

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, SUISSE
CENTRE DE DIDACTIQUE UNIVERSITAIRE

DIDACTISER L'APPRENTISSAGE DES SCHÉMAS
CONCEPTUELS PAR DES ÉTUDIANT.E.S DE MASTER POUR
FAVORISER UN APPRENTISSAGE DIVERGENT

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

Sous la direction de la Prof. Bernadette Charlier Pasquier

Nathalie DHERBEY CHAPUIS

Institut du plurilinguisme / Université de Fribourg (Suisse)

2021

Je déclare sur mon honneur que mon travail de fin d'étude est une œuvre personnelle, composée sans concours extérieur non autorisé.

Table des matières

Introduction	5
1. Description du dispositif didactique réalisé	6
1.1 Description du contexte.....	6
1.2 Analyse des besoins et définition de la problématique	6
1.3 Implications et Rôles des acteurs	8
1.4 Scénario pédagogique déployé.....	11
1.4.1 Objectifs didactiques visés	11
1.4.2 Prise en compte des apprenants.....	14
1.4.3 Description des activités.....	17
1.5 Évaluation des apprentissages et de l'enseignement.....	18
1.5.1 Évaluation des étudiant.e.s	18
1.5.2 Évaluation de l'enseignement	20
1.6 Usages des TICS	21
1.6.1 Moodle comme base de données.....	21
1.6.2 Les outils pour échanger : Forum, wiki, glossaire	21
1.6.3 Question hot, atelier et questionnaire	22
1.6.4 Outils informatiques non proposés par moodle.....	22
2. Analyse et évaluation du dispositif	24
2.1 Déroulement du scénario pédagogique	24
2.1.1 Mise en œuvre du dispositif	24
2.1.2 Questions posées par le déroulement du scénario pédagogique.....	26
2.2 Analyse des effets du scénario pédagogique.....	28
2.2.1 Identification des données par question de recherche	28
2.2.2 Résultats	29
2.3 Analyse du dispositif pédagogique	31
2.3.1 Selon le modèle de Lebrun.....	31

2.3.2 Selon le modèle de Entwistle (2003).....	33
2.4 Propositions de régulations	36
3. Réflexion personnelle.....	38
3.1. Retour réflexif sur ma pratique d'enseignement	38
3.1.1 Réflexions développées pendant mon enseignement	38
3.1.2 Réflexions développées après mon enseignement	39
3.1.3 Charge de travail personnelle de l'enseignante.....	40
3.2 Application des concepts et outils pertinents présentés durant la formation	40
3.3 Réflexion sur les compétences acquises.....	41
Conclusion.....	41
Références	42
Annexe 1 Grille d'évaluation de l'examen final	44
Annexe 2 : évaluation de la grille d'évaluation.....	48
Annexe 3 - Questionnaire « Votre opinion »	52
Annexe 4 : Exemples de schémas conceptuels produits par l'étudiant.e X	53
Annexe 5 : Que dit X des schémas conceptuels ?	54

Introduction

L'objectif du présent travail final est d'analyser une proposition didactique qui a été réalisée au semestre d'automne 2020. Cette proposition didactique dont l'objectif était le développement d'un savoir-faire divergent (De Ketelé et al., 1989), a été utilisée lors d'un séminaire d'enseignement de master. Ce séminaire « Langues en Contact » a visé à permettre aux étudiant.e.s d'établir des liens entre les différents enseignements du master. L'ensemble des enseignements du master propose des connaissances relatives à des concepts identiques mais étudiés à partir de cadres théoriques issus de disciplines différentes (sociolinguistique, psycholinguistique, linguistique, didactique des langues étrangères). Par conséquent, un même concept est explicité, défini et mis en perspective avec du vocabulaire varié, des contextes et des implications différents. Le séminaire a visé à favoriser une vision globale et synthétique des étudiant.e.s.

Le syllabus du séminaire a prévu une approche superficielle et synthétique des concepts principaux qui ont été normalement approfondis et exploités dans les autres cours et séminaires suivis par l'étudiant.e. La pensée synthétique a été développée par des discussions collectives et des analyses ciblées des concepts rencontrés et de leurs problématiques associées. Cependant, j'avais observé dans un autre de mes cours combien les étudiant.e.s avaient peiné à réaliser une analyse et à construire une synthèse de leurs connaissances autour d'un concept. Les étudiant.e.s, bien que motivés, n'avaient pas réussi à dépasser l'acquisition d'un savoir redire-refaire, et semblaient démunis pour ne plus être passifs face à leur enseignement. En tant qu'enseignante, j'ai identifié le besoin de les accompagner dans le développement de leur compétence de synthèse et j'ai, par conséquent, souhaité faire développer aux étudiant.e.s un outil cognitif susceptible de favoriser la réflexion, l'analyse et la synthèse.

Le présent travail vise à l'analyse du dispositif didactique établi pour le développement d'un outil cognitif transdisciplinaire, et de son efficacité pour atteindre les objectifs didactiques visés. Après une description approfondie du dispositif didactique, une analyse de sa mise en œuvre et de son efficacité est conduite. À partir de ces résultats, des propositions de régulation du dispositif sont discutées. Enfin dans une dernière partie, l'analyse réflexive de ma pratique enseignante synthétise l'ensemble des apprentissages effectués au travers de mon enseignement et de son analyse, ainsi que ceux réalisés grâce à la formation didactique.

1. Description du dispositif didactique réalisé

1.1 Description du contexte

Le séminaire « Langues en contact » s'inscrit dans le contexte institutionnel de plusieurs plans d'études. Il est obligatoire pour le Master du plurilinguisme et optionnel pour le Master en didactique des langues étrangères, le Master DAF, le Master FLE, le Master Rhéto-roman, le Master en Sciences de l'éducation, et le Master en Sonderpädagogik. Il représente 3 ECTS, soit 90 heures de travail pour l'étudiant.e.

L'objectif de ce séminaire est d'analyser et de réfléchir aux effets sur l'individu de certaines situations sociales où il est amené à vivre en contact avec différentes langues. Ces effets sur l'individu (bi/plurilinguisme, rapports sociaux...) ont pour conséquence d'induire une influence réciproque entre les langues qu'il parle. Ces influences cross-linguistiques expliquent l'évolution des langues qui sont en contact. Les situations sociales et certains des phénomènes linguistiques qui découlent des contacts entre langues sont abordés dans une perspective sociolinguistique. Ainsi, l'analyse des dimensions institutionnelles, politiques, historiques et économiques de la diversité linguistique permet de mieux comprendre la naissance et l'évolution des phénomènes linguistiques observés. Ces situations de contact entre langues sont vécues par des individus, acteurs de ces phénomènes linguistiques. Au niveau individuel, le phénomène linguistique est observé dans ses dimensions cognitive, acquisitionnelle, didactique et sociale. Au cours de ce séminaire guidé par l'analyse sociolinguistique, la réflexion a été développée grâce à des lectures scientifiques, des textes littéraires et des activités interactives (schéma conceptuel, jeu de rôle, études de cas, discussions collectives). L'évaluation certificative finale a été orale et notée par l'enseignante selon une grille établie et utilisée préalablement en cours.

1.2 Analyse des besoins et définition de la problématique

L'objectif du séminaire enseigné a été de développer une vision globale de chaque concept qui avait été au préalable abordé dans des cadres disciplinaires différents (sociolinguistique, psycholinguistique, linguistique, didactique des langues étrangères). L'objectif visé est de permettre à l'étudiant.e de pouvoir comprendre et utiliser le concept dans de futures situations professionnelles variées (enseignement, institutions, recherche ...). L'étudiant.e a aussi dû aussi

apprendre à mettre en perspective les différents concepts sous des axes disciplinaires variés pour pouvoir répondre à une problématique globale. Ainsi, l'enseignement du séminaire a cherché à accompagner l'étudiant.e pour qu'il/elle puisse synthétiser ses connaissances multidisciplinaires et personnelles autour d'un concept et mettre en perspective les différents concepts connus pour répondre à une problématique. Pour être atteindre ces objectifs, l'étudiant.e a dû développer et utiliser ses capacités d'analyse et de synthèse.

L'objectif du dispositif pédagogique a été double. Il s'est agi premièrement de réviser les concepts supposés « déjà appris » et deuxièmement d'essayer d'accompagner l'étudiant.e dans le développement de sa compétence d'analyse et de synthèse. Le temps d'enseignement dédié au développement de cette compétence peut être considéré comme bien investi car les acquis ont pu non seulement permettre de répondre aux attentes de ce séminaire, mais ils pourraient également être réinvestis dans d'autres enseignements ou activités professionnelles.

La compétence de synthèse est habituellement travaillée par des travaux de synthèse écrits et des discussions de groupe, mais de nombreux étudiant.e.s ne réussissent pas à la développer avec ces outils didactiques. Mon observation de cette compétence chez les étudiant.e.s m'a amenée à penser que certains ont déjà développé les bases de cette compétence et qu'il s'agit juste de la structurer et de la guider, auquel cas les activités pédagogiques précédemment décrites peuvent être suffisantes. Cependant, certains étudiant.e.s n'ont pas idée de comment développer cette compétence et dans ce cas les activités décrites ci-dessus sont inefficaces, improductives et souvent anxiogènes. Afin de fournir un support de développement pour cette compétence, le scénario pédagogique a proposé l'acquisition d'un outil cognitif censé aider à la construction d'une pensée synthétique (Chi & Wylie, 2014).

L'outil cognitif le plus utilisé dans l'enseignement supérieur pour développer les compétences de synthèse, c'est à dire l'utilisation de concepts indépendamment du contexte dans lequel ils ont été enseignés, est le schéma conceptuel (Farza, 2018). Le schéma conceptuel est une représentation graphique dont l'objectif est de décrire, organiser et représenter les liens existants entre les connaissances relatives à ce concept. Ce schéma est composé de nœuds, représentant des concepts et des facteurs d'influence, et de liens représentant les relations qu'ils entretiennent entre eux. Il est censé permettre aux étudiant.e.s de sélectionner les informations importantes pour répondre à une problématique centrée autour d'un concept, de relier ces informations pour reconstituer leurs axes de pensée analytique, et de présenter la synthèse de leur analyse de manière claire et structurée. Le scénario pédagogique développé a proposé de guider l'apprentissage de cet outil cognitif « schéma conceptuel ».

L'autonomie est un facteur essentiel de réussite dans l'enseignement supérieur (Houart, Bachy, Dony et al., 2019). Doter les étudiant.e.s de ce nouvel outil cognitif a visé également à augmenter leur autonomie en leur donnant les moyens de l'analyse critique, mais aussi un cadre pour la gestion autonome de leur acquisition de connaissances. En effet, il me semble difficile de pouvoir construire des relations entre des connaissances si ces connaissances ne sont pas acquises. L'obligation de faire le bilan de ses connaissances, pour pouvoir produire le schéma conceptuel demandé, visait à permettre à l'étudiant.e de réaliser ses insuffisances et d'y remédier pour être apte à construire le schéma conceptuel demandé. L'étudiant.e s a dû apprendre en parallèle à évaluer et à gérer ses connaissances de manière autonome.

Le scénario a visé à transformer des étudiant.e.s passifs dans leur réception d'un savoir et de ses modalités d'instrumentalisation en étudiant.e.s investis et acteurs de leur apprentissage. L'objectif didactique n'a pas été seulement celui de l'acquisition de savoir redire-refaire et savoir-faire convergent, mais il a visé également l'acquisition de savoir-faire divergent pour permettre aux étudiant.e.s de s'adapter à des environnements et des problématiques variées.

Cette responsabilité de co-construction du savoir visait à renforcer la motivation des apprenants, construire leur autonomie de pensée et d'apprentissage, et augmenter leur confiance en eux ; mais elle a également transformé mon rôle d'enseignante. En effet, comme je n'étais plus la seule source du savoir, j'ai pu consacrer plus de temps à la co-construction du savoir-faire.

1.3 Implications et Rôles des acteurs

La difficulté des étudiant.e.s à développer une pensée synthétique est le résultat de plusieurs facteurs. Trois facteurs semblent intervenir et interagir entre eux : la matière enseignée et les objectifs didactiques visés, l'absence d'enseignement de la pensée synthétique dans les sciences humaines et l'attitude des étudiant.e.s face à leur apprentissage.

La matière enseignée dans ce séminaire est polydisciplinaire, et son approche a demandé à l'étudiant.e de s'approprier de nouveaux schémas de pensée. Les cadres théoriques abordés sont nombreux dans ce séminaire, et un même cadre théorique peut être instrumentalisé dans plusieurs disciplines (sociologie, psychologie, pédagogie, didactique, linguistique). Les étudiant.e.s ont cependant suivi une formation de bachelor généralement mono-disciplinaire soit sociologie, soit formation à l'enseignement, soit linguistique... Ils étaient peu/pas conscients des apports à leur formation, à la fois possibles et enrichissants, qui pouvaient être proposés par d'autres disciplines.

L'interdisciplinarité des concepts abordés dans ce séminaire a obligé étudiant.e.s et enseignante au développement coopératif d'une pensée synthétique. L'étudiant.e a dû sortir de sa zone de confort et de maîtrise du cadre disciplinaire pour développer ses capacités de pensée synthétique. J'ai donc eu plusieurs objectifs didactiques : montrer l'intérêt d'une démarche interdisciplinaire, accompagner l'étudiant.e dans l'apprentissage de la pensée synthétique, mais aussi transmettre les bases du savoir redire-refaire et du savoir convergent pour les disciplines ou concepts que l'étudiant.e n'avait encore jamais abordés.

La démarche didactique choisie pour atteindre les objectifs est inspirée de l'apprentissage par problème (Galand, Bourgeois, Frenay & Bentein, 2008; Martin & Padula, 2018) et a visé le développement d'un apprentissage actif par l'étudiant.e (Chi & Wylie, 2014; Fiorella & Mayer, 2016). Elle diffère de l'apprentissage par problème notamment par son absence d'utilisation de problèmes pratiques issus du monde professionnel. Les problématiques ont été données par l'enseignante ou ont été définies à partir de situations politiques, de lois, de témoignages, de textes littéraires ou philosophiques... La démarche didactique réalisée a articulé :

- l'analyse d'un problème pluridisciplinaire et complexe,
- la réflexion en groupe,
- la genèse collective d'hypothèses,
- la recherche individuelle de savoirs personnels pouvant répondre à la problématique,
- la confrontation des hypothèses et des solutions trouvées par les différents groupes,
- la finalisation individuelle par les étudiant.e.s de la représentation de la solution.
- le feed-back individuel par l'enseignante
- le bilan des différents travaux individuels.

La répétition de ce processus chaque semaine visait à permettre aux étudiant.e.s de construire leur propre procédure d'analyse et de synthèse, de prendre l'habitude d'analyser leurs besoins personnels, et d'utiliser et d'organiser les connaissances nouvellement acquises tout en valorisant les savoirs et savoirs faire déjà acquis.

