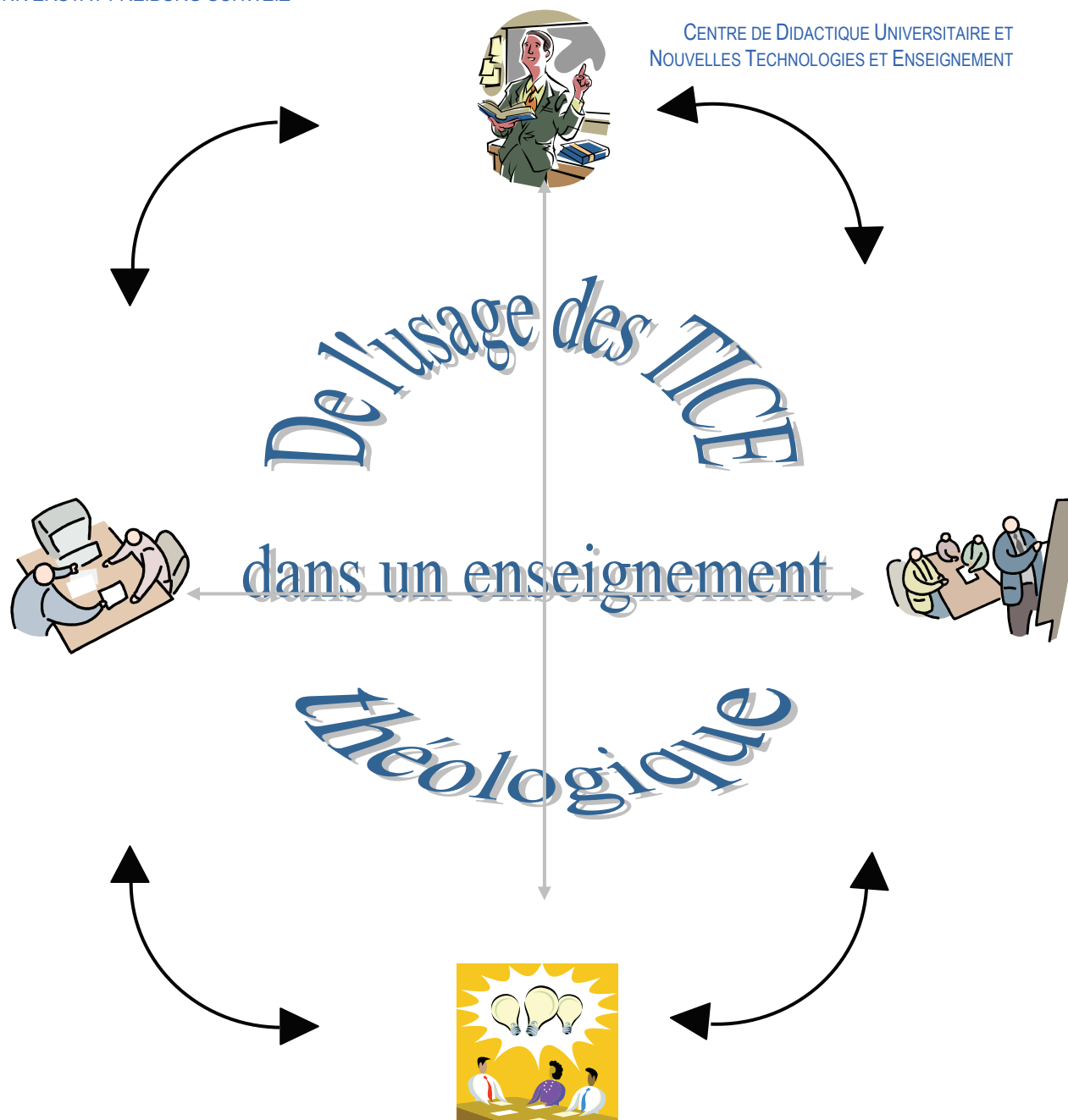




Promotrice : Bernadette Charlier
Année académique : Semestre d'été 2005

Travail de fin d'études présenté par
Nicole Giroud
en vue de l'obtention du diplôme
Diplôme en Enseignement Supérieur et
Technologie de l'Éducation



I. Introduction

A) Projet et Motivation

En commençant le postdiplôme en didactique universitaire, mon projet était remarquablement vague : je souhaitais avoir quelques instruments didactiques pour mon enseignement que ce soit à l'université, à la Haute École Pédagogique du Valais ou dans l'accompagnement d'adultes à l'Institut romand de Formation aux Ministères. Je venais d'effectuer un bilan de compétences et comme j'ai toujours eu un intérêt pour le domaine informatique, avoir des compétences complémentaires dans ces domaines – didactique et informatique – me paraissait intéressant.

