe, grammaire, syntaxe, lisibilité et clarté d'expression)
	Structure du travail (découpe en parties pertinente, choix des titres et sous-titres, enchaînement des idées et structuration de l'argumentation)
Méthodologiques	Construction de la grille d'entretien (types et formulation des thèmes, des questions ; structuration/fil rouge, cohérence avec la problématique)
	Clarté de la question de départ et construction de la problématique de recherche
	Traitement, analyse et intégration des données issues de l'entretien
Conceptuels	Intégration, articulation et mise en lien des apports théoriques et des résultats empiriques (Cohérence d'ensemble, capacité de synthèse, construction et qualité de l'argumentation)
	Sélection de la bibliographie sélectionnée pour la thématique (cohérence, pertinence, volume)
	Confrontation de ses opinions avec des références théoriques empiriques (partager son avis, faire preuve d'esprit critique, argumenter et structurer sa position)
Métacognitifs	Connaissance de soi-même et capacité de remise en question au niveau cognitif et affectif. Prise de recul sur le processus vécu et l'apprentissage réalisé.

Figure 3: Critères d'évaluation du travail de validation "Enquête"

La note issue des trois travaux est calculée en prenant en compte le médian des notes aux trois réalisations. Le travail d'intégration et de réflexion sur les enjeux est pondéré. L'évaluation globale prend également en considération la présence et la participation active des étudiant-e-s au cours-séminaire (notamment les préparations à distance, ainsi que la restitution des travaux dans les délais impartis.). Cet élément entraîne l'ajout ou le retrait d'au maximum un demi-point (0.5) à la note issue des trois travaux.

#### 4.1.5 Synthèse

Voici en synthèse la mise en lien des différents aspects mis en œuvre dans le dispositif :

Objectifs	Activités, méthodes et/ou techniques	Thématique(s)
(S, SR) Décrire les principaux concepts, modèles et pratiques professionnelles en lien avec le champ de la formation d'adultes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposés, présentation d'experts</li> <li>• Lectures (avec ou sans fiches de lectures et/ou d'activité)</li> <li>• Questions-réponses</li> <li>• Activité en continu (glossaire)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diverses</li> <li>• Diverses</li> <li>• Diverses</li> <li>• Diverses (libre choix)</li> </ul>
(SFC) Appliquer efficacement des techniques de présentation orale (exposé) et de rédaction en français.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simulation (activité « Micro-Teaching »)</li> <li>• Activités en continu (glossaire, référentiel des techniques d'animation)</li> <li>• Travaux de validation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activités/pratiques</li> <li>• Transversal</li> <li>• Diverses (libre choix)</li> </ul>

(SFD) Se positionner par rapport aux différentes lectures en adoptant une attitude critique et distanciée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questions-réponses</li> <li>• Consultation/sondage par cartes</li> <li>• Discussion/travail en (sous)groupes</li> <li>• Etude de cas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diverses</li> <li>• Système de formation</li> <li>• Diverses</li> <li>• Engagement</li> </ul>
(SFD) Elaborer une vue d'ensemble du champ de la formation d'adulte : en identifier les caractéristiques, les acteurs et les institutions.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposés, présentation d'experts</li> <li>• Tables de lecture</li> <li>• Lectures dirigées</li> <li>• Questions-réponses (écrit)</li> <li>• Buzz-Group</li> <li>• Carte conceptuelle</li> <li>• Travail collaboratif (charte)</li> <li>• Questions à un expert</li> <li>• Questionnaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diverses</li> <li>• Système de formation</li> <li>• Engagement</li> <li>• Diverses</li> <li>• Engagement, bilan</li> <li>• Métier de formateur</li> <li>• Diverses</li> <li>• Diverses</li> <li>• Dispositifs</li> </ul>
(SFD) Constituer un portefeuille de techniques et méthodes pouvant être mises en œuvre dans le cadre d'une formation d'adultes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Activité en continu (référentiel des techniques d'animation)</li> <li>• Présentations (rapporteur)</li> <li>• Simulation (Micro-Teaching)</li> <li>• Participation au cours-séminaire (expérientiel)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transversal</li> <li>• Diverses</li> <li>• Activités/Pratiques</li> <li>• Diverses</li> </ul>
(SFD) Mobiliser et exploiter l'information pertinente et ses propres ressources pour les articuler dans un discours personnel en lien avec la thématique de la formation d'adultes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail de validation « Enjeux »</li> <li>• Podcast</li> <li>• Travail collaboratif (charte)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diverses (libre choix)</li> <li>• Engagement</li> <li>• Métier de formateur</li> </ul>
(SFD) Collecter et interpréter des données dans le cadre d'une enquête auprès d'un-e professionnel-e de la formation d'adultes à l'aide de méthodes adaptées.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podcast (introduction à la méthode)</li> <li>• Travail de validation « Enquête » (grille d'entretien, planification, entretien, analyse)</li> <li>• Travaux en (sous)groupes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Engagement</li> <li>• Diverses (libre choix)</li> </ul>
(SE, SD) Mener une démarche de projet de manière autonome	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pédagogie « classe inversée »</li> <li>• Travaux de validation</li> <li>• Evaluation / Autoévaluation</li> <li>• Méthode de discussion 6 chapeaux (bilan)</li> <li>• Tour de table / Question à l'auditoire (flash) / Questions bilan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diverses</li> <li>• Diverses</li> <li>• Activités/pratiques</li> <li>• Bilan</li> <li>• Bilan</li> </ul>
(SE, SD) Situer ses propres choix de formation et son parcours d'apprenant en perspective de son projet personnel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventaire des attentes</li> <li>• Travail de validation « Rapport »</li> <li>• Méthodes artistique (Carte géographique)</li> <li>• Entretien d'explicitation</li> <li>• Questionnaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduction</li> <li>• Engagement</li> <li>• Compétences</li> <li>• Bilan, Dispositifs</li> </ul>

Un encadrement et un accompagnement des étudiant-e-s complétaient la mise en œuvre du dispositif afin de les assister sur le chemin de la réalisation de ces objectifs pédagogiques. Cela fait l'objet du chapitre suivant.

## 4.2 Implémentation, suivi et accompagnement

Les étudiant-e-s ont bénéficié d'un encadrement et d'un soutien constants dans afin la réalisation des objectifs du cours-séminaire. Cela s'est concrétisé sous trois formes : un guide méthodologique, une plateforme online d'enseignement et un accompagnement individuel.

Pour assurer une information transparente et complète sur les exigences et le déroulement du cours-séminaire, un **guide méthodologique** (voir annexe IV) a été développé et thématiqué avec les étudiant-e-s lors de la séance d'introduction. Le guide comprenait :

- La description générale du cours-séminaire
- Les compétences et objectifs visés
- Un calendrier général du semestre (thématiques, dates présence/distance, heures des rencontres, salles, activités préparatoires à distance)
- Les exigences pour la validation du cours-séminaire (description de chaque travail, objectifs, démarche proposée, forme attendue, échéance et critères d'évaluation)

Ce guide était disponible sur la **plateforme online d'enseignement** du cours-séminaire. Celle-ci a été implémentée dans Moodle. Cet espace avait pour finalité non seulement de mettre les ressources du cours-séminaire à la disposition des étudiant-e-s, mais aussi et surtout de proposer un calendrier dynamique (par semaine) ainsi qu'un espace de communication (par ex. Forum), d'échange (par ex. Wiki, glossaire), de dépôt de travaux et de feedbacks (voir annexe V). Tout au long du semestre, la section de travail en cours était manuellement mise en évidence (signalée par un fond bleu), afin d'en marquer l'actualité.

Voici un extrait de deux sections (distance/présence) relatives à la thématique de « L'engagement en formation » afin d'en montrer la structure :

4 **25.02.2014 à distance - L'engagement en formation d'adulte** □

Travail à distance

Lecture dirigée :

- Bourgeois, E. (2009) Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp- 31-69). Paris : PUF. (voir document PDF)
- Réaliser une carte conceptuelle : points importants du texte, mise en lien avec la première séance (parcours de formation) et le texte de Schwarz.

Préparation de la prochaine séance en présence

- Question(s) sur le texte et/ou sur des aspects de la thématique que vous souhaitez approfondir (dans le Forum)
- Podcast : Brève interview filmée d'un(e) proche sur la thématique de l'engagement en formation (2-3 minutes maximum). (voir Fiche d'activité)

[Ressources obligatoires](#)  
[Fiche d'activité - Texte de Bourgeois \(2009\)](#)  
[Forum : questions sur le texte de Bourgeois et/ou sur la thématique de l'engagement en formation \(26 février 2014\)](#)  
[Questions-Réponses texte de Bourgeois \(2009\)](#)  
[Fiche d'activité - Podcast "Engagement en formation"](#)  
[Dépôt : Podcast "Engagement en formation" \(2 mars 2014\)](#)

5 **04.03.2014 en présence - L'engagement en formation d'adulte** □

Horaire : 14h15 - 18h00  
Salle : D230, bâtiment Pérolles II

Thèmes

- Approfondissement de la thématique de l'engagement
- Introduction à la méthodologie de l'entretien, organisation du travail de validation (enquête auprès d'un-e professionnel-le de la formation)

[Ressources obligatoires](#)  
[Ressources complémentaires](#)

Figure 4 : Capture d'écran Moodle (extrait de l'espace de cours online)

Depuis cette plateforme, plus précisément depuis le forum général (forum des nouvelles), nous avons envoyé des **messages** réguliers (chaque deux semaines) aux étudiant-e-s afin d'accompagner les activités à distance. Le but était de proposer un rappel ponctuel aux

étudiant-e-s pour les aider à structurer leur temps et leurs activités, mais également de maintenir un lien avec eux/elles entre les séances présentielles.