La première étape de l'enseignement a été de réactiver des connaissances antérieures et de les enrichir en les liant à de nouvelles connaissances. Cette première étape a été réalisée lors de l'input théorique prévu dans chaque cours. J'ai dû gérer les origines diverses des étudiant.e.s. L'ensemble des étudiant.e.s. ne disposait pas d'un socle théorique commun. J'ai cherché à trouver un équilibre entre informations trop simples pour les uns et trop complexes pour les autres. La proposition didactique a consisté en un apport théorique incomplet pour chacune des disciplines concernées mais a regroupé les éléments essentiels de chaque discipline. Une

problématique interdisciplinaire en lien avec le concept exploré a été discutée plusieurs fois par cours et sous plusieurs formes pendant la phase d'apport théorique. Cette problématique a été explorée par des discussions de groupe centrées autour de récits faits au groupe de vécus personnels des étudiant.e.s, ou d'approfondissements disciplinaires exposés par des étudiant.e.s issus de disciplines différentes, ou de sujets politiques ou sociétaux. À la fin de chaque discussion, j'ai synthétisé les apports de connaissances et les ai mis en perspective entre eux et avec le cours.

À l'issue du cours, le scénario pédagogique engageait les étudiant.e.s à faire le bilan des échanges et des apports théoriques, et à établir quelles connaissances ils possédaient et celles qu'il leur restait à acquérir. Les étudiant.e.s devaient arriver pour chaque problématique à déterminer quel concept est central, à écarter les connaissances inappropriées (i.e., hors sujet) et à ne pas se focaliser sur un concept secondaire. Les étudiant.e.s devaient également mettre en relation les connaissances acquises lors du travail de groupe, les premières élaborations du travail de groupe, le cours et leurs connaissances personnelles pour construire un schéma synthétique.

Sur la bases des savoirs acquis par l'étudiant.e, j'ai eu pour objectif qu'il/elle développe une pensée interdisciplinaire à la fois analytique et synthétique. Cette démarche analytique et synthétique est nécessaire pour un succès académique ou professionnel. J'ai souhaité proposer un outil cognitif à l'étudiant.e, en quelque sorte un instrument de pensée, qu'il/elle puisse utiliser dans d'autres disciplines ou circonstances.

L'outil cognitif développé repose sur la réalisation de schéma conceptuel. Le scénario pédagogique est structuré pour permettre un développement autonome mais guidé de cet outil par chaque étudiant.e, mais aussi pour mettre en pratique ce nouvel outil dans l'analyse de problématiques. Cet outil, polymorphe car développé par chaque étudiant.e en fonction de ses besoins, contraintes et savoirs, a permis l'établissement de schémas conceptuels. Ces schémas utilisaient des codes communs au groupe. Les codes communs ont permis de débattre en classe des problématiques travaillées. Le scénario pédagogique a par conséquent alterné des phases de travail individuel et collectif avec cet outil : les mises en communs des résultats d'analyse d'une problématique ont été organisées autour d'un schéma conceptuel présenté ; les analyses personnelles à rendre sur moodle ont été également présentées autour d'un schéma conceptuel ; les évaluations formatives et sommative ont demandé d'utiliser le schéma conceptuel. Le cours a suivi une démarche didactique d'apprentissage actif tant au niveau de l'acquisition des connaissances que de celle de l'outil cognitif dans le but de développer la compétence de synthèse.

La démarche didactique d'apprentissage actif favorise l'engagement et la persévérance des étudiant.e.s, tout en permettant une meilleure assimilation des savoirs redire-refaire (pour une revue, Fiorella & Mayer, 2016). Dans une étude comparant deux groupes recevant la même matière enseignée, l'un suivant une didactique traditionnelle (= groupe contrôle) et l'autre une approche par problème (= groupe AP), Martin et Padula (2018) observent que le savoir est acquis à 73 % dans le groupe AP contre 66% dans le groupe contrôle. De plus, les étudiant.e.s montrent une meilleure discipline de travail, plus d'autonomie et de motivation. Le réinvestissement des savoirs atteint 96 % dans le groupe AP contre 89% dans le groupe contrôle (Martin & Padula, 2018). Ces résultats ont été confirmés par d'autres études évaluant les effets d'un apprentissage actif par l'établissement de schémas conceptuels (Fiorella & Mayer, 2016). Le scénario pédagogique a demandé à chacun des acteurs de s'impliquer pour atteindre les objectifs didactiques.

1.4 Scénario pédagogique déployé

1.4.1 Objectifs didactiques visés

1.4.1.1 Définition des objectifs

Les objectifs didactiques ont été définis selon la taxonomie de De Ketele, Chastrette, Cros et al. (1989).

Compétence principale visée

L'étudiant.e a dû mettre en perspective les concepts clés de la sociolinguistique dédiés à l'étude des situations de contact de langues avec leur(s) contexte(s) d'occurrence et les facteurs qui les influencent. Il lui a été demandé d'identifier, de citer, de décrire et d'illustrer les phénomènes linguistiques étudiés. L'étudiant.e a dû développer une démarche analytique des concepts clés (voir 1.2) et une capacité de synthèse de ses connaissances pour répondre à une problématique donnée. Il/elle a appris à représenter la synthèse de l'ensemble de ses connaissances relatives à la problématique par un schéma conceptuel qu'il/elle a utilisé pour étayer par un raisonnement cohérent susceptible de traiter la problématique explorée.

Savoir-refaire / Savoir-redire

- Citer, décrire et illustrer les concepts clés en sociolinguistique de contact de langues.
- Citer, décrire et illustrer les facteurs qui influencent le concept étudié ainsi que les faits linguistiques qui sont produits.

Savoir-faire convergents

- Pouvoir identifier les facteurs contextuels (politiques, socio-historiques...) qui déterminent les phénomènes de contact entre langues et établir les influences qu'ils exercent sur le concept.
- Identifier et comparer des concepts communs à plusieurs disciplines (sociolinguistique, psycholinguistique, didactique ...)

Savoir-faire divergents

- Être capable de réfléchir à des situations actuelles en Suisse et dans le monde, d'en discuter en groupe, d'être ouvert aux arguments et expériences contradictoires.
- Être capable de définir ou d'identifier une problématique.
- Capacité d'argumentation : être capable de répondre clairement à une problématique, selon un plan logique et structuré, et de justifier le résultat de sa réflexion.
- Capacité d'analyse et de synthèse : être capable de faire le lien entre différentes parties du cours, de choisir les éléments les plus importants pour la problématique, et de résumer et justifier en peu d'explications quels sont les liens principaux entre les connaissances choisies et le concept.
- Capacité de représentation de la synthèse d'une problématique par un schéma conceptuel.

Savoir-être / savoir-devenir

- Empathie : prise en compte de l'opinion d'autrui, intérêt pour une situation sociale différente de la sienne
- Autonomie de réflexion et d'analyse, attitude active sur son apprentissage

1.4.1.2 Un outil cognitif support de la compétence de synthèse

L'outil que j'ai choisi pour développer la capacité de synthèse et d'analyse est le schéma conceptuel. Cet outil vise l'acquisition de savoir-faire divergents (De Ketelé et al., 1989) et dans une certaine mesure il vise aussi à favoriser le développement d'une posture de l'étudiant.e face à ses apprentissages, un savoir-être. L'objectif didactique visé par l'introduction de cet outil a été double. D'une part, l'outil devait permettre un apprentissage en profondeur des savoir-redire et refaire et des savoir-faire convergents du cours (intégration des connaissances). D'autre part, il visait à doter l'étudiant.e d'un outil cognitif polyvalent, support d'une compétence transversale dont l'utilisation peut être pertinente dans d'autres apprentissages mais également au cours de sa vie professionnelle. Ce deuxième objectif devait permettre de développer les savoir-faire divergents et les savoir-être et savoir-devenir de l'étudiant.e.

L'acquisition de cet outil a impliqué une remise en question de la posture de l'étudiant.e face à ses apprentissages pour évoluer vers un nouveau savoir-être plus autonome et plus individuel (connaissance de soi en tant qu'apprenant actif). La modification du savoir-être n'a été possible que lorsque l'étudiant.e a accepté de s'engager activement dans son apprentissage.

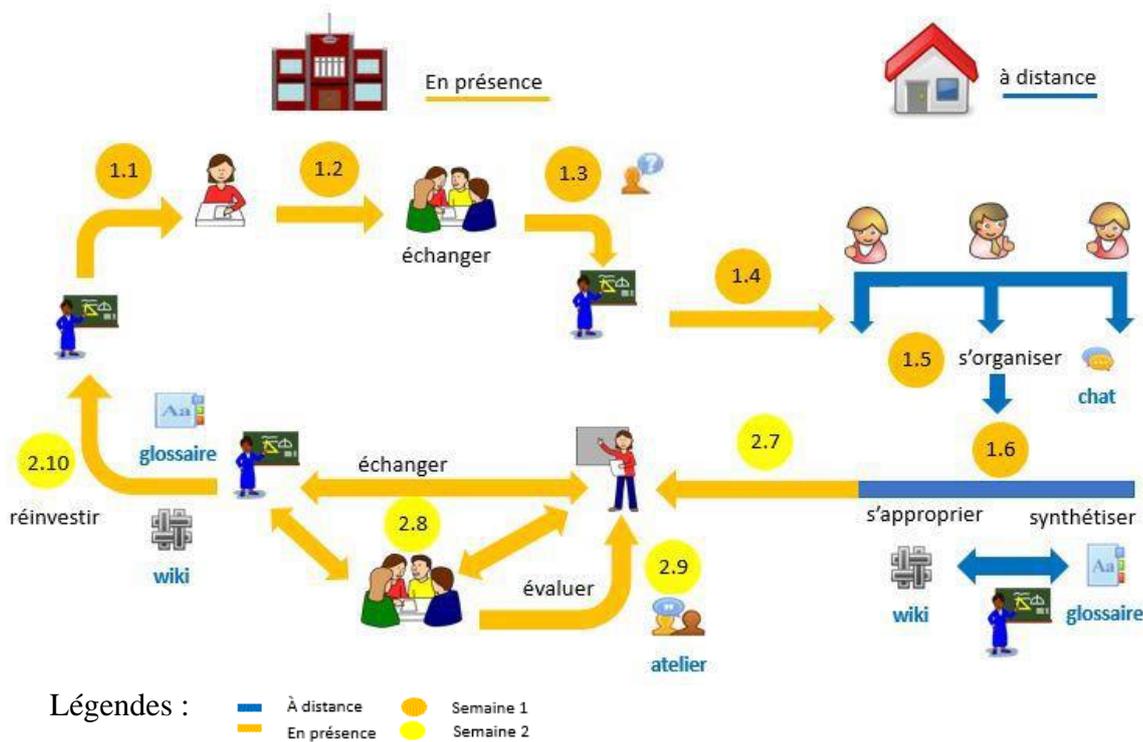
Inscription de l'acquisition de l'outil dans le scénario pédagogique

Le scénario s'est situé dans une approche didactique praxéologique de l'acquisition d'une compétence (Chevallard, 2010) et propose un apprentissage actif (Chi & Wylie, 2014; Fiorella & Mayer, 2016).

J'ai construit un scénario pédagogique aligné avec les objectifs didactiques, accompagné la construction des schémas conceptuels au fil des séances par des discussions de groupe, des emails de feed-back individuel et des examens blancs notés et discutés individuellement et collectivement à l'aide de la grille d'évaluation.

Guidé par ces intentions didactiques, la ritualisation de l'organisation des savoirs dans le scénario a souhaité promouvoir l'acquisition d'une méthode de travail et de pensée autonome. La construction des schémas conceptuels a été intégrée au déroulement de la séquence didactique et est revenue comme un rituel au sein de chaque séance et dans le travail à distance. La ritualisation a permis de diminuer le stress et la difficulté générés par les tâches inconnues. Ce scénario a reposé sur un dispositif hybride qui comme défini par Charlier, Deschryver et Peraya (2006) a eu deux caractéristiques principales : 1) il a été composé d'activités en présence (en orange sur le schéma, voir figure 1) et d'activités à distance (en bleu sur le schéma) et 2) il a requis l'usage d'un environnement techno-pédagogique. Il s'est appuyé sur l'utilisation d'outils numériques qui ont placé les apprenants au cœur du dispositif d'apprentissage et non plus comme un réceptacle final et inerte d'un savoir. Ils ont ainsi été dans l'obligation de s'appropriier le savoir pour pouvoir le partager avec leurs pairs (tout comme ils devront le faire avec leurs futures classes). Les activités en présence (en jaune sur le schéma) ont toujours impliqué l'ensemble des participants. Les activités à distance (en bleu sur le schéma) ont impliqué tous les étudiant.e.s chaque semaine.

Figure 1 : Schéma du scénario pédagogique



L'étudiant.e en charge du wiki et du glossaire a présenté en début de cours son travail de synthèse (2.7), et a géré une discussion à partir des questions soulevées (2.8). Les pairs ont évalué la qualité de la synthèse présentée par l'étudiant.e (2.9). Puis l'enseignante a fait son premier apport théorique (2.10 et 1.1). Après 10-15 min, elle a posé une première question relative à la problématique centrale du cours que les étudiant.e.s ont discuté en groupe (1.2). Les étudiant.e.s et l'enseignante ont ensuite réalisé une mise en commun qui a conduit les étudiant.e.s à établir les premiers éléments à retravailler (1.3) et à faire un bilan des apports réflexifs. L'enseignante a alors enseigné le deuxième apport théorique (1.1). Le cycle a été répété environ trois fois par cours. À la fin du cours, l'enseignante rappelle la problématique et que le schéma conceptuel correspondant doit être déposé sur moodle avant le cours suivant (1.4). Les étudiant.e.s peuvent effectuer un travail collectif (1.5 et 1.6) ou individuel. Tous les étudiant.e.s votent pour établir les trois éléments prioritaires qui sont pris en charge par l'étudiant.e responsable du wiki et du glossaire (2.7).

1.4.2 Prise en compte des apprenants

Lors du premier cours, les étudiant.e.s ont eu quelques minutes à disposition pour remplir un questionnaire en ligne appelé « faire connaissance » qui leur permettait de me faire part de leurs projets, buts et attentes. Le cours a été orienté en fonction de leurs attentes et besoins, mais

aussi vers des domaines inattendus qu'ils ne connaissaient pas et dont la compréhension a pu aider à la compréhension du cours (e.g., philosophie).

Pendant le premier cours, j'ai vérifié que chaque étudiant.e disposait d'un ordinateur, et d'un accès à internet, ainsi que de l'application teams. J'ai ouvert moodle devant la classe pour expliquer où se trouvaient les outils et les ressources, comment ils fonctionnaient, comment ils s'intégraient dans le dispositif et quels étaient les objectifs de leur utilisation. Pour toutes les ressources et TIC utilisés, j'ai expliqué le sens qu'ils pouvaient avoir pour l'étudiant.e (du point de vue de l'enseignante). La présentation complète de l'espace du travail du cours a été faite pour qu'un minimum de stress soit généré par les contraintes de l'environnement personnel d'apprentissage lié à ce cours.