Dans les premiers modules, il s'agissait surtout pour moi d'entrer dans un monde qui me semblait être un monde un peu hermétique et fermé sur lui-même par son vocabulaire, ses problématiques et sa méthodologie. Cependant mon intérêt a été rapidement « piqué au vif » par l'intérêt que les modules ont suscités en moi face à une conception des problématiques, des difficultés ou des acquis qui m'ont paru très attractive et utile pour ma pratique et en vue de mon engagement dans l'enseignement.

Il me semblait intéressant, avec ses réflexions, d'analyser le cours que j'ai donné durant cette année académique (2004-2005) puisque, au fil de l'année, j'ai pu mettre en œuvre les éléments théoriques et pratiques de certains modules du diplôme de didactique universitaire. Le but en est de définir l'apport et les limites de ces changements et de voir comment, d'une part, utiliser davantage les TICE et, d'autre part, les rendre toujours plus pertinentes et, éventuellement, accessibles à certains de mes collègues.

B) Descriptif de la situation

Pour débiter, je vais décrire le contexte de ce cours et ses composantes institutionnelles.

La faculté de théologie de l'Université de Fribourg prévoit un certain nombre de crédits pour les cours donnés par le département des sciences de la foi et des religions, philosophie. Dans ce cadre, j'enseigne comme assistante-docteure en donnant, chaque année, soit un cours spécial, soit un séminaire (en plus d'un cours de méthodologie au semestre d'hiver [SH]).

Dans notre faculté, les étudiants¹ doivent accomplir 12 HSA (heures par semaine durant une année) en cours spéciaux entre la 2^e et la 5^e année : ce sont des cours dont les thèmes sont plus spécifiques et qui ne demandent que la présence de l'étudiant pour obtenir la signature du cours dans sa *tabella*. Par cette signature, le cours est considéré comme acquis.

Durant l'année académique 2004-2005, j'ai choisi, en accord avec mon supérieur hiérarchique, de donner un cours sur les divorcés remariés dans l'Église. Pour ce faire, j'ai demandé aussi à un professeur de théologie pastorale de travailler avec moi. Sa participation a surtout été dans la phase préparatoire par un échange d'idées et de suggestions venant de sa propre expérience (il est Américain et a vécu toute sa vie aux États-Unis) et par sa présence lors des séances de discussions durant le SH et lors des séances de présentiel durant le semestre d'été (SE).

Le professeur dont je suis assistante-docteure est responsable de l'enseignement, mais il n'est intervenu ni pour le contenu, ni pour la méthodologie du cours. Par contre, j'ai fait appel à d'autres théologiens soit pour des questions ponctuelles (un bibliste pour la bible,...) soit pour

¹ Pour que ce travail ne soit pas trop fastidieux à lire, les termes sont écrits au masculin et le féminin est sous-entendu.

une réflexion sur ma proposition pastorale afin d'en vérifier le bien-fondé.

Ce cours se déroule le mercredi après-midi, de 15h15 à 17h. Les étudiants qui suivent ce cours sont des étudiants de 2^e, 3^e, 4^e ou 5^e année de théologie. Ils le choisissent, normalement, en fonction du thème traité puisque ce cours ne fait pas partie de leur cursus obligatoire. Ils sont 16 étudiants inscrits de niveau très différent du point de vue des connaissances méthodologiques et spécifiques, avec des attentes et des expériences très différentes (il y a 3 étudiants africains, il y a plusieurs séminaristes, des religieux, des prêtres et des laïcs, d'âge très variés – entre 20 et 55 ans –, ...).

Ce cours n'est donné qu'une fois : les cours spéciaux se font de façon cyclique et pourrait être refait d'ici 4 ou 5 ans, mais mon contrat se termine dans deux ans. Par contre, il fera l'objet d'une publication étant donné l'ensemble du matériel rassemblé, l'urgence d'une réflexion sur ce sujet et le travail réalisé en commun avec les étudiants.

C) Plan du travail

Pour effectuer ce travail, je vais commencer par décrire le scénario pédagogique pour ce cours avec ses différentes composantes. Dans un 2^e temps, je vais l'évaluer pour pouvoir déceler le degré de satisfaction des différents partenaires de ce cours et finalement faire une analyse des changements impliqués en mettant en évidence des points forts et des éléments à améliorer pour terminer par une petite réflexion sur ce que j'imagine de la transformation dans mon enseignement à la suite de cette formation

II. Description du cours

Pour décrire ce cours, je vais utiliser le scénario pédagogique² qui donne les éléments principaux d'un tel projet et qui permet de vérifier ensuite si les objectifs fixés ont été atteints et de quelle façon ils l'ont été avant de passer à l'évaluation des apprentissages des étudiants et du cours.