Voici un de ces messages, à titre d'exemple :

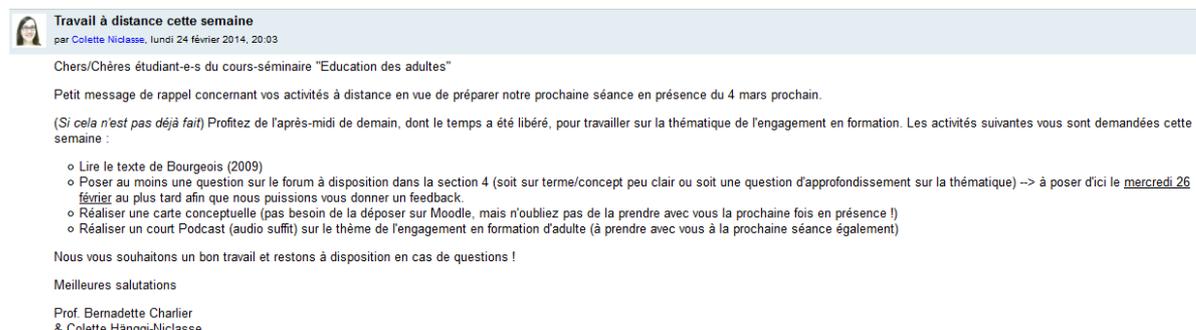


Figure 5 : Capture d'écran Message du forum (activités à distance)

De plus, un soutien par e-mail était proposé pour les phases à distances.

Il concernait notamment des questions thématiques, méthodologiques ou organisationnelles en lien avec le cours-séminaire (activités et contenus).

L'accompagnement des activités à distance (et des travaux de validation) débutait cependant déjà lors des séances en présence. Toutes les activités étaient présentées avant qu'elles démarrent, afin d'explicitier en détail les buts, démarches proposées et délais. Un espace de question en plenum a toujours été offert à ces occasions. Nous étions, comme intervenantes, également à disposition des étudiant-e-s durant les pauses, juste avant et après les séances.

D'autre part, un **accompagnement individuel** plus formel s'est fait sous forme de **feedbacks** réguliers sur les productions de chacun-e afin de permettre une remédiation. Pour la réalisation des activités « en continu », pour les premières étapes de réalisation du travail d'enquête (par ex. grille d'entretien), ainsi que pour l'évaluation finale des travaux de validation, un feedback complet sur le contenu et sur la forme avec des pistes d'amélioration était proposé.

D'autres éléments, qui tous visaient l'optimisation du travail des étudiant-e-s, méritent d'être mentionnés :

Pour la **gestion** des séances, et bien que des planifications détaillées aient été réalisées en amont, nous avons fait preuve de flexibilité et d'adaptation aux situations. Ainsi, lorsque certaines activités prenaient plus de temps que prévu ou que les discussions étaient riches, le programme était adapté sur l'instant. Cela a par exemple été le cas lors de la réalisation de la

« charte du formateur d'adultes » où initialement quatre actes avaient été prévus (4 chapitres). Après trois séquences en groupes, le temps imparti était écoulé, les discussions étaient moins animées et les propositions plus difficiles à formuler. L'activité a donc été stoppée. Ce type de remaniement spontané a donné lieu à des échanges féconds entre les intervenantes à l'issue des séances (notamment quant à l'évolution future du cours-séminaire).

Afin de permettre un meilleur déroulement des activités (souvent scénarisées pour des groupes) et une bonne qualité des échanges, l'**espace physique de cours** (la salle) était aménagé sous forme d'îlots de travail de 6 personnes. Les tables - initialement organisées en ligne - étaient déplacées avant chaque cours. Nous avons aussi pu, quelques fois, nous répartir dans plusieurs petites salles.

Enfin, comme je l'ai souligné plus haut, la **participation de chaque étudiant-e** était non seulement souhaitée mais aussi prise en considération dans l'évaluation finale. Pour permettre aux intervenantes de la monitorer, un tableau de bord (excel) a été réalisé durant le semestre. Il synthétisait les traces issues de la plateforme Moodle afin de connaître la participation de chacun-e (par ex. dépôt de productions, participation aux forums de question, présence en cours à l'aide des inscriptions/sondages).

Après cet aperçu succinct de la mise en œuvre concrète de ce projet pédagogique, il convient de prendre du recul. Le prochain chapitre explicite la démarche de description et d'analyse qui a été utilisée pour ce faire.

## 5 Analyse

### 5.1 Approches théoriques

Pour ce travail, je me base sur la **caractérisation des dispositifs de formation hybrides** dont le cadre de référence s'appuie sur les travaux de Charlier, Deschryver, & Peraya (2006). Dans cette perspective, un dispositif peut être décrit selon cinq dimensions principales (Burton et al., 2011) :

- La **mise à distance et les modalités d'articulation des phases présence-distance** : concerne le temps accordé à l'une ou à l'autre phase (leur répartition) ainsi qu'au type d'activités scénarisées dans chacune d'elles. Différentes démarches sont possibles selon les approches et conceptions des enseignants (statut accordé à la connaissance, représentation de l'enseignement et de l'apprentissage, rôles des protagonistes, etc.).

- Les **formes de médiatisation** : cet aspect concerne « *les processus de conception, de production et de mise en œuvre des dispositifs, processus dans lequel le choix des médias les plus adaptés ainsi que la scénarisation occupent une place importante* » (Burton et al., 2011, p.74)
- La **médiation** : il s'agit du processus de transformation que produit le dispositif sur les comportements humains (un artefact technique et ses schèmes sociaux d'utilisation) (Rabardel & Samurçay, 2001 ; cités par Burton et al., 2011).
- L'**accompagnement humain** : cette dimension est relative aux travaux sur le support à l'apprentissage, dont trois composantes principales se dégagent : cognitive, affective et métacognitive. Elles font référence au soutien à la construction de connaissances, au soutien à l'engagement et à l'accompagnement métacognitif (démarche réflexive sur ses propres processus d'apprentissage).
- Le **degré d'ouverture du dispositif** : il s'agit du degré de liberté dont les apprenants disposent dans les différentes situations dans lesquelles ils sont placés. Il se rapporte également à l'ouverture du dispositif sur l'extérieur.

Plusieurs composantes de ces dimensions ont pu être définies dans le cadre du projet Européen de recherche Hy-Sup. Les voici en relation avec les dimensions précitées (selon Burton, Mancuso & Peraya, 2014, p.39-41) :

Dimen- sions	Composantes
Articulation présence- distance	<p><b>COMP 1 - Participation active des étudiants en présence</b></p> <p>Cette première composante est relative aux activités réalisées par les étudiants lors des phases d'enseignement en présence. Cette participation comprend principalement des activités de groupe (discussions, débats, jeux de rôle, projets, résolution de problèmes, études de cas, recherche d'information, simulations, tutorat par les pairs, débriefings, régulation d'activités, occasions d'échanges informels, prises de contact et discussions) mais aussi quelques activités individuelles (exposés, démonstrations, travaux et programmes de lecture).</p>
	<p><b>COMP2 - Participation active des étudiants à distance</b></p> <p>Cette composante est relative à la fréquence des activités réalisées par les étudiant-e-s lors des phases d'enseignement à distance. Elle comprend également des activités de groupe (discussions, débats, jeux de rôle, projets, résolution de problème, études de cas, recherche d'information, simulations, tutorat par les pairs) ainsi que des activités individuelles telles que des programmes de lecture.</p>
Formes de médiatisation	<p><b>COMP3 - Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage</b></p> <p>Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants mettent à disposition des étudiants des outils d'aide à l'apprentissage dans l'environnement technopédagogique : par exemple des outils permettant le tutorat ainsi que l'accompagnement, des moyens de travail (éditeur de textes, éditeurs de graphismes, gestionnaires de projet, etc.), des espaces et/ou des moyens pour réfléchir sur leur manière d'apprendre (blog, journal de bord, etc.), des indicateurs de l'activité et de la présence de leurs collègues distants ainsi que des opportunités et/ou des moyens de construire leur identité numérique (se présenter, actualiser son ou ses profils).</p>
	<p><b>COMP4 - Mise à disposition d'outils de gestion, de communication, d'interaction</b></p> <p>Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants mettent à disposition des étudiants des outils de gestion, de communication et d'interaction dans l'environnement technopédagogique. Cela comprend des espaces et/ou des moyens de communication, d'échange et de collaboration (forum) ainsi que des moyens de gestion et d'organisation (calendrier, rappel des prochaines activités et échéances, gestionnaires de notes, etc.).</p>