Lors du deuxième cours, les étudiant.e.s se sont présentés au groupe afin de commencer à construire un sentiment d'appartenance au groupe.

L'enseignante a été en contact chaque semaine par email pour donner un feedback sur le travail rendu. Quand le travail n'a pas été envoyé (1 fois), l'enseignante a écrit pour proposer son aide. Puis au cours suivant, elle a demandé à l'étudiant.e de bien vouloir participer à une réflexion à deux sur un schéma conceptuel à la fin du cours, Ce qui a été fait et a permis à l'étudiant.e de construire son premier schéma conceptuel seul. Ainsi tous les étudiant.e.s, chacun à son rythme, ont été encouragé.e.s, valorisé.e.s et encadré.e.s dans leur progression. Le soutien par des e-mails positifs de l'enseignante a été analysé comme un outil capable de renforcer la confiance en eux des étudiant.e.s (Jackson, 2002).

Le fonctionnement d'un outil que j'ai appelé tricky (c'est un « question hot ») a permis chaque semaine à chacun de proposer des éléments à retravailler. Ce sont ces éléments qui ont été pris en charge par un membre du groupe (travail individuel). L'étudiant.e en charge du tricky de la semaine a dû redéfinir, enrichir, illustrer l'élément puis en inscrire la définition dans le glossaire, ajouter les éléments associés dans le wiki, et faire une présentation synthétique à la classe le cours suivant. L'enseignante a été à disposition pour relire le travail, fournir de la matière ... La présentation du tricky a été notée par les pairs grâce à une grille qui a été discutée et validée en classe lors des deux premières séances. Ne pas savoir ou ne pas comprendre a été défini comme un processus normal du fonctionnement de la classe, autant pour l'enseignante que pour les étudiant.e.s. La carence de connaissances n'a pas été stigmatisante, mais a constitué au contraire le moteur de l'apprentissage des connaissances du cours. De plus, l'enseignante a clairement annoncé que chacun avait un savoir à partager et que ce savoir enrichissait le cours. De nombreuses questions ont ainsi animé un échange permanent pendant le cours pour solliciter les connaissances, le vécu et l'avis de chacun.e.

Le français a été la langue principale du cours. L'enseignante a invité les participants à utiliser la langue de leur choix dans les échanges et à ne pas hésiter à mélanger les langues en fonction de leurs besoins. L'enseignante a clairement annoncé que le niveau de langues requis était celui de l'intercompréhension et que le niveau de langue ne serait pas un critère évaluatif. En cours, l'enseignante a essayé de parler plus doucement (*sic*), de dire plusieurs fois la même chose avec des approches différentes, et d'utiliser des exemples concrets pour faciliter la compréhension. Une activité interactive ou réflexive a été introduite toutes les 3 à 4 diapos pour 1) permettre aux étudiant.e.s de faire une pause dans le flux d'informations en français, 2) leur permettre d'échanger à deux sur ce qui vient d'être enseigné dans la langue de leur choix, 3) continuer la séance en ayant réalisé et verbalisé et j'espère mieux compris les premières informations du cours.

Prise en compte de la motivation

Lors du premier cours, le dispositif pédagogique et son évaluation ont été expliqués aux étudiant.e.s. Le double objectif de ce séminaire a été présenté : 1) un objectif en lien avec la matière enseignée, 2) l'acquisition d'une compétence transversale pour développer le savoir-faire divergent : utiliser un schéma conceptuel pour développer un argumentaire. Les étudiant.e.s ont alors été invité.e.s à discuter par deux du dispositif, puis un bilan commun a été discuté pour que chacun.e puisse exprimer ses craintes concernant le dispositif pédagogique, et que chacun.e connaisse les moyens mis à sa disposition pour l'aider dans cette acquisition.

Le matériel extracurriculaire (théâtre, philosophie...) a permis de maintenir éveillées leur curiosité et leur motivation. Dans une structure de cours très régulière et donc rassurante ont été introduits des éléments auxquels les étudiant.e.s ne s'attendaient pas.

Le forum a été utilisé par tous, même si majoritairement ce sont des messages de l'enseignante qui les a invités à réfléchir sur leur processus d'acquisition de la construction d'un schéma conceptuel. Quand la majorité du groupe a franchi une étape de maîtrise du processus, l'enseignante a posé une question sur le forum dont le but était de permettre aux étudiant.e.s d'identifier consciemment l'étape qu'ils avaient franchie inconsciemment.

Le tricky, décrit plus haut, a permis aussi de maintenir la motivation en permettant aux étudiant.e.s de réaliser que ils/elles n'étaient pas seul.e.s à ne pas avoir compris. Il a aussi soutenu la motivation en permettant la construction d'un glossaire commun qui a constitué une source de savoir indépendante du cours.

Le feedback, par email, donné individuellement sur le travail réalisé chaque semaine a eu pour but d'être toujours positif et de pousser leur réflexion toujours un peu plus loin.

Chaque étudiant.e a disposé d'un dossier sur moodle dans lequel l'enseignante a centralisé tous ses schémas conceptuels. Il/elle a donc pu quand il/elle le souhaitait voir combien il/elle avait progressé depuis son premier schéma. À la douzième séance l'enseignante a fait un point pour montrer cette progression avec des schémas produits par les étudiants.e.s.

La structure du cours organisée autour de 3-4 diapos puis une activité interactive a permis de maintenir la dynamique des échanges même pendant les phases de transmission des connaissances.

Le support de cours a toujours été disponible le vendredi pour le lundi suivant. Les étudiant.e.s n'avaient pas l'angoisse de devoir tout noter, pouvaient chercher à l'avance le vocabulaire inconnu en français, et ils/elles étaient donc davantage disponibles pour les échanges en cours.

1.4.3 Description des activités

Le cours a été organisé autour d'un bref exposé théorique fait par l'enseignante (voir 1.1, figure 1) pendant lequel l'apprentissage a été passif. Puis une question a été débattue en sous-groupes (1.2) et synthétisée au tableau blanc par l'enseignante (1.3). Ce cycle a été répété deux à quatre fois lors d'un cours.

Lorsque la phase d'enseignement et discussion était terminée, les étudiant.e.s ont été invités à faire des suggestions ou à voter pour des points théoriques encore obscures ou qu'ils souhaitaient approfondir (1.4). Le cours avait lieu le lundi et le vote était possible jusqu'au mardi soir 20H. La limite temporelle pour voter avait deux objectifs : les obliger à réviser leur cours pendant qu'il était encore présent dans leur mémoire épisodique, et permettre aux étudiant.e.s en charge de la présentation des suggestions du tricky d'avoir le temps de travailler (1.5, 1.6) avant leur présentation le lundi suivant (2.7).

À partir du cours 3, tous les cours ont débuté par la présentation de l'étudiant.e (s) en charge du tricky (ils choisissaient de travailler seuls ou en groupe). Toutes les présentations se sont terminées par une discussion avec la classe gérée par l'étudiant.e (2.8). Les étudiant.e.s ont évalué alors le travail de leur collègue (2.9) grâce à une grille construite et discutée ensemble en classe pendant le cours 2 et ont déposé leur note sur *moodle* grâce à l'outil *atelier*. L'enseignante a fait des synthèses systématiques à partir de ce qui a été déposé dans le wiki et le glossaire ou des discussions de groupe, et a établi le lien avec le nouveau cours (2.10).

Chaque cours a été organisé autour de la problématique à synthétiser par le schéma conceptuel de la semaine. Chaque apport théorique a visé à dresser un bilan d'un aspect de la problématique (e.g., conséquences sociales, modifications linguistiques...) et a été suivie par une discussion

ou un travail réflexif en groupe dont l'objectif était la mise en lien de la problématique avec des observations pratiques, des situations vécues ou des savoirs personnels.

1.5 Évaluation des apprentissages et de l'enseignement

1.5.1 Évaluation des étudiant.e.s

Deux types d'évaluation, formatives et sommatives, ont été conduites pour évaluer la compétence de synthèse autour d'un concept et d'une problématique associée analysés grâce à un schéma conceptuel.

1) Les **évaluations formatives** ont été réalisées chaque semaine à partir des schémas conceptuels commencés en cours et finis à la maison. Le concept au centre du schéma conceptuel a été choisi par l'enseignant.e chaque semaine pour permettre 1) à tous de travailler sur un même concept et donc de pouvoir échanger, et 2) l'enseignante s'est ainsi assuré que le point principal du cours avait été travaillé. Les étudiant.e.s devaient envoyer le schéma conceptuel de la semaine avant le dimanche (20H) précédant le cours du lundi matin. L'enseignante a envoyé un feedback individuel chaque semaine (séance 2 à 8). Ce feed-back a été accompagnée d'une évaluation basée sur la grille d'évaluation si l'étudiant.e le souhaitait (tous l'ont demandé). Pour les séances 12 et 13, chaque étudiant.e a présenté à la classe une argumentation orale à partir de son schéma conceptuel. L'évaluation formative a utilisé la grille d'évaluation et une discussion a été menée en classe pour expliquer les points et les critères d'évaluation qui le requéraient (Annexe 1 Grille d'évaluation et Annexe 2 Analyse de l'évaluation).

Le deuxième type d'évaluation formative a été conduit par les pairs sur le travail du tricky (séances 3 à 13), grâce à une grille d'évaluation spécifique qui avait été construite en classe (séance 2). L'étudiant.e a dû expliquer et illustrer dans une présentation trois concepts (votés par le groupe sur le tricky), et inscrire une définition avec ses propres mots dans le glossaire. Il/elle a pu également ajouter des vidéos, articles, images... dans le wiki. Le feedback du travail du tricky a été donné individuellement par email à la demande des étudiant.e.s.

2) L'**évaluation sommative certificative** de fin de semestre a été orale par teams. Tous les étudiant.e.s ont accepté qu'elle soit enregistrée. Les étudiant.e.s ont tiré au sort un concept, puis ils ont dû en 20 minutes préparer un schéma conceptuel qui puisse servir à une argumentation orale. Les étudiant.e.s avaient le choix d'établir la problématique de l'argumentation autour du concept tiré au sort ou d'utiliser une des problématiques (i.e.,

question de recherche) en lien avec le concept tiré au sort et proposée dans une liste de problématiques (mise à disposition dès la séance 10). L'étudiant.e.s devait expliquer ce concept et argumenter les influences qu'il reçoit et qu'il exerce ; et en lien avec la problématique, l'étudiant.e. devait établir les éléments contextuels qui l'influencent et les conséquences (ou observables ou manifestations) du concept.

Le temps d'argumentation devait être compris entre 4 et 10 minutes. En effet, la majorité des étudiant.e.s n'étaient pas des francophones et un temps de parole trop rigide les aurait stressés car ils devaient quelques fois chercher leurs mots ou reformuler leurs phrases. J'avais d'abord fixé un intervalle de temps étroit (i.e., compris entre 4 et 6 minutes) mais un.e étudiant.e a témoigné de ses difficultés d'expression qu'il pensait pouvoir avoir en français. Comme l'objectif n'était pas d'évaluer leur niveau de français mais leur capacité de synthèse autour de certains concepts clés pour le séminaire « Langues en Contact », j'ai étendu le temps d'argumentation.

Cette évaluation sommative certificative a visé à évaluer les capacités de synthèse et d'analyse, mais aussi à vérifier que les savoir-redire et savoir-faire convergents avaient été appris et compris.

Les étudiant.e.s m'ont laissé 15 minutes pour que je puisse rédiger mes notes dans la grille d'évaluation le feed-back et que je fasse la somme des points. J'ai envoyé le feed-back par mail. Puis nous nous sommes reconnectés sur Teams. J'ai alors annoncé les résultats, parcouru le feed-back avec l'étudiant.e et expliqué les points du feed-back de l'évaluation que l'étudiant.e souhaitait. Tous les étudiant.e.s avaient été informés qu'ils pouvaient contacter l'enseignante quand ils le souhaitaient pour en reparler s'ils le souhaitaient dans les 15 jours après l'évaluation sommative. Aucun étudiant.e n'a fait cette démarche.

3) Deux **grilles d'évaluation** ont été établies par l'enseignante et modifiées par les échanges avec les étudiant.e.s.

La grille d'évaluation pour le schéma conceptuel et l'argumentation a été expliquée en détail dans l'annexe 2. Seuls les types de critères sont repris ici. Cette grille a attribué 20 points pour le schéma conceptuel et 20 points pour l'argumentation. Les critères d'évaluation pour le schéma conceptuel ont été (pour plus de détails voir Annexe 1 et 2) :

- Identifier et placer le concept au centre du dispositif
- Identifier, citer, et utiliser au moins 3 facteurs contextuels (dont le principal)
- Identifier, citer et utiliser au moins 1 médiateur
- Identifier, dessiner et utiliser des liens signifiants entre les éléments du schéma
- Identifier, citer, et utiliser au moins une conséquence/fait linguistique (dont le principal)

Pour l'argumentation les critères ont été:

- Qualité de l'argumentation (cohérence, clarté...)
- Utilisation du schéma conceptuel pour argumenter
- Intégration des effets complexes dans le discours (médiateurs)
- Inclusion du concept dans une conclusion globale

Pour chacun des critères une colonne feed-back permet de justifier l'évaluation. Le total sur 20 points est ramené sur 6.

La **grille d'évaluation de la présentation orale** a été simplifiée à la demande des étudiant.e.s. La grille établie avait pour objectif d'évaluer si le pair avait réalisé un travail utile pour le groupe. Elle était composée de quatre niveaux et les consignes étaient « Vous évaluez le travail de vos pairs sur le glossaire et la gestion de la discussion avec cet outil. Le travail n'a pas besoin d'être retravaillé et sera validé dès que la moyenne des évaluations dépasse ou égale 3 ». L'outil TIC est l'outil *atelier* dans *moodle* appelé « évaluation par les pairs » dans le scénario pédagogique et le cours.

Les quatre niveaux d'évaluations ont été :

- 1 travail insuffisant et inutile (ex hors sujet)
- 2 travail correct mais incomplet
- 3 travail qui permet une utilisation de la ressource
- 4 travail totalement satisfaisant et qui apporte un complément pertinent au cours

1.5.2 Évaluation de l'enseignement

L'enseignement a été évalué par l'université à l'aide du formulaire habituel auquel l'enseignante a ajouté une question : « Qu'avez-vous appris dans ce cours ? »

Les étudiant.e.s ont été invités à s'exprimer et ils ont été informés que cette évaluation était anonyme.