A) Le scénario pédagogique

Après une description très brève du contexte dans lequel se donne le cours, ce scénario pédagogique présentera, tout d'abord, le rôle des différents partenaires et quelques précisions afin de bien comprendre le déroulement de ce cours. L'étape suivante sera la définition des différents objectifs et compétences. Ensuite, ce seront au tour de variables individuelle, relationnelles et de l'environnement à être analysées pour tenter de percevoir le contexte et les contraintes présentes pour ce cours. Avant de passer à l'évaluation en elle-même, nous observerons les trois temps de l'apprentissage – avant, pendant et après l'apprentissage. L'évaluation servira alors à voir si, effectivement, les trois temps ont permis ou non une assimilation des acquis dans la mesure où cela est observable. Dans le même sens et pour terminer, les paradigmes d'enseignant-apprentissage et la vérification des caractéristiques d'enseignement permettront de poser un premier jugement sur cet enseignement pour vérifier son utilité pour les étudiants et pour leur avenir.

1. Quels sont le(s) rôle(s) des apprenants et du formateur ?

Dans un processus comme celui-ci, il convient de définir qui sont les apprenants et quel est le rôle du formateur dans ce cadre.

Le changement de vocabulaire me paraît ici déjà significatif : habituellement, nous parlons, en théologie, d'étudiants et d'enseignants. Cela est un premier indicateur du changement de conception quant aux rôles que chacun aura à jouer dans le cadre d'un cours donné à l'université. L'apprenant est désigné d'ores et déjà comme une personne active et le formateur a un rôle plus développé que celui d'enseigner.

a) *L'apprenant*

Les apprenants devront donc développer leur autoformation comprise comme

« une activité structurante pour l'individu qui l'exerce, activité par laquelle il développe son autonomie. (...) l'autonomie [comprise] comme la capacité à prendre en charge le déroulement de son parcours de formation en apprenant à faire des choix, à se connaître comme apprenant et en évoluant progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant, à un état d'indépendance. ».³

Ce concept d'autoformation est aussi celui qui permet de considérer l'apprenant comme un interlocuteur adulte.

« Le geste formateur consiste à situer l'adulte comme sujet de ses apprentissages et comme partenaire premier de l'effort à consentir. La reconnaissance de cette coopération nécessaire ne détermine non pas une indistinction des rôles, mais une prise en compte de leur interdépendance constitutive. »⁴

² Cf. activité à distance du module EDU A

³ Poteaux, Nicole. 2003. L'autoformation à l'université : De quelques éléments dialectiques. In *Autoformation et enseignement supérieur*, ed. Lavoisier:131-140. Paris: Lavoisier., p. 132-133.

⁴ Bouyssières, Patrice. 2001. Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. In *Le groupe en formation d'adultes. Comprendre pour mieux agir*, ed. Claudie Solar. Bruxelles: De Boeck., p. 39.

Même si cette conception n'est pas nouvelle dans le cadre universitaire, il s'agit d'un choix pédagogique pour intégrer l'apprenant dans un scénario pédagogique qui sera un élément de la formation faisant droit aux particularités de chaque individus et pas seulement un élément de la vie des étudiants. L'apprenant devient donc le centre du dispositif ce qui est aussi le cas pour les TICE (Technologies de l'Information et la Communication dans l'Éducation).⁵

b) *Le formateur*

Cependant, il convient de ne pas oublier que ce n'est pas seulement l'apprenant qui se voit attribuer un nouveau rôle. Le rôle du formateur change aussi lors qu'il s'agit d'utiliser les TICE. Il ne donne plus un cours en tant que tel : il peut évidemment avoir un apport théorique durant les séances en présentiel, mais, en plus de cela, il doit devenir un animateur, intégrer les TICE, donner son cours sur un support informatique (mis à disposition des apprenants et donc compréhensibles par eux), prévoir les tâches à accomplir en travail de groupe, gérer les groupes parfois avec des tuteurs, parfois seul, être à la disposition des apprenants par mail et/ou comme tuteur, gérer la plate-forme avec les documents, vérifier des préacquis du point de vue informatique et une méthodologie le cas échéant,... (ou nommer quelqu'un pour jouer ce rôle).⁶ Cela signifie qu'il devient à la fois enseignant, tuteur, animateur,...⁷ Voyons ces différents aspects :

- L'enseignant vérifie que les compétences spécifiques, concernant le savoir, soit acquises, il choisit ses méthodes et les technologies en fonction de ses objectifs ;
- L'animateur est chargé de gérer les étudiants sur un site particulier et de veiller à ce que les questions techniques ne soient pas un frein à l'apprentissage ;
- Le tuteur doit assumer trois fonctions principales : l'écoute des groupes et des personnes, le choix des démarches et des méthodes d'enseignement dans lesquelles il est parfois une personne ressource, une animateur de groupe,... et finalement le suivi des groupes⁸ ;

Cela étant dit, nous pouvons donc passer à la description du cours pour préciser encore le rôle des différents partenaire.