	<p><b>COMP5 - Ressources sous forme multimédias</b>            Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants mettent à disposition des étudiants des ressources multimédias dans l'environnement technopédagogique telles que des documents écrits intégrant de nombreuses pages visuelles (tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques, etc.), des images numérisées statiques (photographies, schémas, cartes, etc.), des documents vidéos numériques ainsi que des logiciels interactifs (animations, simulations, micromondes, univers 3D, mondes virtuels ou immersifs, réalité augmentée, etc.).</p>
	<p><b>COMP6 - Travaux sous forme multimédias</b>            Cette composante est relative à la fréquence avec laquelle les enseignants exigent des étudiants la réalisation de leurs travaux sous forme multimédia tels que des documents écrits intégrant de nombreuses pages visuelles (tableaux, photos, schémas, représentations mathématiques), des images numérisées statiques (photographies, schémas, cartes, etc.), des documents vidéos numériques.</p>
	<p><b>COMP7 - Outils de communication synchrone et de collaboration</b>            Cette composante est relative à la fréquence à laquelle les enseignants proposent l'utilisation d'outils de communication synchrone et de collaboration. Il peut s'agir d'outils de communication synchrone écrite (par exemple chat), de communication synchrone orale (téléphone portable, conférence téléphonique comme skype) ainsi que d'environnements complexes de collaboration à distance intégrant du son, une webcam, le partage de documents et d'écrans, un chat, un tableau blanc partagé, etc.</p>
Médiation	<p><b>COMP8 - Possibilité de commentaire et d'annotation des documents pour les étudiant-e-s</b>            Cette composante indique avec quelle fréquence les étudiants ont la possibilité de commenter et d'annoter les documents placés dans l'environnement technopédagogique (ressources et contenus numériques, journaux de bord, blogs ou toute autre production personnelle réalisée par un ou plusieurs d'entre eux).</p>
	<p><b>COMP9 - Objectifs réflexifs et relationnels</b>            Cette composante concerne les perceptions des enseignants à l'égard de l'environnement technopédagogique et plus particulièrement de son rôle dans l'atteinte d'objectifs réflexifs (mieux se connaître, prendre de la distance, critiquer des savoirs ou des méthodes, développer leur confiance en soi, mieux connaître la manière dont ils apprennent) et relationnels (entrer en relation avec d'autres étudiants, avec des experts, des groupes, etc.).</p>
Accompagnement humain	<p><b>COMP10 - Accompagnement méthodologique par les enseignants</b>            Cette composante indique la fréquence avec laquelle l'enseignant propose un accompagnement méthodologique. Cet accompagnement peut par exemple relever de l'aide à la collaboration et aux échanges entre étudiants (partage de ressources, mise en commun des travaux, etc.). Plus concrètement, l'enseignant peut aider les groupes d'étudiants à s'organiser, à se répartir les tâches, à prendre des décisions, à résoudre des conflits, mais également à favoriser les échanges (se présenter, exprimer ses attentes et ses projets, etc.). Ces échanges sont l'occasion de contacts personnels entre les étudiants. Ils permettent aussi l'organisation, par l'enseignant, de moments de régulation avec les groupes d'étudiants.</p>
	<p><b>COMP11 - Accompagnement métacognitif par les enseignants</b>            Cette composante indique la fréquence à laquelle l'enseignant propose un accompagnement métacognitif. Cette forme d'accompagnement a pour objet de solliciter la réflexion de l'étudiant-e sur sa manière d'apprendre et sur ses résultats (journal de bord, choix de stratégies, etc.), de l'aider à concevoir ses propres méthodes d'étude, ainsi que de l'inciter à mener une réflexion sur ses acquis et/ou ses transferts d'apprentissage.</p>
	<p><b>COMP12 - Accompagnement par les étudiant-e-s</b>            Cette composante indique la fréquence à laquelle les étudiant-e-s assurent un accompagnement à leurs pairs. Cette forme d'accompagnement consiste, par exemple, en l'échange de ressources d'information (explications, exemples, listes de lecture, références, coordonnées d'experts, etc.). Il peut s'agir aussi de la présentation de résumés des cours précédents, de réponses apportées à des questions posées par des pairs, de l'encouragement à échanger entre pairs, du soutien technique relatif à l'utilisation des outils du cours, de la prise en charge de l'organisation du groupe et de ses modalités de collaboration, de la résolution d'éventuels conflits et enfin, de la présentation de chacun aux autres.</p>
Ouverture	<p><b>COMP13 - Choix et liberté des méthodes pédagogiques</b>            Cette composante indique le degré de liberté qui est laissé aux étudiant-e-s quant aux choix des pédagogies utilisées dans le cours. Il peut s'agir de la sélection par exemple, des cheminements possibles au sein du dispositif de formation des formats d'interaction, de la manière d'apprendre, des personnes ressources à solliciter pour être accompagné dans ses apprentissages et des moyens techniques.</p>
	<p><b>COMP14 - Recours aux ressources et acteurs externes</b>            Cette dernière composante concerne la fréquence avec laquelle le cours fait appel à des ressources (documents, vidéos, etc. présentant des situations problèmes ou des études de cas) et des acteurs externes au monde académique ('experts, praticiens ou acteurs issus, par exemple, du monde socioprofessionnel, familial, culturel, etc.).</p>

Tableau 2 : Composantes principales de la typologie (Burton, Mancuso & Peraya, 2014, p. 39-41)

Le projet Hy-Sup a conduit à la création d'une typologie de 6 groupes de dispositifs hybrides, selon la constellation spécifique de ces différentes composantes descriptives (Lebrun, Peltier, Peraya, Burton, & Mancuso, 2014, p. 71) :

Type	Posture	Métaphore	Caractéristiques principales	Caractéristiques secondaires
1	Centrée enseignement	La scène	Médiatisation de ressources textuelles	
2		L'écran	Médiatisation de ressources multimédia (COMP5)	Liberté de choix des méthodes pédagogiques (COMP13)
3		Le gîte		Ressources ou intervenants externes au monde académique (COMP14)
4	Centrée apprentissage	L'équipage	Outils d'aide à l'apprentissage (COMP3) Outils de communication synchrone et de collaboration (COMP7)	Ressources sous forme multimédia (COMP5) Objectifs réflexifs et relationnels (COMP9)
5		Le métro	Participation active des étudiant-e-s en présence (COMP1) et à distance (COMP2) Accompagnement méthodologique (COMP10) et métacognitif (COMP11) Accompagnement par les étudiant-e-s (COMP12) Liberté de choix des méthodes pédagogiques (COMP13)	Outils de gestion de communication et d'interaction (COMP4) Recours à des intervenants et à des ressources externes au monde académique (COMP14)
6		L'écosystème	Toutes les composantes sont présentes	

Tableau 3 : Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides selon Lebrun, Peltier, Peraya, Burton & Mancuso (2014) (p. 71)

Je présenterai certains types de dispositifs de manière plus approfondie et ciblée dans la partie consacrée aux résultats de l'analyse (ch. 6). Toutes les autres descriptions sont disponibles en annexe VI.

Les dispositifs de type 5-6 auraient un effet prononcé sur l'apprentissage (Deschryver & Lebrun, 2014), car il favoriseraient notamment une approche en profondeur.

Cependant, la perception du dispositif (contexte) n'est pas la seule variable à avoir un impact sur l'apprentissage. La conception que l'on a de l'apprentissage interagit aussi avec le processus et le produit de l'apprentissage (Charlier, 2013). Notre approche d'apprentissage fait référence aux « *significations accordées par la personne à ce qu'elle apprend et à sa manière d'apprendre. Elle rend compte également de la valeur accordée à cet apprentissage et du projet dans lequel elle s'insère* » (Charlier, 2013, p. 9). Dans ce travail, à l'instar du projet Hy-Sup, je fais appel aux travaux de Biggs portant notamment sur les concepts d'approche en profondeur et en surface, un modèle classique en pédagogie universitaire (Deschryver & Lebrun, 2014). Ces concepts ayant été présentés plus haut (p. 9), je n'y reviens pas ici.

## 5.2 Outils, critères et traitement des données

Les objectifs de ce travail sont a) de questionner la cohérence entre le positionnement de l'enseignant (attitudes, valeurs, etc.) et la mise en œuvre du dispositif, b) de décrire ce dernier du point de vue des acteurs (étudiant-e-s et enseignante) et c) de questionner la congruence de ces perceptions. Pour atteindre ces objectifs, j'ai principalement utilisé les questionnaires pour étudiant-e-s et enseignant-e-s élaborés dans le cadre du projet européen Hy-Sup (Charlier & Deschryver, 2012). Des informations complémentaires à cette base ont été recueillies lors d'échanges oraux/écrits avec les étudiant-e-s durant le semestre, dans leurs retours métacognitifs écrits dans différents travaux, mais surtout au cours d'une discussion en plénière lors de la dernière séance de bilan (voir synthèse annexe VII).

Le **questionnaire Hy-Sup pour les étudiant-e-s** est divisé en plusieurs parties. Quatre d'entre elles ont été pertinentes pour l'analyse de ce projet pédagogique : le profil du dispositif, la description du dispositif, les conceptions d'apprentissage et de l'enseignement et les effets (perception du cours comme support à l'apprentissage).

Je me suis d'abord penchée sur la description du dispositif. Les items relatifs aux 14 composantes permettant cette description sont consultables dans la partie « Description du cours » du questionnaire Hy-Sup annexé (annexe VIII). Les items soumis à nos étudiants étaient formulés de la manière suivante :

- Le professeur propose des activités de groupe lors des phases d'enseignement EN PRESENCE (dans la salle de cours)

Les étudiant-e-s pouvaient répondre selon quatre modalités (échelle de Likert) : « jamais », « rarement », « parfois » et « souvent ».