Le choix des outils didactiques et cognitifs, et en particulier le choix des schémas conceptuels comme objectif didactique, a également été évalué par les étudiant.e.s pendant que l'enseignante préparait le feed-back de l'évaluation certificative (voir Annexe 3). Ils devaient répondre à un questionnaire en ligne sur *moodle* appelé « votre opinion » qui proposait cinq questions ouvertes et huit questions fermées. Les questions fermées concernaient les schémas conceptuels et deux questions ouvertes sur cinq également. Les questions ouvertes qui ne concernaient pas directement les schémas conceptuels étaient :

- Question 1 : Que pensez-vous avoir appris dans ce cours ?

- Question 2 : Quelles sont les activités de ce cours qui vous semblent sans intérêt et pourquoi le sont-elles? (tricky, discussion, exercice en groupes, activité réflexive, schéma conceptuel, lecture d'article....)
- Question 3 : Quelles sont les activités de ce cours que vous jugez favorables à votre apprentissage et pourquoi? (tricky, discussion, exercice en groupes, activité réflexive, schéma conceptuel, lecture d'article....)

Les étudiant.e.s ont été informés que cette évaluation n'était pas anonyme, mais que l'enseignante ne la verrait pas avant d'avoir donné la note de l'évaluation certificative et le feed-back associé. Ils pouvaient également remplir cette évaluation plus tard quand ils le souhaitaient dans un délai de quinze jours post-examen.

1.6 Usages des TICS

1.6.1 Moodle comme base de données

Moodle a servi de base de données. Les supports de cours et les lectures obligatoires et facultatives ont été déposés pour que les étudiant.e.s puissent les utiliser quand ils le souhaitent. Un dossier personnel d'apprentissage des schémas conceptuels a été créé pour chaque étudiant.e, à son nom, dans la section « Informations générales ». Tous ont donné leur accord pour que tout membre du cours qui le souhaite puisse observer le travail des autres et y avoir accès. Les feed-back personnels cependant sont restés confidentiels entre l'enseignante et l'étudiant.e. L'enseignante ne souhaitait pas voir s'installer une compétition entre les étudiant.e.s ou qu'ils soient tentés de copier le travail des autres. L'accès aux schémas conceptuels des membres de la classe était possible une semaine après le délai de retour du schéma.

1.6.2 Les outils pour échanger : Forum, wiki, glossaire

Les outils *wiki* et *glossaire* ont permis une construction collaborative d'un outil métier qui a permis de faire le lien entre les différentes disciplines abordées autour de la thématique du séminaire et qui a bénéficié des différentes compétences et expériences des étudiant.e.s. Ces outils ont permis aux étudiant.e.s de collecter et d'organiser leurs savoirs dans une structure interdisciplinaire. Les entrées du *glossaire* concernaient uniquement les concepts élus par le tricky, et celles du *wiki* ont été composées par ce que chacun a jugé pertinent de partager. Ainsi seul.e l'étudiant.e en charge du tricky et l'enseignante ont rempli le *glossaire*. J'ai également

ajouté des explications dans le *glossaire* pour les concepts qui avaient été votés au tricky mais étaient trop complexes ou arrivés en quatrième position, mais qui représentaient néanmoins un savoir fondamental pour comprendre le cours.

1.6.3 Question hot, atelier et questionnaire

Le tricky (= outil *question hot* de moodle) a été voté chaque semaine en classe ou à la maison dans les deux premiers jours suivant le cours. L'enseignante avait posé comme contrainte que seuls les concepts en lien avec le cours puissent être proposés. L'enseignante a demandé aux étudiant.e.s en charge du tricky de s'approprier les concepts, jugés « trop compliqués » par leurs pairs et de faire une proposition de reformulation plus simple que celle du cours. De nombreux étudiant.e.s ont en réalité exploré des parties de concepts non abordés en cours mais qui faisaient sens pour eux au vu de leur vécu ou de leurs savoirs.

La présentation orale faite par l'étudiant.e, pour explorer les concepts élus par le groupe dans le tricky, a été évaluée par les pairs grâce à l'outil *atelier* de moodle, appelé « évaluation par les pairs ».

Les outils *question-hot* et *atelier* m'ont permis de laisser le groupe d'apprenants se prendre en charge et développer leur sentiment d'appartenance à un groupe en établissant collectivement ce qu'ils souhaitent approfondir. Deux motivations semblent avoir guidé le choix des concepts du tricky : 1) leur sentiment d'être face à une difficulté, ou 2) leur envie de satisfaire leur curiosité. Dans les deux cas, l'étudiant.e a mis en place un acte volontaire pour organiser son apprentissage. Il a renforcé ainsi son autonomie vis-à-vis de l'enseignante. Le partage du sentiment de difficulté entre les membres du groupe a favorisé la solidarité et l'échange.

Le *forum*, intitulé « Questions, idées, suggestions » a été utilisé autant par l'enseignante (6 messages) que par les étudiant.e.s (9 messages) pour poser des questions mais les réponses ont surtout été données par l'enseignante. En effet, l'enseignante a pensé plus efficace pour la vitalité du forum de répondre elle-même aux questions des étudiant.e.s après une semaine sans réponse par les pairs, plutôt que d'attendre une réponse des pairs.

Le *questionnaire* appelé « votre opinion » disponible sur la page moodle du cours a permis d'interroger les étudiant.e.s sur leur apprentissage à la fin du séminaire.

1.6.4 Outils informatiques non proposés par moodle

L'objectif didactique de transmettre un outil cognitif capable d'aider les étudiant.e.s à développer leur capacité de synthèse et d'analyse est le résultat de ma frustration d'enseignante. J'ai remarqué dans un autre séminaire mono-disciplinaire mais très conceptuel, que j'ai

enseigné au semestre précédent, que les étudiant.e.s ne réussissaient pas à comprendre et à répondre à une problématique, ni à analyser et à synthétiser leurs ressources. Bien que les discussions de groupe aient semblé indiquer que la compréhension de la problématique progressait au fil du semestre grâce à ces activités interactives, les capacités de synthèse et d'analyse n'avaient pas semblé se développer parallèlement.

Une analyse réflexive de mon action enseignante a conclu que le travail de synthèse n'avait été développé que par le rapport final. Même avec un feed-back, il m'a semblé que 1) cet « enseignement » était bien tardif et 2) que je devrais proposer un outil cognitif susceptible de favoriser le développement des compétences de synthèse. Après analyse de différents séminaires et cours, j'ai constaté que peu ou pas de temps d'enseignement était consacré aux savoir-faire divergents.

Outils informatiques supportant la réalisation d'un schéma conceptuel

Mon choix a été de ne recommander aucun outil spécifique. Le schéma conceptuel pouvait d'ailleurs être dessiné à la main et photographié avec leur téléphone pour être remis. Certains ont demandé des outils spécifiques. J'ai donc montré Mindomo.com (création facilitée de schéma conceptuels) et construit un power point qui incluait des images symboliques et des types de flèches, non présentés sous la forme d'un schéma conceptuel mais présentés comme une liste d'outils.

Power-point a été utilisé par tous les étudiant.e.s pour leur présentation du tricky à la classe. Aucune recommandation n'avait été faite sur le format (la demande concernait seulement le fond et le temps de présentation).

2. Analyse et évaluation du dispositif

2.1 Déroulement du scénario pédagogique

2.1.1 Mise en œuvre du dispositif

Les activités en présence ont toujours inclus l'ensemble des étudiant.e.s. Les activités à distance ont été de trois types :

- **les schémas conceptuels** : tous les étudiant.e.s devaient remettre leur schéma conceptuel pour les séances 2 à 8. Pour les séances 10 à 13, les étudiant.e.s pouvaient présenter à la classe un nouveau schéma conceptuel ou utiliser un schéma déjà produit pour accompagner leur activité d'argumentation. Tous les étudiant.e.s ont fait cette activité et ont reçu un feed-back de leurs pairs, de l'enseignante et une évaluation utilisant la grille d'évaluation prévue pour l'évaluation sommative.

- **l'activité liée au tricky** : tous les étudiant.e.s ont préféré travailler seul sur leur présentation. Chaque séance, un.e étudiant.e différent a présenté sa vision des concepts du tricky en début du cours chaque semaine dans un dispositif de classe inversée.

- **les lectures obligatoires** : ont été lues à distance chaque semaine et brièvement exploitées en classe dans les discussions collectives. Elles ont eu pour but de préparer les nouveaux apports théoriques.

Le travail à distance a permis l'appropriation des acquis de la semaine en demandant à l'étudiant.e.s de s'interroger sur les concepts à sélectionner dans le tricky et en encadrant la production d'un schéma conceptuel. Pour construire le schéma conceptuel, les étudiant.e.s ont été obligés de réviser le dernier cours, de l'analyser et de le synthétiser autour de la problématique imposée. Cette symbiose entre activités à distance et activités en présence est une des caractéristiques des dispositifs hybrides (Peraya, Peltier, Villiot-Leclercq et al., 2012).

L'acquisition de l'outil cognitif « schéma conceptuel » et de son exploitation pour construire une argumentation a été didactisée dans le scénario pédagogique. Un parcours d'apprentissage a été construit pour que cet outil devienne un instrument aidant à construire une pensée analytique globale après 14 séances de cours. L'enseignante a choisi de ne pas imposer une méthode d'acquisition des schémas conceptuels. Cet outil doit être construit individuellement et ne saurait être efficace s'il était enseigné comme une technique à appliquer.

Les étudiant.e.s ont dû construire une démarche individuelle pour pouvoir s'approprier l'outil cognitif « schéma conceptuel ». Ma première difficulté a été de permettre à chaque étudiant.e de développer cette compétence à son rythme et selon ses propres schémas et nécessités internes, tout en maintenant une cohésion du groupe et une acquisition relativement synchrone par les étudiant.e.s des savoirs proposés par le cours. La technique du feed-back individuel a montré des effets très positifs dans d'autres contextes d'apprentissage.

Charlier, Nizet et Van Dam (2005) ont observé les effets d'un feed-back dans un cours de sociologie sur la rédaction d'un document de synthèse entre vécu pratique et apports théoriques du cours. Les apprenant.e.s adultes ont été assez inquiets que ce document soit à la fois outil d'apprentissage et d'évaluation. Les solutions trouvées par l'enseignant pour répondre à ces inquiétudes ont été de cinq sortes. Premièrement, l'enseignant a mis en place des séances de groupe pour répondre aux questions concrètes et a proposé des modèles de phrases type pour écrire l'introduction du travail que les apprenant.e.s peinaient à rédiger. Pour le présent cours, l'enseignante a également organisé des phases de travail en groupe et de mise en commun pour que chacun puisse bénéficier de ce que les autres ont compris et que l'enseignante puisse faire émerger du travail collectif une analyse réflexive qui permette à chacun de suivre les étapes d'apprentissage franchies par le groupe.

Deuxièmement, l'enseignante a laissé du temps au travail de groupe pendant les cours pour que les apprenant.e.s puissent s'entre-aider. Pour le présent cours, l'enseignante a choisi de ne pas contraindre la formation des groupes et les étudiant.e.s se sont associés par langue première. Au final, ce fonctionnement a bien mélangé les différents niveaux des étudiant.e.s dans leur apprentissage des schémas conceptuels.

Troisièmement, pour les élèves rencontrant le plus de difficultés, l'enseignant a proposé des séances de travail individuel. Pour le présent cours, l'enseignante a fait cette proposition aux étudiant.e.s mais sur les deux élèves identifiés comme ayant des difficultés, un seul étudiant.e a demandé deux fois une heure de travail individuel (étudiant.e A voir Annexe 6).

Quatrièmement, les feed-back ont toujours été positifs. Ils ont souligné les points forts du travail et se sont toujours terminés par un encouragement. Pour le présent cours, l'enseignante a essayé d'être toujours positive dans ses retours tout en posant des questions censées pousser l'étudiant.e à réfléchir plus profondément. Le mot de la fin a toujours été positif.

Cinquièmement, l'enseignant a accepté de décaler la date de remise des travaux pour les étudiant.e.s en retard. Pour le présent cours, l'enseignante a donné un feed-back à tous ceux qui le souhaitaient, mais un.e étudiant.e (identifié comme faible) a déclaré ne plus vouloir de feed-back car « ça me donne trop de travail ».

Ces actions de l'enseignante avaient pour objectifs de favoriser le développement « d'une habileté d'auto-direction ainsi que d'un sentiment d'efficacité personnelle » (Notes de cours du Module A : 27). À la séance 10, une activité réflexive a été organisée pour aider les étudiant.e.s qui ont le plus de difficulté, et pour valoriser le travail et le parcours d'apprentissage effectué par chaque étudiant.e. Les étudiant.e.s ont été invités à déposer sur *moodle* leur procédure personnelle de construction d'un schéma conceptuel avant la séance, puis à discuter leurs procédures en classe par groupe de deux. De nombreux étudiant.e.s ont témoigné être allés observer le savoir-faire acquis par les pairs et avoir lu les documents déposés. Aucun commentaire qualitatif n'a été fait par l'enseignante (les parcours sont individuels), mais une discussion a été menée en classe pour synthétiser les échanges produits par les binômes. La synthèse a été suivie d'une introduction de l'étape suivante : l'argumentation à partir du schéma conceptuel.

Une discussion de classe a établi les qualités d'une bonne argumentation, comment s'aider du schéma conceptuel pour développer une argumentation cohérente, et a analysé et discuté les critères d'évaluation de la grille d'évaluation.

Le déroulement du scénario pédagogique et de l'apprentissage simultané des schémas conceptuels a soulevé de nombreuses questions.

2.1.2 Questions posées par le déroulement du scénario pédagogique

2.1.2.1 Attentes préalables des étudiant.e.s

- 1. Quelles attentes ont été suscitées par la présentation du scénario pédagogiques et des objectifs didactiques, et dans quelle mesure le dispositif y a répondu ?

Préparation et conception du dispositif

L'enseignante a défini les objectifs didactiques et les a explicitement exposés au premier cours, dans le syllabus déposé sur *moodle* et sur *unifr* dans l'annonce du cours (voir 1.4.1 du présent document).

Les étudiant.e.s ont été invités à essayer tous les outils du dispositif au premier cours et leur intérêt pédagogique a été expliqué.

La régulation a été faite au fil du cours par des modifications des grilles d'évaluations, une diminution de la charge de travail suite aux difficultés rencontrées par certains étudiant.e.s (diminution des lectures obligatoires notamment), et par une modification du dispositif hybride lorsque l'enseignement est passé à distance à la mi-semester. L'heure et demi de cours a été partagée en 45 minutes de power-point commentés dont l'objectif est la transmission des savoir-

redire, savoir-refaire et savoir-faire convergents, et 45 minutes de discussion en ligne (3 thèmes abordés relatifs à une problématique par séances). Concernant l'évaluation certificative, l'enseignante s'est demandée si elle avait « le droit » d'imposer une méthode.

Une évaluation certificative alternative a été proposée sous la forme d'une argumentation autour d'un plan détaillé et une grille d'évaluation a été proposée. Une seule élève, brillante par ailleurs, a hésité pour finalement choisir le schéma conceptuel. Cette alternative a été abandonnée. Cependant cette question a été travaillée en communauté de pratique en analysant le sens de cette question et surtout les objectifs du *tricky* à partir du modèle de Bégin (2008) repris par Felder (2019).