⁵ Guir, Roger. 2002. *Pratique les tice. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck., p. 21.

⁶ Hesse, Friedrich. 2002. Enjeux cognitifs et nouvelles stratégies de traitement de l'information. In *Pratiquer les tice*:49-62. Bruxelles: De Boeck., p. 61-62.

⁷ Lebrun, Marcel. 2003. L'innovation au quotidien. Récit d'un projet. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, ed. Bernadette Charlier ; Daniel Peraya. Bruxelles: De Boeck., p. 30-37.

⁸ Bouyssières, Patrice. 2001. Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. In *Le groupe en formation d'adultes. Comprendre pour mieux agir*, ed. Claudie Solar. Bruxelles: De Boeck., p. 25-26.

2. Quelques précisions

Durant ce cours, le semestre d'été et le semestre d'hiver ont été très différents non pas quant à la matière, mais quant à la méthodologie. En effet, à partir du début du semestre d'été, le cours est devenu un cours à distance avec trois séances en présentiel alors qu'au semestre d'hiver, il a été donné de façon magistrale, c'est-à-dire *ex-cathedra* principalement. Le changement s'est opéré pour trois raisons principales : tout d'abord parce que la matière du cours et les compétences visées me paraissaient bien se prêter à l'usage des TICE ; ensuite parce que pour des raisons pratiques, cela simplifiait considérablement l'organisation du cours pour les étudiants et pour moi⁹ et, finalement, parce que j'avais les instruments nécessaires pour le réaliser à partir des modules offerts dans le parcours du diplôme de did@ctic.

3. La description¹⁰

Nom de l'activité : Cours spécial sur les personnes divorcées remariées dans l'Église catholique					
Description synthétique (synopsis) : Cours facultatif, pour étudiants entre la 2 ^e et la 5 ^e année de théologie. 2h toutes les 2 semaines au SH, 3x 2h au SE + un travail à distance Pas d'évaluation sommative mais une signature de l'enseignant qui équivaut à l'acquisition du cours.					
Durée estimée pour l'apprenant (heures/semaines) : 1h	Face à face (FaF) : 2h/toutes les 2 sem. SH 3 x 2h/SE	En ligne (@) : néant pour le SH 1h/semaine au SE	Travail personnel : 10'/semaine au SH 30'/semaine au SE		
Personnes ressources: 1 assistante-docteure (NG) (chargée du cours) 2 professeurs ordinaires (GE, PPh)	Enseignant(e)s : 1 enseignante (NG) + intervenants ponctuels (PPh 3x, AS, JCC)	Tuteurs/trices : 1 assistante-docteure (NG)	Apprenants : 16 étudiants	Soutien technique : Plate-forme Caroline E-mail	Autres : Bibliographie à disposition Textes à disposition

⁹ En effet, les cours avaient lieu, à deux reprises, des veilles des fêtes suivies d'un pont et à une reprise sur une manifestation de la faculté ce qui auraient impliqué de trouver d'autres dates pour ces séances ce qui est particulièrement difficile ou de me retrouver avec peu d'étudiants pour les séances prévues. De plus, pour certains étudiants, l'horaire n'était pas très adapté étant donné qu'ils ont 9 heures de cours dans la journée !

¹⁰ Cette grille est celle qui a été donnée dans le cadre du module EDUA que j'ai suivi dans les grandes lignes.

4. Les compétences

A partir de cette description, il convient de définir les compétences visées est de donner une définition de celle-ci.