Chaque type de dispositif se caractérise par les fréquences auxquelles saturent les modalités de réponses dans chacune des douze composantes (selon les modalités de réponses présentées ci-dessus). Le tableau ci-après récapitule chaque type de dispositif selon ses caractéristiques (Bonvin, 2014, p. 152-153) :

	COMP1 - Participation active des étudiants en présence	COMP2 - Participation active des étudiants à distance	COMP3 - Mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage	COMP4 - Mise à disposition d'outils de gestion, de communication, d'interaction	COMP5 - Ressources sous forme multimédias	COMP6 - Travaux sous forme multimédias	COMP7 - Outils de communication synchrone et de collaboration	COMP8 - Possibilité de commentaire et d'annotation des documents pour les étudiants	COMP9 - Objectifs réflexifs et relationnels	COMP10 - Accompagnement méthodologique par les enseignants	COMP11 - Accompagnement métacognitif par les enseignants	COMP12 - Accompagnement par les étudiants	COMP13 - Choix et liberté des méthodes pédagogiques	COMP14 - Recours aux ressources et acteurs externes
Type 1 - Centré sur l'enseignement et l'acquisition de connaissances	rare jamais	rare jamais	non	rare	rare	rare	non	rare jamais	négatif	rare jamais	rare jamais	rare	non	non
Type 2 - Centré sur l'enseignement avec des ressources multimédias	rare	rare	rare	rare	souvent	souvent	non	rare	contrasté	rare	parfois	non	grande variabilité	parfois
Type 3 - Centré sur l'enseignement avec des outils d'interaction	parfois	parfois	non	oui	parfois	rare	non	rare	neutre	rare	rare	oui	rare jamais	parfois
Type 4 - Centré sur l'enseignement tendant vers le support à l'apprentissage	parfois	parfois	oui	souvent	souvent	parfois	souvent	parfois	favorable	souvent	souvent	souvent	rare	rare
Type 5 - Centré sur l'apprentissage	souvent	souvent	rare	souvent	parfois	parfois	rare jamais	rare	neutre	souvent	souvent	souvent	assez grand	souvent
Type 6 - Centré sur l'apprentissage soutenu par un environnement riche et varié	très souvent	très souvent	oui	oui	oui	oui	oui	oui	favorable	oui	oui	oui	oui	oui

**Tableau 4 : Récapitulation des différents types de dispositifs hybrides avec leurs caractéristiques (Bonvin, 2014, p. 152-153)**

Je me suis basée sur ces constellations pour décrire le dispositif de ce projet pédagogique, en réalisant une statistique des fréquences des différentes modalités de réponses pour chaque composante et en les replaçant dans le tableau. Les modes ont ensuite été mis en évidence et mis en lien avec un type de dispositif. Les résultats sont présentés sous forme graphique (radar) et la description est complétée par d'autres indices permettant de mieux cerner la représentation qu'on les étudiant-e-s du dispositif (chapitre 6.3)<sup>12</sup>.

Ensuite, je me suis penchée sur les approches d'apprentissage (en profondeur ou en surface) des étudiant-e-s. Les chercheurs du projet Hy-Sup ont intégré dans leur questionnaire la traduction française du questionnaire R-SPQ-2F de Biggs (Biggs, Kember & Leung, 2001, traduit par Côté, Graillon, Waddell, Lison & Noel, 2006 ; cités par Deschryver & Lebrun, 2014) permettant de les déterminer.

Vingt items constituent le chapitre « Approche d'apprentissage » du questionnaire Hy-Sup annexé (annexe VIII). Le type d'item proposé à nos étudiant-e-s était le suivant :

- Il m'arrive de ressentir une profonde satisfaction à étudier ce cours

<sup>12</sup> Je me suis ainsi écartée de la méthode d'analyse du collectif Hy-Sup dans ma démarche d'analyse.

Ils pouvaient répondre selon cinq modalités (échelle de Likert) : « (1) cet énoncé est très rarement vrai », « (2) cet énoncé est parfois vrai », « (3) cet énoncé est vrai presque la moitié du temps », « (4) cet énoncé est souvent vrai » et « (5) cet énoncé est presque toujours vrai ».

Pour déterminer l'approche d'apprentissage privilégiée par les étudiant-e-s, il est nécessaire d'additionner les scores (de 1 à 5) aux différents items de la manière suivante :

Approche en profondeur	Items (PS) : 2 + 6 + 10 + 14 + 18 Items (PM) : 1 + 5 + 9 + 13 + 17
Approche en surface	Items (SS) : 4 + 8 + 12 + 16 + 20 Items (SM) : 3 + 7 + 11 + 15 + 19

Tableau 5 : Méthode de calcul des approches selon Biggs (2001 ; cité par Bonvin, 2014)

Dans ce travail, je me suis limitée aux deux approches générales (en profondeur ou en surface), une analyse plus détaillée relevant d'une recherche plus pointue. Je me suis là aussi appuyée sur le mode pour déterminer l'approche d'apprentissage privilégiée de chacun.

En troisième lieu, je me suis penchée sur les effets du dispositif perçus par les étudiant-e-s. Plusieurs facteurs ont été analysés, notamment en lien avec la motivation, les informations, les activités proposées, les interactions et les productions. Les items correspondant peuvent être consultés dans la partie « Perception du cours comme support à l'apprentissage » du questionnaire Hy-Sup annexé (annexe VIII). Les types d'item proposé à nos étudiant-e-s étaient formulés de manière suivante (un exemple par facteur) :

- Je suis plus motivé (motivation)
- Les ressources que le professeur propose aux étudiants sont de nature plus variées (information)
- Je suis davantage actif (activités)
- Il y a plus souvent des travaux de groupe à faire (interactions)
- L'évaluation est plus souvent basée sur mes productions/travaux (productions)

Les étudiant-e-s pouvaient répondre selon quatre modalités : « non », « plutôt non », « plutôt oui » et « oui ».

Pour l'analyse, les pôles positifs et négatifs ont été rassemblés (les réponses « non » et « plutôt non » ont été additionnées, comme « oui » et « plutôt oui »). Les résultats sont présentés dans le chapitre 6 en termes de fréquences (en %).

Par ailleurs, pour évaluer ma propre **pratique d'enseignante**, j'ai utilisé certains items du questionnaire Hy-Sup à destination des enseignants<sup>13</sup> (Charlier & Deschryver, 2012). Cet outil d'auto-positionnement m'a permis de structurer ma réflexion sur mes attitudes, mes

<sup>13</sup> Disponible à l'adresse suivante : <http://spiralconnect.univ-lyon1.fr/webapp/website/website.html?id=1578544>

intentions et mes actions (ch. 7.2). Aucun calcul statistique n'a été réalisé dans cette section qui propose davantage un retour réflexif critique sur des aspects pertinents de la mise en œuvre de ce projet pédagogique (cohérence avec mes attitudes, valeurs, etc.).

## 6 Résultats et discussion

### 6.1 Population

Le cours-séminaire a compté 47 étudiant-e-s durant le semestre de printemps 2014, inscrits principalement en Sciences de l'éducation. Ce cours était cependant ouvert à plusieurs autres filières de Lettres (Communication et média, Pédagogie curative, Psychologie/ Pédagogie, etc.). Vingt-cinq étudiant-e-s (N=25) ont répondu au questionnaire Hy-Sup (version papier) durant la dernière partie du semestre (fin du dernier tiers).

92% des répondant-e-s sont des femmes (n=23) et 8% des hommes (n=2). Ils ont entre 19 et 28 ans (M=22.64 ans, modes à 22 et 23 ans). 56% sont de langue maternelle française, 32% italienne, et 4% allemande, anglaise ou serbe. Ces étudiant-e-s se trouvent en majorité en cours de deuxième année de Bachelor (moyenne du nombre de semestre étudié à l'Université M=4.32), bien qu'on retrouve une grande variété dans le nombre de semestres déjà réalisés :

	Effectifs	Pourcentage
2	1	4,0
3	6	24,0
4	10	40,0
5	2	8,0
6	5	20,0
8	1	4,0
Total	25	100,0

Tableau 6: Durée d'études (nombre de semestres étudiés à l'Université jusqu'à présent)

Plusieurs étudiant-e-s sont en cours de réalisation d'un master (participation au cours-séminaire pour ajustement) ou en master anticipé. Trois sont en reprise d'études (6%).

### 6.2 Profil du cours-séminaire

Par rapport à un cours n'utilisant pas de plateforme online d'enseignement ou les technologies, les étudiant-e-s estiment à 88% que le cours-séminaire leur a demandé plus de travail. Si l'on examine le nombre d'heures étudiées par semaine à distance, seul 20% (n=5) d'entre eux ont réalisé davantage que les 4 heures d'étude escomptées (entre 4.5 et 7 heures, mode à 5 heures). Un peu moins d'un quart d'entre eux a ainsi dépassé le nombre d'heures de cours qui ont été libérées pour l'apprentissage autonome. La majorité a étudié durant 3 heures (préparations à distance). 72% des étudiant-e-s (n=18) se sont sentis bien informés sur le

déroulement du cours-séminaire. La moitié n'avait pas l'habitude de participer à des cours hybrides. 64% ont apprécié de participer à ce type de cours.

## 6.3 Description du dispositif

### 6.3.1 Par les étudiant-e-s

Pour décrire comment les étudiant-e-s se représentent le dispositif, j'ai choisi d'utiliser une illustration schématique permettant de mettre en avant la dimension multidimensionnelle de cette représentation. Le « Radar » suivant, présente la configuration graphique des plus hautes fréquences obtenues par composante en réponse au questionnaire (modes). Chaque couleur correspond à un type de dispositif particulier et est déterminée par la position sur l'axe de chaque composante (fréquence). A l'exception de la composante 7 (48%)<sup>14</sup>, toutes les fréquences représentent la majorité absolue des répondants (52%-100%).