Les différences individuelles ont été prises en compte grâce au questionnaire « Faire connaissance » qui a été rempli en classe à la séance 1 et au tour de table de présentation générale à la séance 2.

Mise en œuvre du dispositif

La tâche de construction du schéma conceptuel a été récurrente chaque semaine et a demandé de transposer le savoir-faire divergent en cours d'acquisition d'une semaine à l'autre, c'est-à-dire d'un concept à l'autre ou d'une discipline à l'autre. Par la pratique répétée dans différents contextes, l'enseignante a visé à favoriser la transposition et donc l'acquisition de cet outil cognitif indépendamment de la discipline travaillée ou de la difficulté du concept. En effet, les concepts sont plus ou moins difficiles pour un étudiant.e en fonction des savoirs et des expériences acquis au préalable.

Barth (2002) a établi trois facteurs essentiels pour que le transfert d'une compétence puisse avoir lieu : 1) l'existence d'une ressource acquise en profondeur ; Le *tricky* et les schémas conceptuels visaient à favoriser un apprentissage en profondeur ; 2) le sujet doit avoir conscience d'avoir acquis la ressource ; les discussions et le travail de groupe ainsi que l'analyse réflexive demandée cherchaient à faire réaliser aux étudiant.e.s qu'ils avaient appris à produire des schémas conceptuels, 3) l'étudiant.e doit avoir l'occasion d'utiliser sa compétence dans des contextes variés et avoir envie de le faire ; les différentes disciplines travaillées et les différents concepts visaient à favoriser le transfert de la compétence « construire et utiliser un schéma conceptuel pour répondre à une problématique.

2.1.2.2 Définition des questions concernant les effets du dispositif

Le dispositif et son efficacité sur l'apprentissage sont évalués en essayant de répondre à deux questions :

- 2. Dans quelle mesure le scénario pédagogique a permis l'acquisition de l'outil cognitif « schéma conceptuel » ?
- 3. Dans quelle mesure et comment le schéma conceptuel a-t-il facilité le développement d'une pensée synthétique ?

Le vécu des étudiant.e.s et leur perception du dispositif ont été analysés à partir de deux questions :

- 4. Comment les étudiant.e.s ont-ils perçu l'apprentissage de l'outil cognitif (=schéma conceptuel) ?
- 5. Les feed-back ont-ils été suffisamment bienveillants ?

2.2 Analyse des effets du scénario pédagogique

L'analyse des effets du scénario pédagogique vise par les questions 2 et 3 à évaluer la pertinence de l'usage de schémas conceptuels pour acquérir un savoir-faire divergent : la capacité d'analyse et de synthèse.

Les questions 1, 4 et 5 proposent d'analyser le vécu des étudiant.e.s pour apporter des régulations au dispositif.

Les données sont analysées en fonction de chaque question établie.

2.2.1 Identification des données par question de recherche

- 2. Dans quelle mesure le dispositif pédagogique a permis l'acquisition de l'outil cognitif « schéma conceptuel » ?

La progression des schémas conceptuels est observée par étudiant.e et peut peut-être permettre d'établir des stades de développement. Ces stades de développement peuvent avoir été narrativement transcrits dans la pratique réflexive ayant permis la construction de la procédure individuelle.

- 3. Dans quelle mesure et comment le schéma conceptuel a-t-il facilité le développement d'une pensée synthétique ?

La partie argumentation a été développée tardivement dans le cours car les étudiant.e.s ont mis du temps à pouvoir construire des schémas conceptuels utiles et pertinents pour argumenter autour d'une problématique. La comparaison des deux évaluations de l'argumentation peut peut-être témoigner d'un progrès.

Les questionnaires remplis par les étudiant.e.s (i.e., « votre opinion ») et les entrevues finales réalisées après avoir donné la note d'évaluation ont donné des informations complémentaires

de l'analyse de l'argumentation. Les étudiant.e.s étaient libres de choisir ce qu'ils évaluaient (questions ouvertes). Ils ont évalué principalement l'outil cognitif schéma conceptuel, le tricky et les TICs.

- 1. Quelles attentes ont été suscitées par la présentation du scénario pédagogique et des objectifs didactiques, et dans quelle mesure le dispositif y a répondu ?

L'évaluation effectuée par l'université a permis de répondre partiellement à cette question. La réponse est seulement partielle car trois étudiant.e.s ont quitté le cours en fin de semestre (dont un.e pour des raisons administratives de non-validation du M1), mais aussi car trois autres étudiant.e.s ne sont pas revenus pour la séance 2 après la présentation du scénario pédagogique.

- 4. Comment les étudiant.e.s ont-ils perçu l'apprentissage de l'outil cognitif (=schéma conceptuel) ?

Il s'agit pour répondre à cette question d'étudier le ressenti des étudiant.e.s exprimé dans les questionnaires remplis par les étudiant.e.s (i.e., « votre opinion ») et d'interpréter l'évaluation faite par l'université.

- 5. Les feed-back ont-ils été suffisamment bienveillants ?

Pour répondre à cette question une analyse des e-mails de feed-back envoyés par l'enseignant.e est proposée par la création de nuage de mots afin de vérifier que les mots bienveillants et positifs ont été les plus utilisés. L'évaluation par *unifr* évalue également les feed-back et la bienveillance.

Les sources de données sont donc l'ensemble des **schémas conceptuels produits**, l'**évaluation de chaque schéma conceptuel**, la **démarche réflexive de construction de la procédure individuelle**, les **différentes évaluations** réalisées par les étudiant.e.s (« votre opinion », *unifr* et entrevue finale), les **emails de feed-back** et les **grilles d'évaluation avec feed-back** de l'enseignante. L'analyse est qualitative et quantitative.

L'analyse des sources de données est faite en analysant quantitativement et qualitativement la progression du savoir-faire divergent et en analysant qualitativement les échanges étudiant.e / enseignante.

2.2.2 Résultats

Afin de construire les propositions de régulation, une analyse par question de recherche (voir 2.2.1) a été faite.

- 2. Dans quelle mesure le dispositif pédagogique a-t-il permis l'acquisition de l'outil cognitif « schéma conceptuel » ?

La comparaison entre les premiers schémas conceptuels élaborés par les étudiant.e.s et ceux construits pour l'évaluation, semblent indiquer que les étudiant.e.s ont acquis cet outil cognitif (voir Annexe 4 pour deux exemples de schémas produits par l'étudiant.e X). On observe par exemple que le concept a été placé au centre, que les concepts relatifs ont été organisés dans l'espace, que les liens ont commencé par être plus souvent spécifiés, que les flèches ne partent plus du concept uniquement mais se dirigent aussi vers le concept.

Cet objectif didactique semble avoir été atteint. L'étudiant.e X a eu conscience de l'outil cognitif qu'elle/il a acquis et a déclaré souhaiter le réutiliser (voir Annexe 5 pour les extraits de *votre opinion* et de l'entrevue finale). Tous les étudiant.e.s ont progressé même si leur rythme de progression a été différent et leur performance finale différente, les stades d'évolution des schémas ont été similaires.

- 3. Dans quelle mesure et comment le schéma conceptuel a-t-il facilité le développement d'une pensée synthétique ?

Dans le sondage *votre opinion*, les étudiant.e.s étaient une majorité de « totalement d'accord » =33% et d'accord =33% avec l'affirmation « les schémas conceptuels me permettent de construire mon raisonnement ». 17% n'avait pas d'opinion et 17 % n'était pas du tout d'accord (moyenne =3.8/5). La grande majorité des étudiant.e.s a donc jugé comme efficace l'acquisition de cet outil cognitif pour construire sa pensée synthétique.

- 1. Quelles attentes ont été suscitées par la présentation du scénario pédagogique et des objectifs didactiques, et dans quelle mesure le dispositif y a répondu ?

La moyenne des dix questions d'évaluation concernant le cours est à 6.2 dans le questionnaire d'évaluation effectué par l'université. Les attentes des étudiant.e.s ont vraisemblablement été remplies.

- 5. Comment les étudiant.e.s ont-ils perçu l'apprentissage de l'outil cognitif (=schéma conceptuel) ?

Par cette question je voulais savoir si je dois changer la méthode que j'ai mise en place pour qu'ils acquièrent cet outil.

À la question (12) du questionnaire *votre opinion* : « J'aurais voulu que les schémas conceptuels soit enseigné par une description détaillée du « comment faire » et avec une "recette" toute prête à appliquer ». 67 % ne sont pas du tout d'accord et donc soutiennent mon choix de laisser chacun.e développer la forme qui lui convient ; cependant 17% sont totalement d'accord et demandent un changement de méthode.

À la question (11) de *voire opinion* : « j'ai trouvé difficile d'apprendre à faire un schéma conceptuel », la moyenne est à 2.7 sur 5, ce qui signifie qu'il y a presque autant d'étudiant.e.s qui considère difficile que facile cette acquisition.

- 5. Les feed-back ont-ils été suffisamment bienveillants ?

L'évaluation par *unifr* indique que l'engagement de l'enseignante est évalué en moyenne à 6.8, que le climat est favorable à l'apprentissage (6.6) et l'utilité des feed-back de l'enseignante est évalué à 6.6 en moyenne.

J'ai choisi au hasard, dans l'ensemble des feed-back envoyés par e-mail, ceux relatifs au quatrième schéma conceptuel produit pour construire le nuage de mots. Les feed-back ont été très ciblés car on voit très clairement apparaître le concept à travailler dans le nuage de mots : la diglossie / situation diglossique (voir figure 2).

Figure 2 : Nuage de mots des feed-back envoyés par e-mail par l'enseignante pour le quatrième schéma conceptuel produit



Au niveau du stade d'acquisition des schémas, l'enseignante demande la construction de liens signifiants : les mots *flèches*, *axes*, *liés* en témoignent.

Concernant la bienveillance, les mots *intéressant* et *bien* sont positifs mais le mot *doute* est assez récurrent.

2.3 Analyse du dispositif pédagogique

2.3.1 Selon le modèle de Lebrun

Le modèle de Lebrun (2004) est centré sur les différents processus permettant l'apprentissage et son axe d'analyse est cognitif ce qui devrait permettre d'évaluer le dispositif pédagogique au niveau du travail cognitif (voir figure 3).

Figure 3: Composantes du processus d'apprentissage du Modèle de Lebrun (2004), p14

Composantes du processus d'apprentissage résultant de l'analyse de la littérature

Facettes du processus de l'apprentissage	Description de la facette
Informer	Celle qui relève des connaissances et de leur support
Motiver	Celle qui relève du contexte général et de l'environnement didactique
Activer	Celle qui relève des compétences de plus haut niveau (analyse, synthèse, évaluation, sens critique...)
Interagir	Celle qui relève du recours aux diverses ressources et en particulier aux ressources humaines disponibles
Production	Celle qui relève de la construction personnelle ou de la "production"

Le scénario pédagogique a engagé des actions dont le but était de développer des processus d'apprentissage qui peuvent être mis en lien avec le modèle établi par Lebrun (2004). Le tableau ci-dessous (figure 4) propose un résumé des outils mis en place et des actions pédagogiques engagées par processus d'apprentissage.

Figure 4 : Analyse du dispositif pédagogique

Facettes du processus d'apprentissage selon Lebrun (2004)	Outils pédagogiques	Actions pédagogiques
Informer	<ul style="list-style-type: none"> • Syllabus, et grilles d'évaluation sur moodle • Cours et articles sur moodle • Glossaire et wiki • Forum 	<ul style="list-style-type: none"> • Cours PPT avec la voix enregistrée • Choix des articles proposés à la lecture
Motiver	<ul style="list-style-type: none"> • Feed-back individuels • Présentation du tricky et animation d'une discussion par l'étudiant.e. • Classe inversée • Échanges avec les pairs • Utilisation des TICs 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorisation du travail fourni pour le tricky • Les objectifs didactiques des outils sont expliqués • Régulations du cours et des grilles d'évaluation en fonction des discussions de classe.
Activer	<ul style="list-style-type: none"> • Tricky • Schémas conceptuels 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en lien systématique de l'enseignante avec d'autres parties du cours, avec les articles lus, avec les récits d'expériences personnelles des étudiant.e.s ...
Interagir	<ul style="list-style-type: none"> • Discussions de groupe 	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilité de l'enseignante pour un travail individuel
Produire	<ul style="list-style-type: none"> • Schémas conceptuels • Wiki • Glossaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration des productions au cours • Travail préparatoire en cours

Le dispositif pédagogique a semblé favoriser le développement des processus d'apprentissage décrits par Lebrun (2004). Cependant bien qu'intéressant pour évaluer les objectifs d'apprentissage, ce modèle n'informe pas sur ce qui dans le dispositif pédagogique a pu accompagner le développement d'un savoir-être de l'étudiant.e.

2.3.2 Selon le modèle de Entwistle (2003)

Le modèle de Entwistle vise à évaluer les possibilités que le dispositif pédagogique offre à l'étudiant.e pour effectuer un apprentissage en profondeur, construit par l'étudiant.e de façon autonome et volontaire. Ce modèle cherche à évaluer si le dispositif peut ou non induire une

meilleure prise en charge de son apprentissage par l'étudiant.e, en particulier par une meilleure gestion de ses ressources, un engagement supérieur, et par une analyse réflexive visant à améliorer ses pratiques d'apprenant.e.

Le dispositif pédagogique de la présente étude a été analysé selon ce modèle (figure 5).