Pour se faire, je vais me baser sur la définition donnée d'une part dans la cours EDU B de Bernardette Charlier qui est la suivante :

« pouvoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources afin de faire face aux problèmes associés à une famille de situations de vie »¹¹

et, dans le même sens, on peut prendre les définitions de Jean-Marie De Ketele ou de Gilbert Paquette : en effet, pour Jean-Marie De Ketele, on peut parler de compétences lorsque les ressources (tels que les savoirs, les savoir-faire) sont mobilisées afin de résoudre un problème complexe qu'il soit d'ordre cognitif ou pratique¹² ; pour Gilbert Paquette,

« une compétence est un énoncé de principe qui détermine une relation entre un public cible ou 'auteur' [celui qui possède la compétence], une habileté [que peut exercer l'acteur] et une connaissance [sur laquelle l'acteur peut exercer son habileté]. Un profil de compétence est tout simplement un ensemble de compétences concernant un même public cible. »¹³

Dans ces trois définitions, on voit que les compétences sont élaborées en fonction d'un public particulier et qu'elles nécessitent la mobilisation de ressources antérieures qui doivent être appliquées à une nouvelle situation.

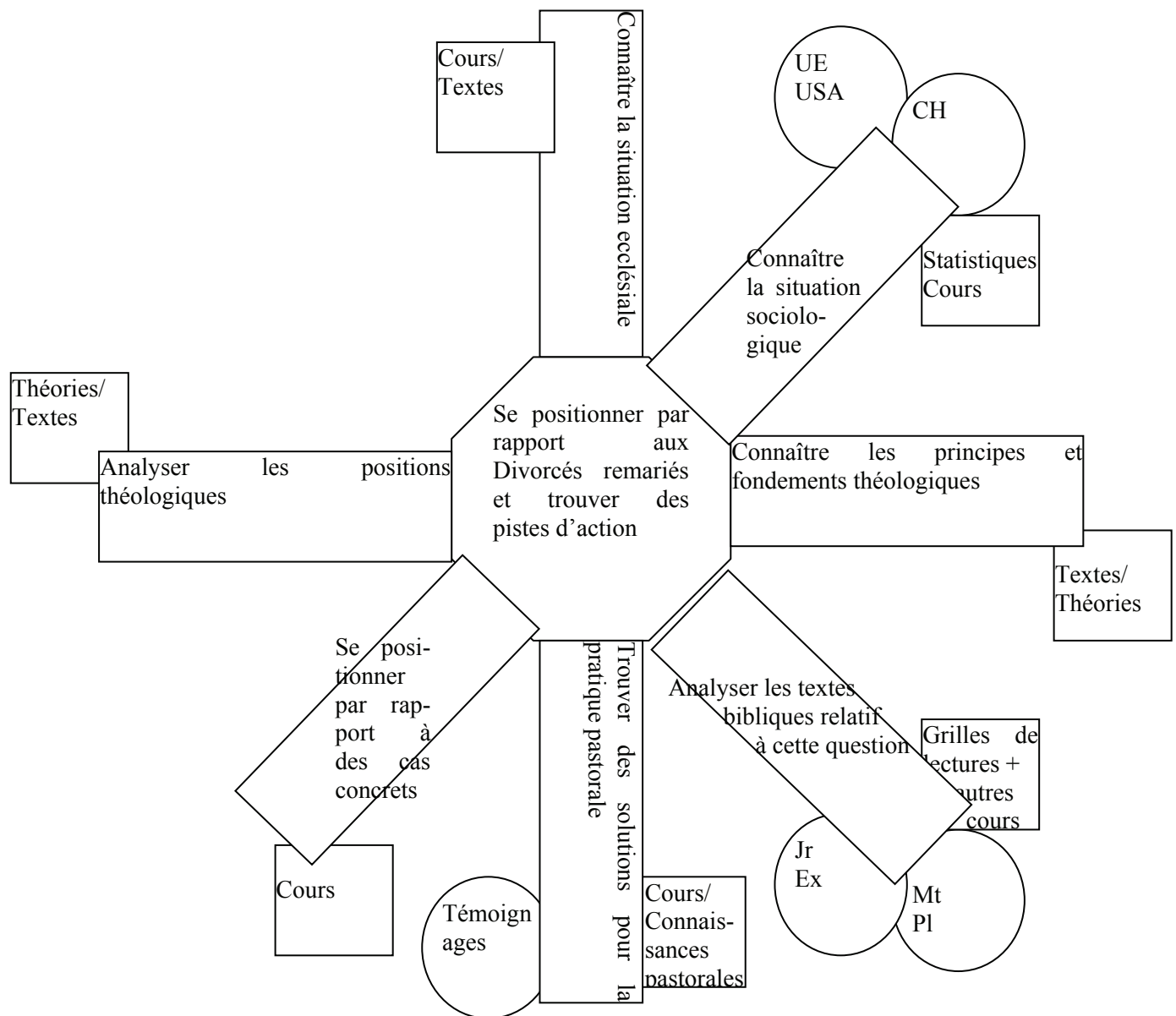
Dans le cas de mon cours, le public est clairement défini : il s'agit d'étudiants en théologie. La compétence principale qui doit être développée est double : se positionner par rapport à la question des divorcés remariés dans l'Église et trouver des pistes d'action pastorales. Cette compétence nécessite effectivement, comme le montre le schéma suivant, de mobiliser des ressources antérieures provenant soit de la première partie du cours (SH), soit d'autres cours, soit d'autres éléments. L'habileté développée est le fait de se positionner et de trouver des pistes d'action. Cette compétence nécessite de se partager en diverses sous compétences qui sont décrites dans le paragraphe suivant. La connaissance sur laquelle s'exerce l'habileté est la question des personnes divorcées remariées dans l'Église. Cette connaissance est complexe car elle touche un grand nombre de domaines scientifiques : la psychologie, la sociologie, la théologie biblique, dogmatique et pastorale – chaque domaine ayant ses propres modèles et textes. La deuxième partie de la compétence centrale (trouver des pistes d'action pastorales) montre l'application des ressources à une question à la fois concrète et complexe.