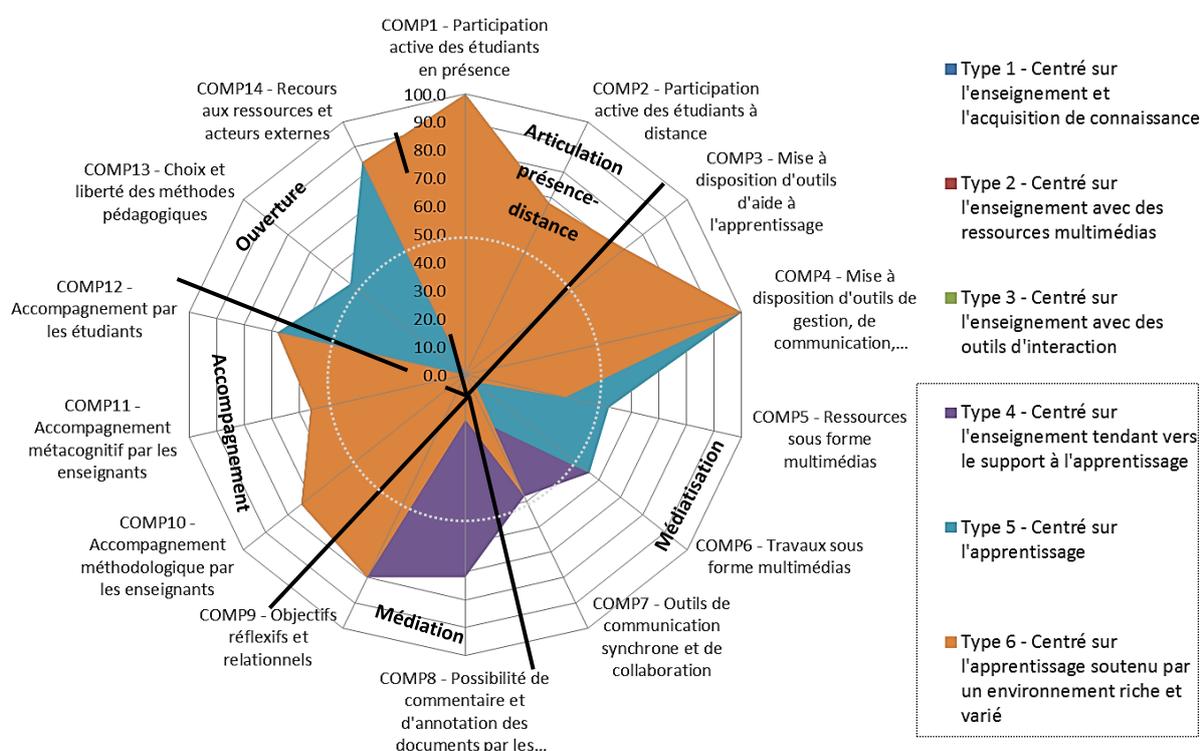


Figure 6 : Description du dispositif par les étudiant-e-s selon le type de dispositif (Schéma radar des fréquences les plus élevées par composante)

Le graphique montre que notre dispositif peut être décrit selon trois types dominants : Type 4 - Centré sur l'enseignement tendant vers le support à l'apprentissage ; Type 5 - Centré sur l'apprentissage ; Type 6 - Centré sur l'apprentissage soutenu par un environnement riche et varié. Leurs caractéristiques peuvent être résumées comme suit (Lebrun et al., 2014) :

- **Type 4 - L'équipage - Centré sur l'enseignement tendant vers le support à l'apprentissage :**  
Ce type de dispositif est caractérisé par le soutien au processus de construction de connaissances et

<sup>14</sup> La seconde fréquence la plus élevée (28%) fait référence aux types 1-3 et la troisième fréquence (20%) au type 6.

sur les interactions interpersonnelles (concerne particulièrement les COMP3, COMP4, COMP7, COMP9 et COMP11). Il privilégie la mise à disposition d'outils d'aide à l'apprentissage et l'utilisation d'outils de communication (synchrone) et de collaboration. Les chercheurs d'Hy-Sup notent également certaines caractéristiques secondaires telles la mise à disposition d'outils multimédias ainsi que la poursuite d'objectifs relationnels et réflexifs. Il s'agit d'un dispositif centré sur l'apprentissage. Les étudiant-e-s poursuivent un but commun. Ils sont orientés par un intervenant expérimenté qui assure l'harmonie et la cohésion dans le groupe.

- **Type 5 - Le métro - Centré sur l'apprentissage** : Ce type de dispositif est caractérisé par l'ouverture, l'accompagnement des apprentissages et la liberté de choix. Il est centré sur le processus d'apprentissage en privilégiant principalement la participation active des étudiant-e-s en présence (COMP1) comme à distance (COMP2), en proposant un accompagnement méthodologique (COMP10) ainsi que métacognitif (COMP11) par l'enseignant, mais également par les pairs (COMP12). L'enseignant est un guide qui veille à la liberté du choix des méthodes pédagogiques (COMP13). D'autre part, le dispositif comporte des outils de gestion, de communication et d'interaction. Une ouverture à des contenus externes est également présente.
- **Type 6 - L'écosystème - Centré sur l'apprentissage soutenu par un environnement riche et varié** : Ce type de dispositif est le plus représentatif « *de l'exploitation du potentiel technopédagogique des dispositifs hybrides* » (Lebrun et al., 2014, p. 70), en ce sens qu'il en exploite toutes les dimensions de manière exhaustive et fréquente. Il s'agit ainsi d'un dispositif centré sur l'apprentissage et proposant un environnement riche et varié.

Je vais à présent mettre ces descriptions en relation avec les résultats du questionnaire :

Dimen sions	Analyse
Articulation présence-distance	<p>On retrouve dans cette dimension un type dominant : le Type 6. Il s'agit du type de dispositif dans lequel les apprenant-e-s participent le plus souvent activement au processus d'enseignement (Burton et al., 2011).</p> <p>La participation active en présence a été relevée par les étudiant-e-s de manière unanime (100%). Les étudiants ont d'ailleurs indiqué à 76% qu'ils ont constaté que la part « magistrale » en présence était davantage réduite que dans d'autres cours. La perception sur la participation active à distance est moins fortement tranchée (68%). Dans la formulation de l'item de la COMP2, on retrouve la formulation « activité de groupe », ce qui pourrait expliquer ce résultat mitigé.</p> <p>En effet, les activités à distance étaient principalement individuelles (lectures, réflexions, synthèses, etc.) à l'exception de deux travaux particuliers (rédaction d'une fiche de synthèse sur une technique d'animation et réalisation de l'enquête auprès d'un-e professionnel-le). Par rapport au temps d'étude, les étudiant-e-s ont apprécié les périodes libérées de cours pour réaliser les activités préparatoires à distance (mise en œuvre de classe inversée).</p>
Méditation	<p>On retrouve une constellation des trois types de dispositifs dans cette dimension : le 4, le 5 et le 6 (orientés processus d'apprentissage).</p> <p>Le Type 4 est saillant pour les COMP6 et COMP7. Les étudiant-e-s ont estimé que leurs travaux n'intégraient que parfois des plages visuelles, images ou vidéos. Il leur a en effet été demandé quelques fois de proposer une production schématique (carte conceptuelle, application du modèle de Cross sous forme de schéma), imagée (carte « géographique » de son parcours de formation) ou une capsule vidéo (podcast sur l'engagement en formation). Concernant les outils de communication et de collaboration, il a été proposé aux étudiant-e-s de collaborer à la réalisation d'une charte et de poser leurs questions en ligne (en utilisant un Wiki) ou de réaliser</p>

Médiation	<p>des fiches de synthèse et des feedbacks dans un glossaire sur la plateforme d'enseignement. Le Type 5 fait référence aux outils de gestion, de communication et d'interaction (COMP4) mises à disposition dans le cadre du dispositif. Chaque semaine d'enseignement à distance, un message de rappel des activités et des délais était envoyé aux étudiant-e-s via le forum. Cette action a été très appréciée des étudiant-e-s (utile et structurant). Un calendrier a été publié en début d'année dans le Guide méthodologique. L'espace Moodle était également organisé sous forme calendaire. Cela a donné lieu à une certaine dispersion des informations, relevée par plusieurs étudiant-e-s lors du bilan. Pour quelques travaux, comme l'enquête auprès d'un-e professionnel-le, un document d'aide à la planification était mis à la disposition des étudiant-e-s (organisation du travail et des responsabilités dans le groupe, etc.). Du point de vue des ressources multimédias (COMP5), quelques ressources de type image ont été proposées (carte « géographique » de mon propre parcours, cartes conceptuelles, etc.), schématiques (notamment pour certains concepts théoriques ou informations quant au système suisse de formation) et vidéo (podcast de la Prof. Charlier Pasquier sur la thématique des « compétences »). La plupart des ressources étaient cependant textuelles (articles, chapitres d'ouvrage, etc.).</p> <p>Le Type 6 se retrouve dans les composantes relatives aux outils d'aide à l'apprentissage (COMP3) et de gestion (COMP4 - présentée ci-dessus). Durant le semestre, il a été proposé des espaces et activités de réflexion (sur les concepts traités, sur son parcours de formation notamment). Relativement peu d'activités ont été réalisées sur le propre processus d'apprentissage ou d'autorégulation (métacognitif). Durant les phases à distance, les étudiant-e-s pouvaient en tout temps contacter les intervenants par e-mail ou via le forum. La plateforme offrait des espaces permettant l'échange de feedback entre enseignants et étudiant-e-s mais également entre apprenants entre eux. Cette opportunité a également été donnée en présence, notamment lors d'une simulation de cours (Micro-Teaching) durant laquelle une grille d'observation a été proposée en vue du feedback (pairs et intervenant-e).</p>
Médiation	<p>Deux Types se retrouvent dans cette dimension : 4 et 6 (orientés processus d'apprentissage). Le type 4 est ressorti pour la COMP8 relative aux possibilités offertes aux étudiant-e-s de commenter et d'annoter les documents de leurs pairs (ainsi que la COMP9 discutée ci-dessous). Cette possibilité a notamment été offerte lors de la réalisation d'une charte collaborative sur le métier de formateur-trice d'adultes ou la réalisation d'une fiche de synthèse sur une technique d'animation.</p> <p>Le Type 6 se révèle dans la COMP6 portant sur les objectifs réflexifs et relationnels. Les étudiant-e-s se étaient d'accord avec l'affirmation que les objectifs incluaient des objectifs réflexifs de type « mieux se connaître », « prendre de la distance », « critiquer » ou encore « entrer en relation ». Ceux-ci étaient d'ailleurs spécifiés dans le Guide et avaient été présentés durant la séance d'introduction. Plusieurs activités visaient de tels objectifs, par exemple les travaux de validation « rapport sur son parcours de formation » (et la carte « géographique » réalisée en amont), « Intégration et réflexion sur les enjeux de la formation d'adultes » (demandant un regard critique sur une question en lien avec le champ) ou la réalisation en groupe d'un travail d'enquête de terrain auprès d'un-e professionnel-le (avec une partie individuelle de réflexion métacognitive sur le travail de groupe).</p>
Accompagnement	<p>On retrouve les Types 5 (COMP12) et 6 (COMP10, 11 et 12) dans cette dimension (orientés processus d'apprentissage).</p> <p>Les étudiant-e-s ont estimé fournir un accompagnement à leurs pairs (COMP12). Ils ont pu, par exemple dans le cadre du travail de validation en groupe « enquête » ou dans les activités continues (référentiel des techniques de formation), rechercher et échanger des ressources, s'organiser, s'encourager. Même si plusieurs étudiant-e-s n'avaient pas de bonnes expériences en matière de travail en groupe, plusieurs ont souligné à l'issue du travail de validation « enquête » avoir pu profiter de cette collaboration (au niveau de la richesse des échanges, de la régulation du travail, etc.) et avoir ainsi vécu une expérience positive de travail de groupe.</p> <p>Du point de vue de l'accompagnement méthodologique (COMP10), on retrouve principalement le type 6. Les étudiant-e-s ont indiqué avoir perçu un accompagnement méthodologique. Celui-ci peut prendre la forme d'une aide à s'organiser, à répartir les tâches, à prendre des décisions. Dans le dispositif étaient prévues des aides à la planification et à l'organisation (check-list, messages de rappel). Les intervenantes étaient également à disposition des étudiant-e-s pour la réalisation de leurs travaux en dispensant des feedbacks par ex. sur la pertinence des thématiques choisies, la formulation des questions de leur grille d'entretien (enquête). Des démarches d'activités et des structures de travail étaient également proposées (pouvant être suivies et adaptées selon les</p>