Figure 5 : Analyse du dispositif pédagogique selon Entwistle (2003)

Dimensions du dispositif	Activités d'apprentissage	Autres actions pédagogiques
Parcours négociés	Choix du moment de leur présentation du tricky, du schéma conceptuel et de l'argumentation	La langue utilisée en cours pour les discussions est au choix de l'étudiant.e. L'évaluation de l'effet du cours pour une consolidation autonome des savoirs a reçu une moyenne de 6.8 (<i>unifr</i>).
Unités de temps et de lieux diversifiées	Dispositif hybride	Régulation en fonction des échanges en cours (diminution de la charge de travail, modification des grilles d'évaluation)
Ressources en provenance des lieux de vie privés et professionnels	Toutes les discussions en classe ont valorisé les expériences de vie et les savoirs personnels des étudiant.e.s	Le wiki a permis aux étudiant.e.s d'enrichir le cours avec des documents dans leur langue maternelle (e.g. italien) ou venant d'une autre discipline (e.g., Histoire).
Évaluation	Feed-back donnés au plus tôt et pour toutes les activités La moyenne d'évaluation <i>unifr</i> des feedback est de 6.6	Alignée avec le double objectif didactique du cours
Tâche	Les tâches étaient intellectuellement stimulantes, tout en étant toujours en relation avec la pratique professionnelle ou le vécu personnel	Discussions, analyses de cas, expériences personnelles analysées.
Cohérence objectifs-méthodes-évaluation	L'évaluation est centrée sur la synthèse des savoirs pour répondre à une problématique. Les étudiant.e.s ont évalué la cohérence du cours à 6.4 sur le questionnaire d'évaluation de <i>unifr</i> .	Le premier cours explique en détail les objectifs et la raison de leur choix ; la méthode choisie pour les atteindre et le déroulement prévu de l'apprentissage ; la nature de l'évaluation ainsi que les attentes qui y sont associées.
Collaboration	Au moins 2 discussions collectives par cours	Travail en binôme fréquemment demandé
Usages de TIC	Wiki, glossaire, forum, question-hot, atelier, questionnaire moodle	L'usage des TICs est intégré au fonctionnement du dispositif.
Intègre des moments de régulation	Les grilles d'évaluation ont été discutées sur 2 cours, et	Le dispositif a été régulé deux fois (plus une fois au

	tous les 3 cours (soit 3 fois) une discussion a été ouverte en classe pour parler des problèmes de langues, de charge de travail, de contenu et forme du cours.	moment du passage à distance). L'évaluation par <i>unifr</i> donne une moyenne de 6 pour la prise en charge des questions des étudiant.e.s.
<i>Dimensions du dispositif</i>	<i>Activités d'apprentissage</i>	<i>Autres actions pédagogiques</i>

Le dispositif pédagogique a les caractéristiques requises pour pouvoir induire un apprentissage en profondeur.

2.4 Propositions de régulations

La première impression qui m'a frappée en tant qu'enseignante a été que l'acquisition du schéma conceptuel comme outil cognitif était élitiste : les meilleurs élèves étaient encore plus brillants et les plus faibles avaient plus de peine. D'ailleurs, j'avais identifié rapidement 2 élèves en difficulté. J'ai tenté plusieurs actions pour essayer de permettre à tous de réussir :

- les associer dans des binômes avec des élèves plus avancés,
- les valoriser dans les discussions
- proposer des séances individuelles : un seul étudiant.e (étudiant.e A) a accepté et a demandé 2 fois une heure de travail individuel, Il/elle a réussi à valider son séminaire.
- alléger la charge de travail
- proposer une évaluation alternative qui n'a d'ailleurs intéressé aucun des trois.

La solution que j'envisage pour l'année prochaine est de faire une évaluation certificative en deux parties : un QCM sur les savoir-redire et savoir-refaire pour que les élèves les plus faibles (i.e., avec de faibles habiletés analytiques) aient plus de chances de réussir ; et un schéma conceptuel accompagné d'un plan argumentatif détaillé (une page A4).

Je ne souhaite pas renoncer à l'objectif didactique d'acquisition d'un outil cognitif car les étudiant.e.s dans leur grande majorité ont valorisé cette acquisition. Ils ont reconnu que cet outil leur avait permis d'améliorer leur capacité de synthèse et d'analyse (en moyenne 3.8/5, *votre opinion*) et ils envisagent majoritairement de réutiliser la technique dans d'autres activités d'apprentissage ou professionnelles (en moyenne 4.2/5, *votre opinion*). De plus, dans les accords de Bologne, il est clairement stipulé qu'au niveau Master les étudiant.e.s doivent savoir analyser et traiter une problématique même dans un contexte non familier. Ils/elles doivent pouvoir gérer la complexité d'un problème et utiliser leur savoir pour proposer une analyse cohérente. Les capacités de synthèse et d'analyse sont donc un des objectifs didactiques du

Master et aider les étudiant.e.s à les développer est donc bien dans mon cahier des charges d'enseignante de Master.

Le mode d'acquisition des schémas conceptuels ne convient pas aux plus faibles qui souhaiteraient appliquer une « recette ». Cependant il est stipulé dans les accords de Bologne qu'il faut permettre le développement de l'autonomie de l'étudiant.e et il me semble contre-productif de céder à cette demande. En effet, chacun a un cheminement cognitif différent et je crois que chaque étudiant.e doit développer l'outil qui lui convient à lui/elle. Néanmoins, je vais augmenter le temps de discussion autour des schémas pour essayer de mieux accompagner les étudiant.e.s les plus faibles et essayer d'être encore plus explicite (et répétitive) au moment de leur application pratique.

Un point soulevé dans *voire opinion* est un cours trop chargé. Pour alléger la charge de travail, je vais retravailler le syllabus et le réduire, choisir des extraits des articles à lire et non plus l'article entier pour diminuer leur temps de lecture, faire en sorte que les lectures obligatoires ne servent plus à préparer le cours à venir mais servent à ancrer le cours passé, et mieux encadrer le tricky. En effet, les étudiant.e.s ont été très exigeants avec eux-mêmes pour traiter les concepts du tricky. Ils ont mené des recherches complémentaires et leur temps de travail a sans doute dépassé ce que j'avais prévu (5H). J'ai souhaité les laisser faire car leur travail les valorisait et il était enrichissant pour le cours. Cependant, ces informations complémentaires ont renforcé la surcharge cognitive des élèves les plus faibles.

Dans le décompte horaire des ECTS, finir le schéma conceptuel à la maison a été évalué à une heure. Dans *voire opinion*, le étudiant.e.s ont évalué ce temps de travail entre 15 minutes et une heure. Le calcul du temps imparti est donc correct.

Concernant le caractère bienveillant de mes feed-back et interventions, le nuage de points montre surtout des termes techniques mais aussi deux mots bienveillants : *intéressant* et *bien*. J'utilise fréquemment l'expression « je doute que tel fait puisse être considéré comme la cause de » et il faut peut-être que je trouve une autre formulation.

De plus, les étudiant.e.s ont évalué en moyenne le climat favorable à l'apprentissage à 6.6/7. Il semble donc que ce point ne mérite pas de régulation.

3. Réflexion personnelle

3.1. Retour réflexif sur ma pratique d'enseignement

Le séminaire a connu deux périodes d'une durée équivalente. Nous avons commencé par un enseignement en présentiel avant de basculer online pour cause de COVID.

L'enseignement en présentiel est plus facile à gérer pour moi car je les vois, je les entends réagir, je peux les pousser dans leur réflexion. Je sais s'ils ont compris ou pas, et je peux adapter mon cours au dernier moment pour être plus efficace pour eux/elles.

Le passage à l'enseignement online a été une charge supplémentaire pour les étudiant.e.s et pour moi. Je voulais absolument continuer à faire beaucoup participer les étudiant.e.s, mais je ne voulais pas passer toute l'heure et demie online. L'analyse du travail des étudiant.e.s m'a poussée à déclencher une discussion avec eux/elles sur la charge de travail. Le bilan de cette discussion a été que leur charge de travail était trop forte. J'ai donc diminué la quantité de connaissances à acquérir pour laisser plus de place à la partie analyse, synthèse et réflexion pendant les périodes de connexion. J'ai diminué les lectures obligatoires de moitié et j'ai réduit le temps online à deux axes de discussion au lieu de trois. J'ai également systématiquement déposé une semaine avant le cours les power-point (=PPT) avec des explications enregistrées pour tenter d'aider les non-francophones. J'ai paraphrasé les diapos avec des mots plus simples, ce qui a semblé aider une partie des étudiant.e.s mais pas l'étudiant.e A (voir Annexe 6). Chaque cours a été déposé sous forme de trois présentations PPT commentées, d'une durée de 12 minutes environ chacune et qui visaient à transmettre le savoir-redire, le savoir-refaire, et le savoir-faire convergent. Pendant les temps de connexions de 45 minutes, ces savoirs étaient activés pour réfléchir ensemble à des cas pratiques et en discuter. Le cas pratique amenait à discuter d'une problématique qu'il s'agissait de traiter à distance sous la forme d'un schéma conceptuel.

3.1.1 Réflexions développées pendant mon enseignement

Construire des schémas conceptuels a permis de développer un savoir-faire divergent de synthèse. La mise en place de cet outil cognitif a soulevé de nombreuses interrogations sur ma pratique enseignante comme par exemple :

- Ai-je le droit d'imposer une forme synthétique visuelle ?

- Est-ce que le temps que nous consacrons à l'acquisition de cet outil ne serait pas plus profitablement investi dans des discussions et réflexions autour des connaissances à acquérir ?
- Est-ce qu'il existe des styles d'apprentissage incompatibles avec cette forme de synthèse ?
- Comment construire une grille d'évaluation qui soit suffisamment objective, juste et valide ?
- Quelle pédagogie inventer pour l'apprentissage d'un outil cognitif ?
- Est-ce l'acquisition de l'outil ne se fait pas aux dépens de l'acquisition de connaissances ?

3.1.2 Réflexions développées après mon enseignement

Pendant tout ce semestre je me suis sentie tiraillée entre une conviction forte et ma culpabilité. Les résultats des différentes évaluations de mon enseignement ont soutenu ma conviction initiale. Les schémas conceptuels peuvent permettre de développer une pensée synthétique et autonome dans le traitement d'une problématique sociolinguistique par des étudiant.e.s de Master. Les étudiant.e.s qui ont tenu jusqu'au bout (7 sur 9) ont tous avancé vers une pensée autonome, même si l'étudiant.e A a un bilan mitigé de son apprentissage (voir Annexe 6). Cependant, j'ai eu l'impression de prendre un risque en innovant au niveau pédagogique, d'où mon sentiment de culpabilité.

J'ai été inquiète des conséquences de mon dispositif innovant : 1) sur la confiance en eux des étudiant.e.s, 2) sur les conséquences du dispositif pédagogique innovant sur les savoir-redire, savoir-refaire, et savoir-faire convergents. Comme souligné par Audrin (2019), l'innovation pédagogique a pour objectif didactique de favoriser un apprentissage précis, ici la capacité de synthèse. Heureusement pour moi, même A, a fait le bilan d'avoir développé sa capacité de synthèse et d'avoir appris à faire des schémas conceptuels. La lutte n'a pas été vaine !

J'ai le sentiment que ce qui a été le plus difficile pour A c'est la remise en question de sa façon d'apprendre. Il/elle manquait de confiance en lui/elle et malgré les deux heures passées en tête à tête, il/elle ne m'a jamais fait confiance (voir Annexe 6). Il/elle a interprété sa lutte avec lui/elle-même comme une lutte contre « ma façon de faire des schémas conceptuels ». Il m'a d'ailleurs reproché durant la leçon individuelle de ne pas lui montrer un de mes schémas conceptuels. J'ai bien réfléchi et j'ai décidé de ne pas le faire car je ne voulais qu'il puisse utiliser un modèle. Il me semble important que l'étudiant.e de master comprenne qu'il doit être autonome dans sa façon de penser (chacun sa pensée et chacun son schéma).

De plus, j'ai dû faire face à une difficulté avec ma grille d'évaluation. Je ne voulais pas attribuer de points au vocabulaire technique car je préfère qu'ils comprennent les relations entre concepts plutôt que de recracher des bouts de cours par cœur. Cependant, deux élèves dont A, ne maîtrisaient pas suffisamment les savoir-redire, savoir-refaire et les savoirs convergents pour développer une argumentation bien construite. J'ai appliqué ma grille et validé leur examen certificatif, mais avec la frustration d'avoir validé un examen certificatif sans être certaine que les connaissances de base soient vraiment bien acquises. Pour cette raison et pour donner plus de chances ou rassurer les élèves les plus faibles, je vais ajouter un QCM pour mesurer les connaissances de base qui comptera autant que le schéma conceptuel et son argumentation. Un autre avantage de ces évaluations écrites est que je peux les proposer en cinq langues (anglais, italien, allemand, français et espagnol). L'étudiant.e.s pourra s'il le souhaite réfléchir dans sa langue maternelle.

3.1.3 Charge de travail personnelle de l'enseignante

La charge de travail a été énorme pour moi car j'ai accompagné individuellement chaque étudiant.e. Mon temps de préparation du cours a été doublé par les feed-backs individuels, les quatre heures de travail supplémentaires pour les rencontres individuelles et l'accompagnement pour le tricky. J'estime à 20 heures de travail le temps correspondant à un cours de 1h30. J'ai modifié mon cours 3 fois, repris le syllabus, enregistré une version voix plus simple...

Le résultat est positif heureusement car les étudiant.e.s ont évalué en moyenne mon travail à 6.2 /7.

3.2 Application des concepts et outils pertinents présentés durant la formation

Il me semble avoir profité de tous les enseignements reçus, Les enseignements techniques tels que construire un scénario pédagogique ou une évaluation cohérente, construire un syllabus et évaluer correctement le temps de travail des étudiant.e.s, construire une démarche inclusive pour les étudiant.e.s non-natifs et apprendre à utiliser les TICs dans la pédagogie ont profondément modifié ma façon de construire mon cours. L'esprit dans lequel je travaille est resté le même, mais ces nouveaux outils ont structuré la construction de mon cours.

Les échanges avec les pairs sont à mon sens très enrichissants car nous échangeons sur des pratiques pédagogiques au-delà de nos disciplines. La communauté de pratique a été fructueuse deux fois sur les trois et j'ai beaucoup apprécié les échanges. Réaliser que les questions que je

me posais dans ma discipline étaient des questions récurrentes dans d'autres disciplines m'a aidé à moins douter et à plus faire confiance aux capacités des étudiant.e.s.

Le regard de mes collègues sur ma proposition didactique, tant au moment de l'intervention que de la communauté de pratique, m'a accompagnée dans ma réflexion et m'a soutenue dans mes choix. Tous les collègues ont été très encourageants et curieux d'en connaître les effets du dispositif pédagogique. Je me suis sentie soutenue et rassurée.

Je suis peu réceptive aux activités réflexives en dehors de ma pratique. Réfléchir sur mes actions pédagogiques et sur le sens de ce que je fais est une attitude continue dans ma pratique. Est-ce une déformation de la chercheuse ? Pour le reste, ma formation professionnelle sur le lieu de travail par exemple, j'ai toujours dans l'idée qu'il y a toujours quelque chose à apprendre. J'apprends sans arrêt dans ma vie, d'un étudiant.e que j'observe apprendre, d'un type d'erreur récurrent chez les étudiant.e.s, d'un collègue avec qui je discute, d'un conférencier, d'un colloque... Et je crois que c'est une des raisons qui me font tant aimer ce métier.

3.3 Réflexion sur les compétences acquises

Mes choix professionnels ont toujours été guidés par deux moteurs : 1) ne jamais renoncer à mes valeurs intrinsèques, et 2) nourrir ma curiosité. J'ai appris grâce à cette formation que bien certains collègues ne partagent pas mes valeurs, leur enseignement peut convenir à des étudiant.e.s comme A, qui sont, eux, peu heureux d'apprendre dans ma classe. Je dois donc accepter cette diversité parmi mes pairs et suivre mon chemin indépendamment. Leur enseignement est profitable à certains étudiant.e.s et le mien à d'autres.

En tant que chercheuse, je suis fascinée par l'apprentissage et j'ai la chance de pouvoir nourrir ma curiosité pour le fonctionnement cognitif humain en observant et en essayant d'accompagner au mieux les étudiant.e.s à ma charge.