¹¹ Charlier, Bernadette. 2004. EDUB, notes de cours, Fribourg., p. 3

¹² Ketele, Jean-Marie De. 2005. Evaluation des apprentissages (notes de cours prises par Ana Moura). Notes de cours, Fribourg.

¹³ Paquette, Gilbert. 2002. *Modélisation des connaissances et des compétences. Un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Edited by Des technologies pour apprendre. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec., p. 187-189. Un exemple de compétence : utiliser (= habileté) les données financières (les connaissances) dont le public cible serait des gestionnaires.

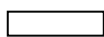
En nous basant sur le modèle donné dans le cours EDU 1, nous pouvons donner le modèle suivant pour illustrer les compétences visées par ce cours



Légende :



Compétence centrale



Compétences dérivées



Outils à disposition



Ressources

5. Les objectifs

Pour définir les objectifs, les compétences différenciées à atteindre, nous avons établis une double différenciation : en fonction de l'échelle des compétences telle qu'elle présentée dans le module EDU A¹⁴ et en fonction des savoirs (savoir, savoir-faire, savoir-être¹⁵). Cela permet, en premier lieu, de bien spécifier quel type de compétences est visé ; en deuxième lieu, de pouvoir vérifier qu'elles sont acquises lors de l'évaluation et, finalement, de voir quel type d'évaluation permet de vérifier, le cas échéant, chacune d'elles.

Compétences spécifiques (savoir et savoir-faire disciplinaires)	
<i>Savoirs</i> :	Connaissance des données sociologiques sur les divorces et les remariages en Suisse, en Europe et ailleurs (USA, Afrique, Amérique latine,...) Connaissance des textes bibliques et de leurs interprétations touchant à la question des divorcés remariés Connaissance des données théologiques (textes du magistère : Conciles, Conférences Episcopales, Congrégations,... et prises de positions de théologiens) et pastorales (pratiques dans différents diocèses, différents témoignages)
<i>Savoir-faire</i> :	Lire et analyser un texte biblique et/ou théologiques Savoir trouver les données théologiques et pastorales (recherches en bibliothèque, sur internet,...)
Compétences démultiplicatrices (savoir-faire techniques, généraux)	
<i>Savoir-faire</i> :	Être capable de lire un texte pour en tirer les arguments, les principes Être capable de travailler en groupe et de produire une synthèse de la discussion Être capable d'utiliser la plateforme Claroline

¹⁴ Cf. Module EDU A et pour des informations complémentaires, cf. Leclercq, Dieudonné. 1987. *L'ordinateur et les défis de l'apprentissage*. Edited by Horizon: Philips Professional Systems. ; Brigitte Denis, Dieudonné Leclercq. 1995. *Adéquation des compétences au profil professionnel. Projet petra-b*: CCE. cité par Sylviane Hubert, Brigitte Denis. 1998. *Evaluation de l'impact du cours d'éducation par la technologie*. Université de Liège. Accessed 13 juin 2005. Available from <http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40b.pdf>.

¹⁵ Dans mon analyse, le savoir-être inclut le savoir-devenir.

Compétences stratégiques (résoudre des problèmes, s'adapter)

Être capable d'adapter les principes théologiques à différents textes et proposition
 Être capable de confronter sa pensée à celle des autres et d'argumenter avec des principes théologiques et pastoraux
 Être capable de travailler en groupe
 Être capable de rechercher des informations pour et contre sa propre conviction
 Être capable de travailler à distance
 Être capable de se positionner par rapport à une position officielle de l'Eglise comme théologien(ne)

Compétences dynamiques (savoir-être, vouloir, désirer, détester) :

Savoir-être : Acquérir de l'autonomie, développer son esprit critique, respecter les autres positions, oser se positionner, approfondir sa foi, avoir de la satisfaction à approfondir un sujet,....