Accompagnement	besoins). Les étudiant-e-s ont estimé en majorité avoir également bénéficié d'un accompagnement métacognitif. Lors de la phase bilan, quelques étudiant-e-s ont cependant indiqué avoir eu de la difficulté à s'autoréguler durant les phases à distance et auraient apprécié une forme plus soutenue d'accompagnement, sans toutefois préciser laquelle. Ils ont cependant apprécié la disponibilité et la flexibilité des intervenantes durant le semestre (principalement par e-mail) lorsqu'ils avaient des questions ou besoin de délais supplémentaires pour la remise de travaux.
Ouverture	La dernière dimension révèle une représentation s'orientant vers les Types 5 (COMP13) et 6 (COMP13 et 14) (orientés processus d'apprentissage). Les étudiant-e-s ont estimé avoir une assez grande liberté de choix quant aux méthodes pédagogiques utilisées (formats d'interactions, manière d'apprendre, personnes ressources, moyens techniques, etc.) (COMP13). Si la plupart des activités proposées durant le semestre offraient un degré de scénarisation important, d'autres libertés ont été laissées aux étudiants, notamment le choix des sujets et thématiques de leurs travaux de validation. Pour la majorité des textes à préparer à distance, la méthode de travail n'était pas non plus prescrite. Une forte majorité d'étudiant-e-s a relevé le recours fréquent aux ressources et acteurs externes. Sept spécialistes ont en effet été sollicités durant le semestre, dont cinq étaient issu du milieu professionnel de la formation d'adultes et deux du monde académique (Micro-Teaching). De plus les étudiant-e-s ont été invités à prendre contact avec un-e professionnel-le du domaine de la formation d'adultes, et également à questionner un de leur proche sur la thématique de l'engagement.

On constate que les trois Types ressortant plus nettement (4, 5 et 6) sont centrés sur le processus d'apprentissage en ce sens que le rôle principal revient à l'apprenant-e (Deschryver & Lebrun, 2014). On voit que cet aspect - ambitionné lors de la conception et de l'implémentation du dispositif - a été saisi par la majorité des étudiant-e-s participant à l'enquête.

### 6.3.2 Par l'enseignante (assistante diplômée)

Du point de vue de ma propre conception d'enseignante, ma description rejoint celle des étudiant-e-s sur la majorité des composantes, à quelques exceptions près :

Composante	Résultat et analyse	Type dispositif
COMP2 - Participation active des étudiants à distance	Cette composante fait référence aux activités de groupes à distance. Les étudiant-e-s ont estimé que ces activités étaient souvent proposées, alors que j'estime qu'elles l'ont été rarement (rédaction du référentiel des techniques d'animation et travail de validation « enquête »). Cependant, au niveau temps de réalisation de ces travaux, cela correspond à un nombre d'heures important. De plus, si l'on prend en compte la description complète de la composante (vs le questionnaire) qui intègre l'aspect individuel des activités (recherches d'information, lectures), j'évalue également la participation des étudiant-e-s à distance comme élevée (souvent). Ainsi on peut dire que nos perceptions convergent <i>in fine</i> .	Enseign. Types 3/4  Etudiants. Types 5/6
COMP7 - Outils de communication synchrone et de collaboration utilisés	Cette composante est relative à l'utilisation d'outil de communication synchrone (type chat, skype, etc.) ainsi que la mise à disposition d'environnements complexes permettant la collaboration. J'ai estimé la mise en œuvre de ce type d'outils rare dans le cadre du dispositif. En effet, à l'exception d'un Wiki permettant la réalisation d'une charte en groupes et de manière synchrone, nous n'avons à mon sens pas employé de tels outils. Il n'est cependant pas exclu que les étudiant-e-s aient eu recours à ceux-ci dans le cadre de leurs travaux à distance. Par exemple, une étudiante a dit avoir découvert l'outil « google doc » dans le cadre de la réalisation du travail d'enquête en groupe. Les étudiants ont donc développé leurs propres stratégies et environnement de travail collaboratif.	Enseign. Type 5  Etudiants Type 4/6

COMP12 - Accompagnement par - les étudiant-e-s	Cette composante fait référence à l'accompagnement des étudiant-e-s par leurs pairs. Les étudiant-e-s ont estimé qu'ils s'étaient échangés des ressources, qu'ils s'étaient soutenus afin de répondre aux questions des uns et des autres. De mon point de vue, j'ai évalué cela comme « rare », principalement du fait que ce type d'accompagnement n'a pas été spécifiquement encouragé (à l'exception de séances de feedbacks orales ou écrites entre pairs durant deux activités). Il est intéressant de noter que ce type de processus a très bien pu avoir lieu lors des travaux de groupes proposés à distance (réalisation d'une fiche de synthèse sur une technique d'animation et travail de validation « enquête ») ou lors d'activités de préparations à distance (réalisées par certain-e-s étudiant-e-s en groupe).	Enseign. Type 1  Etudiants Type 3-6
--	---	---

## 6.4 Approches d'apprentissage

Du point de vue de l'approche d'apprentissage privilégiée par les étudiant-e-s, les scores calculés pour les différents items montrent une tendance : la plupart des étudiant-e-s (61%) se situent dans une approche en profondeur, 30% dans une approche de surface et 9% sont indéterminés<sup>15</sup>. L'approche d'apprentissage dans laquelle se trouvent les étudiant-e-s varierait en fonction de l'environnement. Elle constitue une manière de s'adapter à un contexte pédagogique (Romainville, 1993, cité par Bonvin, 2014). Une majorité adopte l'approche d'apprentissage en profondeur ambitionnée lors de la conception et de l'implémentation du dispositif. Pour tous les autres, se pose ainsi la question de comment peut-on agir sur les différents paramètres du dispositif afin que les approches des enseignantes et de ces étudiant-e-s soient congruentes ?

La principale question qui se pose est : est-ce que ce tiers d'étudiant-e-s fait partie de la minorité percevant chaque composante du dispositif systématiquement différemment de la majorité distincte sur le radar (chap. 6.3.1 description du dispositif) ? Les analyses descriptives menées ici ne permettent pas d'y répondre. Pour aller plus loin, il serait intéressant d'approfondir la recherche et d'analyser la perception du dispositif et le lien avec son approche d'apprentissage au niveau individuel pour chaque étudiant-e. Si l'on considère les différentes recherches menées auparavant, notamment celle de Bonvin (2014), une hypothèse peut tout de même être avancée. Une partie des étudiant-e-s peut privilégier une approche stratégique (centrée sur la réussite) qui est une approche intermédiaire empruntant des caractéristiques aux approches d'apprentissages en surface et en profondeur. Elle varie en fonction de la meilleure tactique pour arriver à la performance (Bonvin, 2014). Pour les étudiant-e-s percevant le dispositif principalement comme un processus centré « enseignement », des pistes d'améliorations peuvent être proposés afin d'accroître la cohérence (« *constructive alignment* ») au sein du dispositif (voir chapitre 7.1 « Régulation »).

<sup>15</sup> Voir tableau récapitulatif des scores pour les approches d'apprentissage privilégiées par chaque étudiant-e-s en annexe IX.