Conclusion

Entamer une telle démarche de formation en plus de l'enseignement et de ma thèse à faire en trois ans et demi m'a souvent semblé une folie. J'ai souvent pensé que je n'arriverai pas à mener ce projet jusqu'au bout car la charge de travail a été lourde. J'ai énormément appris pendant cette formation, Les connaissances et les savoir-faire divergents que la formation didactique m'a permis de développer sont un atout pour ma pratique professionnelle des années à venir. Il me reste une question : pourquoi cette formation n'est-elle pas obligatoire pour enseigner ?

Références

- Audrin, C. (2019).** Innovation pédagogique en milieu universitaire : définition et pratiques, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2), Online since 13 March 2020, connection on 23 September 2020. <http://journals.openedition.org/ripes/2101>. DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.2101>
- Barth, B. M. (2002).** *Le savoir en construction*. Paris : Retz. D'après les notes de cours du Module A.
- Bégin, C. (2008).** Les stratégies d'apprentissage : un cadre de référence simplifié. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 47–67. <https://doi.org/10.7202/018989ar>
- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. (2006).** Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoir*, 4, 469-496. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm>
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2005).** Voyage au pays de la formation des adultes. *Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan. D'après les notes de cours du Module A.
- Chi, M. & Wylie, R. (2014).** The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49 (4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Chevallard, Y. (2010).** La didactique, dites-vous?. *Éducation et didactique*, 4 (1), mis en ligne le 01 avril 2012, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://educationdidactique.revues.org/771>. DOI : 10.4000/educationdidactique.771
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1989).** *Le Guide du Formateur*. Bruxelles : De Boeck. D'après les notes de cours module A.
- Entwistle, N. (2003).** *Concepts and conceptual frameworks underpinning the etl project*. Edinburgh: University of Edinburgh. D'après les notes de cours module A.
- Farza, L. (2018).** La carte conceptuelle comme outil favorisant l'apprentissage de la modélisation des bases de données. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(1), mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1296>

- Felder, J.** (2019). Méthode d'analyse et de modélisation des environnements personnels d'apprentissage, *Sticef*, 26(1), DOI: 10.23709/sticef.26.1.2
- Fiorella, L. & Mayer, R.** (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*, 28, 717-741.
DOI 10.1007/s10648-015-9348-9
- Galand, B., Bourgeois, E., Frenay, M., & Bentein, K.** (2008). Apprentissage par problème et apprentissage coopératif : vers une intégration fructueuse ? Dans Y. Rouillet & K. Lehraus (Eds.), *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*, (pp. 139-163). Berne : Peter Lang.
- Houart, M., Bachy, S., Dony, S., Hauzeur, D., Lambert, I., Poncin, C., Slosse, P.** (2019). La volition, entre motivation et cognition : quelle place dans la pratique des étudiants, quels liens avec la motivation et la cognition?, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), mis en ligne le 17 mai 2019, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/2061>. DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.2061>
- Jackson, J.W.** (2002). Enhancing self-efficacy and learning performance. *The journal of experimental education*, 70(3.), 243-254. <https://doi.org/10.1080/00220970209599508>
- Lebrun, M.** (2004). La formation des enseignants aux TIC : allier pédagogie et innovation. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1 (1). http://ritpu.ca/IMG/pdf/ritpu0101_lebrun.pdf
- Martin, P., & Padula, P.** (2018). Innovation pédagogique à l'université : comparaison entre apprentissage par problèmes et cours traditionnel. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34(3), mis en ligne le 20 novembre 2018, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1574>
- Peraya, D., Peltier, C., Villiot-Leclercq, E., Nagels, M., Morin, C. et al.** (2012). Typologie des dispositifs de formation hybrides : configurations et métaphores. Quelle université pour demain ?, 147-155. hal-00703589

Annexe 1 Grille d'évaluation de l'examen final

Consignes :

- 1) Dessiner un schéma qui vous permettent de répondre à la question de rechercher concernant le concept que vous avez tiré au sort. 30 minutes de préparation.
- 2) Expliquer votre concept en vous appuyant sur votre schéma conceptuel. 5-8 minutes d'exposé.

Partie 1 : Dessin du schéma	Critère	Total de points (=pts)	Points attribués	Remarque
Centre Max points = 2	Le centre est occupé par le concept	2 pts		
	Ou Le centre est occupé par une question relative au concept	1 pt		
	Ou Le centre est occupé par un autre concept	0 pt		
Les facteurs influençant le concept Max points= 6	Les facteurs choisis reposent sur des contextes larges : politique, historique, sociaux...	2 pts : tous 1 pt : seulement quelques uns 0 pt : aucun		
	Les facteurs choisis sont précisément nommés	2 tous 1 seulement quelques uns 0 aucun		
	Il y a au moins 3 facteurs inclus dans le schéma	2 pts : 3 et plus facteurs 1pt : 1 à 2 facteurs 0 aucun facteur		
	Faux facteur	- 1pt		
	Absence d'un facteur fondamental	- 1pt		
Les médiateurs Max points= 2	La place du(es) médiateur(s) est juste	1 pt		
	Présence d'un médiateur au moins	1 pt		
	Faux médiateur	- 1pt		

Les liens Max points= 6	Présence de liens positifs (favorise)	1 pt		
	Présence de liens négatifs	1 pt		
	Présence de relation(s) réciproque(s)	2 pt 1 pt = présence d'une relation réciproque fautive et d'une juste 0 pt= absence de relations réciproques		
	La signification des liens est définie	2 pt 1 pt= partiellement 0 pt= aucune définition		
	Lien erroné (faux)	- 1pt		
	Absence d'un lien fondamental	- 1pt		
Les output/ conséquences Max points= 4	Outil(s) de mesure / conséquence/output	2 pts 1 pt= une conséquence est fautive 0 pt = pas de conséquence/ output/ mesure		
	Influence(s) sur un autre concept/entité	2 pts 1 pt= une influence est fautive 0 pt = pas de d'influence		
	Absence d'une conséquence/ ouput/ influence fondamentale	- 1pt		
Total partie 1	Max pts=20			

Partie 2 : Argumentation	Critère	Total de points	Points attribués	Remarque
L'argumentation est cohérente avec le schéma Max pts= 8	Les flèches sont dessinées dans le sens correspondant à l'explication donnée	2 pts 1 pt = au moins une flèche est en contradiction avec le discours 0 pt= au moins deux flèches sont en contradiction avec le discours		
	L'argumentation fait des liens transversaux : Du facteur / médiateur/ concept/ jusqu'à output/conséquence	4 pts 3 pts= certains liens transversaux ne sont pas développés 2 pts = un seul lien transversal est établi 1pts = les liens transversaux établis ne sont jamais complets 0 pt= aucun lien transversal		
	L'ensemble est logique et structuré	2 pts 1 pt = logique et structure partielle 0 pt = aucune structure		
	Une explication est en contradiction avec le schéma	- 1pt		
Utilisation des liens dans l'argumentation Max pts= 4	Les explications verbales décrivent les liens	2 pts 1pt : description de quelques liens seulement 0 pt : aucune description		
	Les explications verbales intègrent les liens dans le raisonnement	2 pts 1pt : intégration de quelques liens seulement 0 pt : aucune intégration		

Utilisation des médiateurs et des conséquences / output dans l'argumentation Max pts= 4	Les explications verbales décrivent les médiateurs et les conséquences	2 pts 1pt : description de quelques éléments seulement 0 pt : aucune description		
	Les explications verbales intègrent les médiateurs et les conséquences dans le raisonnement	2 pts 1pt : intégration de quelques éléments seulement 0 pt : aucune intégration		
La conclusion inclue le concept dans un contexte global Max pts =4	4 points 3 pts = conclusion avec une intégration du concept dans un contexte restreint 2 pts= conclusion avec une intégration du concept dans un contexte inadapté 1 pts= conclusion sans intégration du concept dans un contexte 0 pts= pas de conclusion			
Total partie 2	Max pts = 20			

Le total des deux parties représente un total de 40 points maximum. Il faut plus de 25 points pour valider l'examen. La note reportée sur unifr est le total des points, multiplié par 6/40 et arrondi aux 0.5 points supérieurs.

Total de points :

Statut validation :

Commentaires de l'enseignante:

Date

Signature de l'enseignante Nathalie Dherbey Chapuis

Annexe 2 : évaluation de la grille d'évaluation

1. Analyse et description d'une évaluation des apprentissages des étudiants

L'analyse et la description présentées dans ce travail ont été conduites sur l'évaluation sommative de fin de semestre du séminaire « Langues en contact ». La description de cette évaluation a été faite dans le scénario pédagogique et le présent travail ne concerne que la partie b « Analyse de l'évaluation ». Cependant quelques éléments de description ont été précisés pour mieux comprendre comment cette évaluation a été pensée.

Cette évaluation sommative représente la moitié de l'évaluation certificative. L'étudiant-e doit réussir les deux évaluations sommatives pour valider les 3 ECTS. L'évaluation sommative de fin de semestre a pour objectifs d'évaluer des savoir-faire divergents d'analyse et de synthèse, de mise en relation des savoirs synthétisés pour répondre à une question de recherche, et d'argumentation des choix théoriques et pragmatiques effectués pour construire et argumenter un schéma conceptuel répondant à la question de recherche. À la demande des étudiant-e-s, la question de recherche peut être définie autour du concept cible par les étudiant-e-s eux-mêmes ou ils/elles peuvent utiliser la question fournie par l'enseignante avec le concept. Les concepts seront tirés au sort par l'étudiant-e au moment de l'examen. Le temps de préparation initialement prévu sera étendu à 20 minutes car l'étudiant-e devra non seulement élaborer son brouillon de schéma conceptuel et d'argumentation mais aussi le schéma sous la forme soumise à évaluation. L'étudiant-e argumentera ses choix lors de la description de son schéma dans une présentation orale synthétique de 5 minutes.

1.1. Préparation de l'évaluation

Les consignes et la grille d'évaluation sont disponibles sur moodle depuis le cours LA4 (deux schémas conceptuels ont été dessinés par les étudiant-e-s sans que la grille soit déjà fournie). Chaque cours, un point a été fait sur la grille d'évaluation (du cours LA4 au cours LA8 inclus). Les étudiants (une étudiante) qui le souhaitaient ont questionné l'enseignante également par mail. Consignes et grille ont été adaptées à la suite des échanges. Un travail réflexif sur la méthodologie de construction du schéma conceptuel est demandé pour le cours LA10 et une mise en commun aura lieu lors du cours. Le travail d'argumentation sera travaillé durant 3 cours (LA11 à LA13). Les étudiant-e-s ont toujours été encouragé-e-s à utiliser la grille pour s'auto-évaluer et l'enseignante les a informés qu'elle pouvait sur demande évaluer leur travail avec la grille. Chaque schéma conceptuel construit par les étudiant-e-s a reçu un feedback individuel de l'enseignante par mail qui visait à les faire réfléchir sur les éléments manquants, les contradictions, les imprécisions et les encourager pour soutenir leur motivation.

1.2. Consignes d'examen:

1) Dessiner un schéma qui vous permettent de répondre à une question de recherche relative au concept que vous avez tiré au sort. Vous utiliserez la question proposée par l'enseignante ou vous élaborerez votre propre question de recherche. 20 minutes de préparation.

2) Répondez à la question de recherche en vous appuyant sur votre schéma conceptuel et en définissant clairement votre cadre de recherche (qui doit être en lien avec le cours). 5 minutes d'exposé.

1.3 Grille d'évaluation

La grille présente deux parties qui représentent 20 points chacune (total 40 points) et il faut 25 points pour valider l'examen. La première partie concerne le schéma et la deuxième partie l'argumentation.

Pour chaque élément évalué (par exemple « le centre », les attributions de points sont décrites dans la colonne « total de points » en fonction de la réalisation de l'élément selon les critères définis (« critère »). Le feed-back de l'enseignante point par point est inscrit dans « remarque » et sera discuté éventuellement lors d'un entretien individuel (à la demande de l'étudiant-e). Les points attribués à l'étudiant-e sont notés dans « points attribués ».

2. Analyse de l'évaluation

2.1. Identification des biais possibles

- L'ordre de passage et la disponibilité de l'enseignante : L'examen se fera en ligne et les étudiant-e-s seront invités à choisir un slot horaire. Plus de possibilités de slots que nécessaire seront offertes afin que les étudiant-e-s puissent choisir un moment qui leur convient. L'ordre de passage sera donc aléatoirement établi. La succession des schémas conceptuels influencera au minimum l'évaluateur car la grille comporte des critères définis, précis et le plus possible objectifs. Cependant, les caractéristiques personnelles de l'évaluateur (fatigue et disposition) sont toujours une source de biais même si l'enseignant en a conscience et fait tout pour les réduire.

- Caractéristiques propres de l'étudiant-e : Le caractère multilingue de tous les participants est consciemment et activement pris en compte par l'enseignante. La personnalité, les compétences sociales ou autre critère personnel sont au moins au niveau conscient activement gérés par l'enseignante qui travaille pour adopter toujours un regard bienveillant sur les caractéristiques individuelles des étudiant-e-s.

- Le scénario pédagogique a impliqué tous les participants au cours et l'enseignante a été proactive pour ne laisser aucun étudiant-e en dehors du groupe. Aucune différence d'évaluation ne peut être induite par des comportements différents pendant le cours.

- La responsabilité partagée entre les deux évaluations sommatives pour valider l'aspect certificatif limite le pouvoir subjectif de l'évaluation par l'enseignante car l'autre évaluation sommative est à la responsabilité des pairs.

- L'effet de halo est limité par la nature objective des critères définis dans la grille d'évaluation.

2.2. Cohérence et qualité de l'évaluation

Pertinence

- L'évaluation mesure un niveau élevé dans la taxonomie de De Ketele : les savoir faire divergents qui constituent l'objectif didactique d'un apprentissage de master.
- Les apprentissages durables sont des apprentissages en profondeur qui peuvent prendre place seulement si les objectifs didactiques sont haut dans la taxonomie de De Ketele.
- Les étudiants acquièrent un outil d'apprentissage et de synthèse qu'ils pourront réinvestir dans d'autres apprentissages.
- L'information, l'usage et les modifications concernant la grille d'évaluation ont été discutées en classe pendant 5 cours (LA4 au cours LA8 inclus). Les étudiant-e-s ont eu l'opportunité de discuter, utiliser et modifier la grille. Ils se sont donc appropriés les outils de l'évaluation.

Validité

- L'évaluation est valide car elle mesure les savoir faire divergents qu'elle prétend mesurer : compétences de synthèse, d'analyse et d'argumentation autour de concepts travaillés en cours.
- La grille d'évaluation permet une évaluation juste des savoir faire divergents des étudiant-e-s sans faire référence à une solution unique ou normée. Plusieurs schémas conceptuels différents peuvent obtenir le même score sur le même concept.
- L'évaluation demandée repose sur des compétences indispensables pour les études de master ou l'activité professionnelle des étudiants. Ces compétences doivent être déployées en situation authentique (faire une thèse, écrire un article, synthétiser des informations...). Cette évaluation est donc écologiquement valide (Leclercq 2008).