6. Les variables

Le processus mis en place en particulier durant le semestre d'été tient en partie compte des *différentes variables* individuelle, relationnelle et de l'environnement¹⁶. Nous allons donc les passer en revue les unes après les autres.

a) *Les variables individuelles*

Dans ce cours, les variables individuelles des apprenants sont prises en compte dans la mesure où l'on tient compte de leurs étapes antérieures du point de vue de leurs études. De plus, même si cela n'est pas très formel, leurs expériences antérieures sont mises en valeur dans les discussions par les exemples que chacun a apporté à la discussion soit en présentiel, soit dans les groupes. Du point de vue motivationnel, comme on le voit dans le tableau suivant (des phases d'apprentissage), les étudiants ont de nombreux points d'ancrage avec leur réalité ce qui est une grande source de motivation pour l'apprentissage. De nombreuses compétences métacognitives, technologiques et d'autogestion sont mises en œuvre : chaque étudiant doit pouvoir travailler à la fois de façon autonome à partir de textes déposés sur la plate-forme et en groupe ; il doit aussi être capable d'utiliser la plate-forme Claroline et de pouvoir y déposer des compte rendus en utilisant Word ou un logiciel similaire. Il doit donc s'autogérer pour trouver les ressources (matérielles et personnelles) et augmenter ainsi son sentiment d'autosatisfaction (accomplissement du travail, approfondissement de sa propre question, pistes de réponse à ses questions,...). Le but à long terme étant d'être capable de répondre, sur le terrain, en tant qu'agent pastoral, à la question des divorcés remariés ; les motivations intermédiaires se réalisent à travers les différentes étapes (données sociologiques, théologiques, magistérielles) et par l'élaboration d'une proposition concrète. Dans cette démarche, qui est innovante en théologie, les étudiants mettent en place des compétences d'analyse et d'auto-analyse pour parvenir à réaliser les travaux de groupes (critiques de propositions pastorales par rapport aux divorcés-remariés). De plus, ils ne peuvent le faire que dans un climat d'ouverture mentale et de respect réciproque.

b) *Les variables relationnelles*

Comme nous l'avons précisé dans le point précédent, le but de l'apprenant est de se positionner et d'être capable de répondre, sur le terrain en tant qu'agent pastoral, à la question des divorcés remariés. Le lien et l'articulation entre l'objectif poursuivi et le processus de formation se vérifie par le cours lui-même et par la vérification des acquis. Les cours du semestre d'hiver ont apportés les savoirs spécifiques à partir desquels les principes et arguments ont été relevés. Le travail en groupe amène à un positionnement personnel afin de pouvoir discuter les arguments et les principes mis en œuvre. La proposition concrète sur laquelle les étudiants travaillent leur donne une base pour une réponse dans leur pratique. Comme les travaux de groupes sont une critique de cette proposition et des propositions des autres groupes, chaque étudiant a l'occasion de réfléchir à plusieurs reprises à la façon dont une réponse peut être apportée dans un contexte particulier (celui de la Suisse Romande). Il lui revient ensuite, s'il provient d'un autre contexte, à appliquer la réflexion à ce nouveau contexte.

c) *Les variables de l'environnement*

Les lieux d'apprentissage et d'environnement correspondent au type de cours. En effet, au semestre d'hiver, nous étions dans une salle de cours. Au semestre d'été, nous avons été en salle informatique (avec un ordinateur connecté à Internet par étudiant) et en salle de séminaire. Pour les travaux de groupes, les groupes préfèrent se retrouver soit dans des cadres plus conviviaux (chez l'un des étudiants) pour mener leur réflexion, soit dans un lieu où ils ont accès à un ordinateur connecté à Internet.

L'usage de Claroline a permis à ces étudiants d'avoir un moyen de communication et

¹⁶ Selon le modèle présenté dans le module EDU A.

d'apprentissage (connaître une plate-forme et l'utiliser).

Pour le groupe d'apprenants, l'apprentissage a été essentiellement collaboratif. Ce n'était pas toujours facile étant donné les cultures très différentes des étudiants (Africain, Français, Suisse, etc.) et leur relation au savoir tout aussi différenciée (le titre de professeur ou académique pour un Africain peut changer sa relation dans le groupe). Le mélange des cultures et des options théologiques a provoqué un débat et sans doute amener le développement d'autres compétences en vue de l'objectif final. La formation des groupes que j'ai imposée permettait ce mélange et assurait une hétérogénéité dans les groupes.