## 6.5 Perception du cours-séminaire et ses effets

D'autres items du questionnaire, portant sur la perception du cours- séminaire comme support à l'apprentissage, donnent un éclairage intéressant sur les effets du dispositif.

La plupart des étudiant-e-s (60%) ne se sentent pas plus motivés par ce type de cours - hybride - que par un cours organisé entièrement en présence. La moitié estime que le cours leur donne davantage envie d'apprendre. 52% considèrent que les tâches proposées ne sont pas plus intéressantes, mais 76% les perçoivent comme plus personnalisées. 56% estiment mettre en œuvre des compétences de plus haut niveau (par ex. esprit critique, synthèse, avis personnel). Ils sont 68% à s'impliquer plus activement dans ce type de cours et, 52% estiment que leur rôle d'étudiant-e-s a été modifié.

Pour la moitié des participant-e-s à l'enquête, ce cours correspond à leur projet de formation. Ce chiffre est étonnant, car beaucoup d'entre eux ont signalés être davantage intéressés par l'éducation des enfants (plutôt que la formation d'adultes) ou sont issus d'autres filières d'étude. Ce chiffre peut s'expliquer par le fait que le cours-séminaire touche un aspect très personnel, celui de son propre développement. Pour 60%, le cours-séminaire n'a malgré tout pas permis d'affiner davantage l'idée qu'ils se font de leur devenir professionnel. Il a néanmoins permis à 76% de faire des liens avec d'éventuelles/de possibles avec des activités futures professionnelles ou autres, de par les activités et rencontres offertes. Ce dernier point est ressorti dans le bilan final comme une opportunité très positive.

Par rapport à un type de cours plus conventionnel, les différentes informations proposées ont été perçue par 84% des étudiant-e-s comme plus concrètes et plus liées à la vie quotidienne, professionnelles, etc. De plus, 84% estiment que les ressources étaient de nature plus variée. Une grande majorité a souligné que la part d'enseignement magistral était réduite dans ce dispositif (76%). Les étudiant-e-s ont estimé pour la plupart n'avoir pas amélioré leurs compétences quant à la recherche d'informations (64%) ou à l'utilisation des technologies (60%). Ce dernier résultat n'est pas surprenant puisque ces aspects n'étaient pas visés par le dispositif.

Si la majorité des étudiant-e-s (72%) n'a pas eu le sentiment d'apprendre davantage en quantité, près de la moitié (44%) estime avoir mieux appris (qualité) dans ce type de dispositif (alors que 48% disait être « plutôt pas d'accord avec cette affirmation et 2 abstentions avant commenté « égal » ou « même »). 56% considèrent que le cours-séminaire les a amenés à plus réfléchir sur leur manière d'apprendre. Ce résultat mitigé est compréhensible dans le sens que

peu de retours métacognitifs ont été réalisés spécifiquement sur la manière et le processus d'apprentissage (autorégulation). 84% estiment avoir davantage pu gérer leurs ressources d'apprentissage eux-mêmes, ce qui correspond à l'organisation du dispositif.

Du point de vue des interactions, les étudiant-e-s ont jugé presque unanimement (92%) que les travaux de groupes étaient plus fréquents que dans un dispositif de type présentiel et 80% se sont sentis plus souvent incités au travail d'équipe. Par rapport à cela, seule la moitié des étudiant-e-s pensent pouvoir mieux gérer ce type de travaux qu'auparavant. Plusieurs témoignages issus du travail de validation « enquête auprès d'un professionnel » vont dans ce sens. En effet, le fait de pouvoir choisir ses partenaires et l'accompagnement (notamment méthodologique) a contribué à vivre une expérience positive (après, pour certains, des expériences négatives dans d'autres cours suivis récemment). 56% des étudiant-e-s ont estimé avoir eu davantage de contact avec les intervenant-e-s (56%) et avec leurs pairs (88%). Ce dernier point est très positif puisqu'il faisait partie des intentions lors de la conception du cours-séminaire (lien avec les différentes activités et travaux de groupe en présence et à distance, les séances de feedbacks mutuels), conception sous-tendue par ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage (l'apprenant-e, un être social en interaction).

Pour ce qui est de l'évaluation des étudiants (validation du cours-séminaire), 92% d'entre eux estiment avoir été évalués plus souvent sur leurs productions. Si 56% pensent que la qualité de leurs travaux s'est améliorée, ils ne sont que 44% à penser que la forme l'est également. 80% ont consacré davantage de temps à l'approfondissement de leurs productions. 76% sont d'avis que les travaux de validation sont davantage que dans un autre cours en cohérence avec les objectifs annoncés et les activités proposées. 68% estiment d'ailleurs que ces travaux portent davantage sur les compétences qu'ils sont développées. Ces résultats sont très positifs, notamment du point de vue de la perception de la cohérence générale du dispositif (« *constructive alignment* »).

## 7 Perspectives de développement

### 7.1 Régulation du dispositif

Au début de la mise en œuvre, nous (la Prof. Charlier Pasquier et moi-même) ambitionnions de proposer un dispositif centré sur le processus d'apprentissage (davantage que d'enseignement) afin de favoriser une approche en profondeur. L'analyse réalisée dans le cadre de ce travail indique que chez une large majorité des étudiant-e-s qui ont répondu au questionnaire le message est passé puisqu'ils ont perçu le dispositif ainsi et se sont adaptés ce

contexte. Il ne s'agit là bien sûr que d'une tendance (des analyses statistiques plus poussées n'ayant pas été réalisées), mais cette information constitue tout de même un point d'ancrage intéressant pour orienter certaines pistes de régulation du dispositif.

Si l'on se focalise sur les minorités d'étudiant-e-s révélées par les des analyses (ceux indéterminés ou privilégiant une approche d'apprentissage en surface), les travaux de McCune et Entwistle (2011) sont précieux, car ils indiquent différentes manières d'encourager une approche en profondeur :

- Utiliser des problèmes authentiques et ouverts
- S'appuyer sur les contributions technologiques du web 2.0
- Cultiver un sens de participation légitime, et enfin
- Intensifier la conscience vis-à-vis du processus de réflexion et de compréhension (ainsi que proposer des stratégies de soutien aux stratégies métacognitives, de gestion de l'information ou affectives)

Par rapport aux caractéristiques du public d'étudiant-e-s inscrits à ce cours-séminaire, à ce qui a déjà été mis en œuvre et a bien marché et aux résultats de cette première mise en œuvre du dispositif, je pense qu'il serait intéressant de travailler particulièrement sur les deux derniers points, c'est-à-dire examiner des pistes de régulation pour cultiver un sens de participation légitime et intensifier les prises de consciences et réflexions métacognitives.

Concernant le développement d'un **sens de participation légitime**, on pourrait mettre davantage l'accent sur la perception de certaines tâches comme étant des démarches qui permettent de se développer personnellement (sens et signification, appropriation personnelle). Plus largement, il faudrait mettre en évidence que même si beaucoup d'étudiant-e-s ne se destinent pas à travailler dans le domaine de la formation d'adultes, ce champ les touchera personnellement tout au long de leur vie. Il est ainsi pertinent pour chacun-e de manière directe et indirecte.

Durant le cours-séminaire, nous avons tenté de valoriser le plus possible les productions des étudiant-e-s. Par exemple en réutilisant plusieurs d'entre elles dans des activités postérieures (analyse du podcast « engagement en formation » en présence, concepts du glossaire pour l'activité Micro-Teaching, etc.). Un effort de communication peut être réalisé dans ce sens, en explicitant davantage la finalité d'utilisation des différentes productions.

Une autre manière d'assurer la participation de chacun-e est de se poser la question des prérequis. Comme indiqué plus haut, le groupe d'étudiant-e-s était très hétérogène, non seulement dans l'avancement des études (nombre de semestre déjà réalisés ; cursus BA, MA,

etc.), dans la filière suivie, mais également par l'âge, les langues parlées, leur expérience professionnelle (reprise d'étude, activité parallèles). Cet aspect a été sous-estimé dans la conception du projet pédagogique. Lors du bilan, des étudiant-e-s de troisième année ont beaucoup valorisé la démarche, enrichissante pour eux, de mise en lien des activités et contenus avec d'autres cours, d'autres horizons. Elle a été plus difficile pour les étudiant-e-s moins avancé-e-s dans leur cursus. Ainsi, lors de l'adaptation du cours-séminaire, il sera nécessaire de se poser la question des acquis et des connaissances antérieures de cette population diversifiée et de mieux définir ses caractéristiques, d'autant que dans la nouvelle version du programme de Bachelor, ce cours-séminaire devrait être proposé aux premières années, non aux deuxièmes et troisièmes.

Un dernier point n'a pas encore été soulevé jusqu'ici : la présence aux rencontres toutes les deux semaines. En moyenne, un peu plus de la moitié des étudiant-e-s étaient présents. La plupart des absent-e-s avaient (selon leur information) des collisions d'agenda avec d'autres cours, des examens ou leur activité professionnelle parallèle aux études. Liberté académique oblige, la présence aux séances n'était pas obligatoire, bien que vivement conseillée. Ceci a été précisé en début d'année. Se pose ainsi la question de la « fidélisation » aux séances. Le libre choix quant aux thématiques traitées dans les travaux de validation n'a certainement pas aidé à l'assiduité en présence, certaines thématiques étant potentiellement moins intéressantes, même si elles sont importantes pour le champ de la formation d'adultes. Comment lutter contre l'absentéisme et favoriser une participation légitime « sur la longueur », durant l'ensemble du semestre ? Une solution pourrait-être d'adapter les conditions de validation et de proposer une autre forme de certification : par exemple un examen sur table portant sur toutes les thématiques traitées. Cette possibilité comporte un risque selon moi, de proposer une certification basée sur les savoirs (en lien avec des objectifs de type savoir-redire). Les trois travaux prévu ce semestre soutenaient de manière importante la démarche d'apprentissage (méthodes, activités) et étaient en grande cohérence avec les objectifs poursuivis (construction de sens et signification personnelle, prise de recul et mise en lien, etc.). Si un examen est organisé, il faudra ainsi veiller à la qualité de son contenu et sa cohérence (alignement) avec les objectifs, contenus et activités proposées.