Fidélité

- L'égalité des chances des étudiant-e-s face à leur capacité d'acquisition des savoir faire divergents ne peut pas être garantie. Cependant afin de prendre en compte des styles d'apprentissage différents, l'enseignante a proposé une modalité d'évaluation similaire (faire un plan détaillé et l'argumenter) mais non visuelle, ni globale. Cette proposition n'a intéressé aucun-e étudiant-e.
- La grille d'évaluation laisse peu de place à la subjectivité de l'enseignante et la variation intrajuge devrait être limitée.

Alignement

- Les savoir faire évalués ont été travaillés par des réalisations pratiques et appliquées, des analyses réflexives et des échanges avec l'enseignante et les pairs, en cours et à distance. Le scénario pédagogique tout comme la modalité d'évaluation ont été expliqués et discutés au cours du premier cours. Le cours et l'évaluation sont donc alignés.

Fiabilité

- Pour limiter l'effet Mathews (effet seuil de la note de passage) le total de points nécessaire pour valider l'évaluation constitue le niveau minimum à atteindre pour certifier que le savoir faire divergent est en cours d'acquisition et commence à être fonctionnel. Ce seuil n'est pas un seuil de performance mais un seuil de développement d'une procédure de résolution d'une situation-problème (Vygotsky 1985).
- L'attitude de l'enseignante lors des cours a montré son ouverture à la contradiction et sa valorisation des apports des disciplines extérieures au cours, des vécus, des savoirs et des expériences des apprenants. Cette attitude peut peut-être contribuer à une réduction du stress de l'étudiant-e lors de l'examen. Cependant les différences individuelles face au stress ne peuvent pas être supprimées.

Conclusion

Les étudiant-e-s devront remplir un questionnaire d'évaluation du cours après l'obtention de leur note. Ce questionnaire permettra une analyse réflexive de l'évaluation par l'enseignante. Bien que ce soit alors trop tard pour ce groupe d'étudiants, les résultats de cette analyse seront pris en compte pour modifier le dispositif pédagogique et l'évaluation du cours suivant.

Références

Leclercq, D.,2008. A la recherche de la triple concordance en éducation. Illustration sur un cours de premier bac universitaire en grand groupe. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2268/22286>

Vygotsky L. S., 1985. Pensée et langage. Trd. F. Sève, Paris, Éditions Sociales.

Annexe 3 - Questionnaire « Votre opinion »

Ce questionnaire a été rempli sur Moodle grâce à l’outil « questionnaire » par les étudiant.e.s, en attendant le feed-back de leur évaluation sommative.

Nom Prénom
date Master

Les réponses aux questions suivantes peuvent avoir la longueur de votre choix

1. Que pensez-vous avoir appris dans ce cours?
2. Quelles sont les activités de ce cours qui vous semblent sans intérêt et pourquoi le sont-elles? (tricky, discussion, exercice en groupes, activité réflexive, schéma conceptuel, lecture d'article....)
3. Quelles sont les activités de ce cours que vous jugez favorables à votre apprentissage et pourquoi? (tricky, discussion, exercice en groupes, activité réflexive, schéma conceptuel, lecture d'article....)
4. Est-ce que vous pensez que la méthode employée vous a favorablement et efficacement guidé dans votre apprentissage de la construction d'un schéma conceptuel ? (merci de dire pourquoi)
5. Est-ce que vous trouvez utile de savoir construire un schéma conceptuel ? (merci de dire pourquoi c'est utile ou inutile)

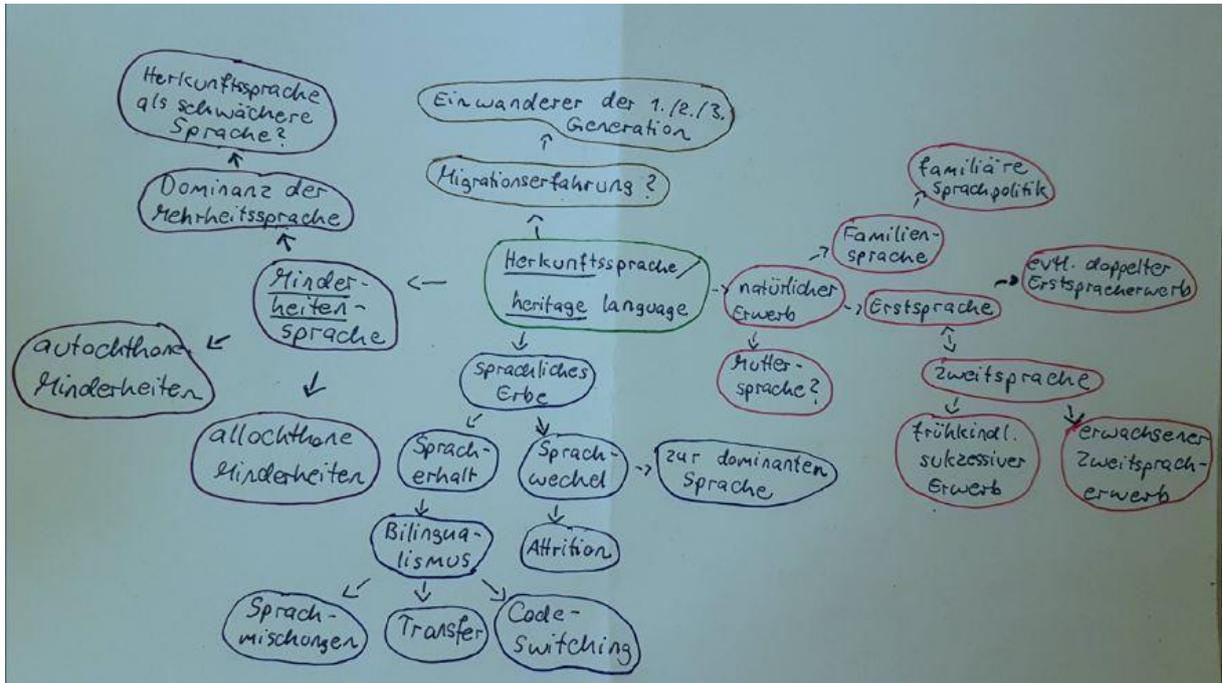
Merci de donner pour les questions suivantes vos réponses par un nombre entre 1 et 5

(1 = pas du tout d'accord ; 2 =indifférent.e ; 3 =plutôt d'accord ; 4 =d'accord ; 5 = totalement d'accord)

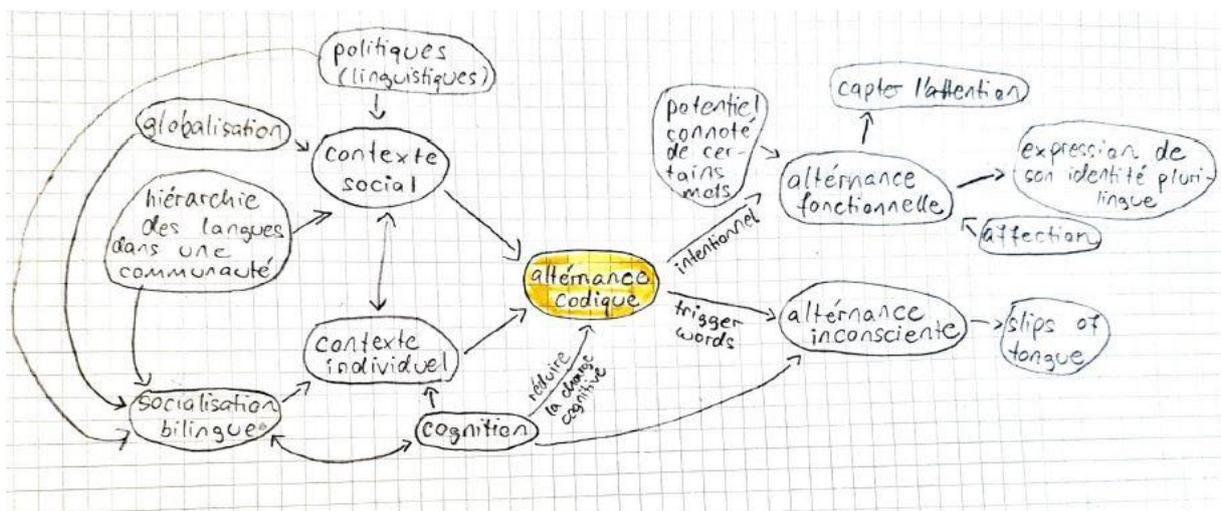
6. Je considère que savoir faire un schéma conceptuel est un outil vraiment utile pour la suite de mes études.
7. Je pense utiliser les schémas conceptuels à l'avenir dans un contexte professionnel quand ils pourraient être pertinents
8. Les schémas conceptuels me permettent de construire mon raisonnement
9. Faire un schéma conceptuel me permet de bien comprendre le cours.....
10. Il faut bien connaître le cours pour construire un bon schéma conceptuel.....
11. J'ai trouvé difficile d'apprendre à faire un schéma conceptuel.....
12. J'aurais voulu que les schémas conceptuels soit enseigné par une description détaillée du « comment faire » et avec une "recette" toute prête à appliquer....
13. Pour être efficace et ne pas perdre trop de temps, vous estimez que construire un schéma conceptuel fonctionnel prend combien de temps?.....

Annexe 4 : Exemples de schémas conceptuels produits par l'étudiant.e X

Premier schéma conceptuel : concept = langue maternelle



Examen final : concept = alternance codique



On observe que le concept a été déplacé au centre, que les concepts relatifs ont été organisés dans l'espace, que les liens commencent à être spécifiés, que les flèches ne partent plus du concept uniquement mais se dirigent aussi vers le concept.

Annexe 5 : Que dit X des schémas conceptuels ?

Entrevue orale postérieure à l'examen final.

« Je ne savais pas trop où mettre les schémas conceptuels dans le contexte du cours au début du semestre. Je crois que j'ai appris à m'en servir ».

Votre opinion

Question 1. « Je pense que j'ai appris comment structurer mes pensées autour des différents concepts qui ont été présentés et discutés dans le séminaire. Au début, ce qui était le plus difficile pour moi, était de faire un choix entre tous les différents aspects que l'on peut inclure dans un schéma, mais j'ai appris que c'est vraiment une question de ce qu'on veut communiquer/mettre au centre de son argumentation. De plus, les discussions en classe m'ont montré toutes les différentes approches possibles pour des questions/domaines de recherche qu'on a abordé au cours de ce séminaire. »

Question 3. « Pour moi, les activités réflexives, les discussions en classe et les schéma conceptuels m'ont aidé le plus pour comprendre les sujets/thématiques abordés dans les différentes séances. »

Question 4. « Oui je pense faire le schéma sur la base d'une liste de facteurs m'a aidé beaucoup. Ce que je trouvais moins favorable, était de faire le schéma ensemble avec d'autres participants du cours, pour la liste c'était très utile, mais pour faire le schéma, j'avais l'impression que chacun.e a un peu sa propre manière de penser/de créer des liens entre les facteurs etc. et comme ça c'était compliqué de trouver une solution qui convenait à nous deux/trois (en travail de groupe)»

Question 5. « Oui, je pense que c'est une manière intéressante d'organiser mon savoir. Je n'avait pas encore travaillé avec des schémas avant, donc au début, je trouvais l'approche un peu inhabituel, mais maintenant je pense que cela va aussi m'aider pour sélectionner les aspects les plus importants quand je dois présenter quelque chose ou rédiger un travail de séminaire (même si je fais le schéma uniquement pour moi »

Annexe 6 _ Commentaires et analyses de l'étudiant.e A

Cet(te) étudiant.e a refusé le feed-back par mail et je lui ai accordé deux fois une heure de travail individuel sur les schémas conceptuels.

Il/elle a réussi son examen avec la plus basse note de tous les étudiant.e.s.

Votre opinion

Question 1 : Que pensez-vous avoir appris dans ce cours?

- j'ai élargi mes connaissances en (socio-)linguistique
- j'ai développé ma propre démarche pour dessiner un schéma conceptuel

Question2 Quelles sont les activités de ce cours qui vous semblent sans intérêt et pourquoi le sont-elles? (tricky, discussion, exercice en groupes, activité réflexive, schéma conceptuel, lecture d'article....)

- **Toutes les activités sur moodle sont pour moi sans intérêt.** Je n'ai pas le temps pour autant d'activités différentes au cours de la semaine. Aussi, les activités virtuelles sont à mon avis inefficace. Le temps nécessaire pour résoudre un problème / répondre une question se multiplie! Aussi, je trouve que la multimodalité rend le contenu du cours ingérable.
- En général, l'intérêt dans les activités diminue pour moi quand elles ne sont pas reprises dans le cours pendant des discussions. C'est le cas pour les lectures ainsi que pour les schémas (la démarche ...). C'est l'échange, les discussions, le feedback qui m'intéressent le plus - et qui sont nécessaire pour l'apprentissage! Un feedback écrit ne peut pas remplacer une discussion face to face, parce qu'il n'y a pas d'échange. > Je proposerais donc de diminuer le nombre d'activités afin de pouvoir attribuer le temps mérité à chaque activité et d'aller d'avantage à la profondeur.

Question3 Quelles sont les activités de ce cours que vous jugez favorables à votre apprentissage et pourquoi? (tricky, discussion, exercice en groupes, activité réflexive, schéma conceptuel, lecture d'article....)

- lecture des textes
- discussion des textes en classe
- activités réflexives individuelles / en partenariat / en groupe
- discussion de notions qui posent problème en classe
- schéma conceptuels oui, mais sous conditions

Question 4 Est-ce que vous pensez que la méthode employée vous a favorablement et efficacement guidé dans votre apprentissage de la construction d'un schéma conceptuel? (merci de dire pourquoi)

Malheureusement c'était très inefficace pour moi. Je n'exagère si je vous dis que j'ai passé entre 25 et 30 heures en total en essayant de comprendre votre idée et en développant une stratégie pour le schéma conceptuel qui fait sens pour moi. Mais même après autant d'investissement je pense pas vous avoir compris

Question 5 Est-ce que vous trouvez utile de savoir construire un schéma conceptuel? (merci de dire pourquoi c'est utile ou inutile)

Oui, mais à mon avis il n'existe pas un seul type de schémas conceptuelles. Il y en a différents types qui servent à des finalités différentes. On aurait à mon avis discuter et comparer les différents approches et finalités. Après la validation de cet après-midi je me suis dit que ça aurait été bien pour moi d'aussi avoir un maximum de facteurs permis au lieu de seulement un minimum. Sans maximum il y a le risque de se perdre dans les détails... ce qui est un problème quand le temps est limité