La seconde piste de régulation à envisager concerne l'**intensification des prises de consciences et réflexions métacognitives**. Dans cette partie, je me concentrerai surtout sur les processus métacognitifs et l'autorégulation du processus d'apprentissage, qui ont été qualifié de difficiles par les étudiant-e-s lors du bilan. Il est très probable que certains d'entre eux, n'ayant que peu l'habitude des cours hybrides et du travail autonome, se soient sentis perdus et dépassés (un des témoignages du bilan allait en ce sens), et ce bien qu'un accompagnement (humain et

ressources) ait été prévu pour les phases à distance. Plusieurs étudiant-e-s ont mis en œuvre des stratégies personnelles créatives pour pallier leurs difficultés durant les phases à distance : travailler en petit groupe, réaliser une planification des activités sur la durée du semestre, demander de l'aide, échanger avec des pairs. Pour ces étudiant-e-s, même si cette régulation a été perçue comme difficile au début, ils ont constaté une amélioration de leurs stratégies d'apprentissage et de leur autorégulation au fil du semestre.

Paraphrasant Simone de Beauvoir, on pourrait dire « *On ne naît pas autonome et autorégulé : on le devient* ». Comme indiqué plus haut, le dispositif ne prévoyait que relativement peu de temps et d'activités pour soutenir les processus métacognitifs et d'autorégulation du processus d'apprentissage durant le semestre. Lors de la séance d'introduction, différents conseils ont été donnés aux étudiant-e-s (travailler régulièrement, profiter des heures libérées toutes les deux semaines pour réaliser les activités de préparation, utiliser les fiches d'activité, poser des questions sur le forum, etc.). Durant les séances en présence, les activités à distance ont été présentées et des espaces de question ouverts.

Avec le recul, force est de constater que cela n'a pas été suffisant. Compte tenu de mon expérience personnelle dans les études à distance, j'aurais pu proposer davantage de pistes d'autorégulation et les présenter plus formellement (soutien entre pairs, groupes de travail, planification des activités, etc.). De plus, il aurait été intéressant, à mi-parcours, de prévoir un bilan intermédiaire. Questionner les étudiant-e-s et faire le point avec eux sur le déroulement de leur phases de travail à distance (succès, difficultés, besoins, etc.) aurait peut-être permis de mieux les accompagner dans le développement de leur autonomie.

Une solution réside également dans la réorganisation partielle de l'espace de cours-séminaire sur Moodle. Comme déjà indiqué, celui-ci se présente sous forme calendaire, ce qui a conduit à un morcellement de certaines ressources (par exemple pour les travaux de validation). Dans un objectif de transparence des informations ont été proposées, parfois simultanément à plusieurs endroits stratégiques (par ex. page principale Moodle, support d'activité par ex. Wiki, Guide méthodologique, présentations PPT), mais cela a multiplié les sources. Il s'agira de réexaminer la place et le canal des différentes informations et ressources pour en faire ressortir le fil rouge et la clarté.

## 7.2 Réflexions sur mon enseignement

Contenu non disponible pour la version en ligne

Contenu non disponible pour la version en ligne

Contenu non disponible pour la version en ligne

## 8 Conclusion

Dans le monde de l'éducation, le développement professionnel est lié « à des valeurs et un engagement personnel, [...] il se traduit dans et par l'action, avec et par les pairs, mais [...] il est aussi lié à la construction d'une "pensée critique" et à une certaine forme "d'intelligence émotionnelle " » (Day, 1999 ; Fessler & Christensen, 1992 ; Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon, 2001 ; Pratt, 1998 ; cités par Lameul, Peltier & Charlier, 2014). En lisant ce passage, je me rends compte du cheminement « intégré » que j'ai initié dans le cadre de ce travail de fin d'études, et plus généralement durant ma formation Did@cTIC : en spécifiant mes valeurs et attitudes, en précisant mon cadre de référence (ma posture), en questionnant de manière critique l'influence mutuelle entre ce cadre et mes actions concrètes, tout cela sans négliger le rôle des pairs et la place essentielle qu'ils occupent dans mon activité professionnelle et mon développement.

Cette démarche formelle de description et d'analyse m'a permis de prendre du recul sur ce projet pédagogique, de le soumettre à une critique constructive et d'identifier des pistes d'améliorations concrètes tant professionnelles (savoirs, savoir-faire, etc.) que personnelles (savoir-être, savoir-devenir, etc.). Tout au long de ce projet, à travers ses diverses phases (conception, implémentation, évaluation), j'ai gagné en confiance en moi. J'i approfondi et élargi ma connaissance du monde académique, de l'institution et de la population d'étudiant-e-s qui s'y forment. Les expériences vécues (succès, obstacles, etc.), les échanges riches auxquels elles ont donné lieu, et les réflexions personnelles qu'elles ont suscitées ont développé mes compétences et consolidé ma « boîte à outils » de formatrice. Je pense être désormais à même de gérer de manière plus adéquate des situations délicates dans le cadre de mes séminaires. Ce projet a ainsi été très formateur sur plusieurs plans.

Cet élan ne va pas s'arrêter à l'issue de ce travail. Le processus de développement est dynamique et continu. Du fait de ma nature réflexive, il était engagé depuis plusieurs années, mais de manière plus ou moins informelle. Il bénéficie maintenant d'un souffle nouveau, d'une assise solide et d'outils fiables pour relever de nouveaux défis.

## Bibliographie

- Bonvin, G. (2014). Dispositif hybride et approche d'apprentissage. *Education & Formation*, (e-301), 149-163.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. In J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J.-C. Ruano-Borbalan (Éd.), *Encyclopédie de la formation* (p. 31-69). Paris: Presses universitaires de France.
- Burton, R., Borruat, S., Charlier, B., Coltice, N., Deschryver, N., Docq, F., ... Villiot-Leclercq, E. (2011). Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur. *Distances et savoirs*, Vol. 9(1), 69-96.
- Charlier, B. (2013). *Module A. Enseignement et apprentissage*. Notes de cours, Université de Fribourg.
- Charlier, B., & Deschryver, N. (2012). *Rapport final du projet HY-SUP. Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur*. Commission Européenne Education et Education : Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (S03228-LLP-I-2009-1-FRERASMUS-EMHE). Consulté à l'adresse <http://hy-sup.eu>
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, Vol. 4(4), 469-496.
- Deschryver, N., & Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur, *Education et formation* (e-301), 77-97.
- Lameul, G., Peltier, C., & Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel : Effets perçus par des enseignants du supérieur. *Education & Formation*, (e-301), 99-113.
- Lebrun, M. (2005). *Des technologies pour enseigner et apprendre* (2e Edition.). Bruxelles: De Boeck Université.
- Lebrun, M., Peltier, C., Peraya, D., Burton, R., & Mancuso, G. (2014). Un nouveau regard sur la typologie des dispositifs hybrides de formation. Propositions méthodologiques pour identifier et comparer ces dispositifs. *Education & Formation*, (e-301), 55-74.
- McCune, V., & Entwistle, N. (2011). Cultivating the disposition to understand in 21st century university education. *Learning and Individual Differences*, 21(3), 303-310. doi:10.1016/j.lindif.2010.11.017

## Table des tableaux

Tableau 1 : Plan de séance présentielle .....	13
Tableau 2 : Composantes principales de la typologie (Burton, Mancuso et Peraya, 2014, p. 39-41). 29	
Tableau 3 : Récapitulatif des caractéristiques des six types de dispositifs hybrides selon Lebrun, Peltier, Peraya, Burton & Mancusco (2014) (p. 71) .....	30
Tableau 4 : Récapitulation des différents types de dispositifs hybrides avec leurs caractéristiques (Bonvin, 2014, p. 152-153).....	32
Tableau 5 : Méthode de calcul des approches selon Biggs (2001 ; cité par Bonvin, 2014).....	33
Tableau 6 : Durée d'études (nombre de semestres étudiés à l'Université jusqu'à présent) .....	34
Tableau 7 : Types de dispositifs selon Lebrun, Peltier, Peraya, Burton & Mancusco (2014) (p. 64-71) et Charlier & Deschryver (2012) .....	55
Tableau 8 : Tableau récapitulatif des scores des approches d'apprentissage privilégiées par les étudiant-e-s.....	58

## Table des illustrations

Figure 1 : Capture d'écran Moodle (extrait de l'espace de cours online) .....	25
Figure 2 : Capture d'écran Message du forum (activités à distance) .....	26
Figure 3 : Description du dispositif par les étudiant-e-s selon le type de dispositif (Schéma radar des fréquences les plus élevées par composante).....	35

## Table des annexes

Annexe I	Canevas du scénario pédagogique (module A)
Annexe II	Fiches d'activité
Annexe III	Plans de séances en présence
Annexe IV	Guide méthodologique
Annexe V	Plateforme Moodle
Annexe VI	Description des types de dispositifs
Annexe VII	Synthèse du bilan final (tableau blanc)
Annexe VIII	Questionnaire Hy-Sup (version étudiant-e)
Annexe IX	Tableau récapitulatif des scores des approches d'apprentissage privilégiées par les étudiant-e-s

**Annexes disponibles sur demande**