Ces variables étant définies, nous allons maintenant analyser les trois phases de l'apprentissage : avant, pendant et après le cours. Les variables que nous avons présentées touchent particulièrement les questions précédant le cours et, parfois, durant le cours. Nous allons donc voir comment, à partir de ces éléments, les étudiants pourront réinvestir leurs acquis dans l'avenir.

Cette analyse touche plus particulièrement au 2^e semestre étant donné que le type d'enseignement du 1^{er} semestre correspond davantage à des acquis ou des prérequis pour le 2^e semestre et qu'il est difficile d'estimer la motivation et le futur profit de cet enseignement.

7. Les trois phases de l'apprentissage

	AVANT Préparation de la situation	PENDANT Réalisation de la situation	APRÈS Intégration et réinvestissement
1. <i>Prise en compte de l'apprenant :</i> ▪ <i>caractéristiques individuelles,</i> ▪ <i>projets,</i> ▪ <i>prérequis,</i> ▪ <i>conceptions de l'apprentissage</i>	La plate-forme présente aux étudiants le descriptif du cours, ses objectifs, les travaux à réaliser et la méthode utilisée.¹⁷ Les prérequis sont les suivants : avoir accomplis avec succès leur études de 1^e année de théologie et avoir suivi le cours du 1^{er} semestre	Durant les séances en présentiel, les étudiants peuvent toujours m'interrompre, demander des explications complémentaires ou illustrer par leur exemple. Une partie de la 1^e séance a été consacrée à la présentation de la plate-forme et de son utilisation. Durant les activités à distance, les étudiants peuvent en tout temps me communiquer par mail. J'ai accès à leurs travaux de groupe pour gérer le travail collaboratif si nécessaire.	Les étudiants pourront vérifier leur acquis sur le terrain lorsqu'ils seront face à des divorcés remariés. Le cours fera l'objet d'une publication et les travaux des étudiants y figureront en partie – ils servent au moins à l'élaboration de propositions pastorales pour leur contexte¹⁸.

¹⁷ Cf. annexe IV, p. XI.

¹⁸ Cet élément est aussi un élément motivant : il peut donc être considéré à la fois comme une prise en compte de l'apprenant et comme une motivation supplémentaire.

2. <i>Motivation</i>	Les étudiants sont invités à participer activement à la réflexion sur un sujet qui les touchera nécessairement dans leur pratique de théologien-ne.	Les étudiants sont invités à confronter leurs opinions et leurs arguments pour élaborer un travail de groupe. Ils doivent se positionner pour répondre à une question très « brûlante » de la pastorale, du terrain.	Les étudiants ont appris à se positionner et donc pourront aussi conserver un esprit critique face à l'enseignement donné. Ils seront appelés à utiliser cette réflexion pour accompagner les personnes qui leur seront confiés sur le terrain pastoral.
----------------------	---	--	--

Il est temps maintenant d'évaluer si ces divers éléments ont effectivement été acquis ou non par les étudiants et de voir comment évaluer chacune des compétences requises.

8. L'évaluation (outils et critères)

Type d'évaluation Dans la faculté, un cours spécial est un cours où l'étudiant n'a pas d'évaluation sommative à présenter. Pour le semestre d'hiver, sa seule présence lui vaut la signature dans sa <i>tabella</i> ce qui lui permet d'acquérir les crédits relatifs à ce cours. Pour le semestre d'été, il y aura une évaluation formative (à l'aide d'un logiciel de Claroline, semblable à Hot Potatoes) pour vérifier les acquis et une évaluation sommative par la participation aux travaux de groupe qui permettront aux étudiants d'acquérir les crédits nécessaires, en l'occurrence la signature pour le semestre d'été.	Fonctions La fonction de l'évaluation formative est, dans notre cas, diagnostique : elle me permettra de m'assurer que les données sociologiques, bibliques et théologiques sont bien acquises et de vérifier les autres objectifs du cours. La fonction de l'évaluation sommative est de déterminer si les compétences du cours sont acquises et permettre à l'étudiant d'obtenir les crédits nécessaires.	Formes et outils : types de question et d'échelle d'évaluation La forme de l'évaluation formative se fera à travers la plateforme (avant la séance finale qui permettra le cas échéant, de préciser des notions non acquises). Il s'agit d'un questionnaire formé d'un QCM et d'un questionnaire avec des blancs. Pour l'évaluation sommative (l'évaluation des travaux de groupe), l'échelle sera à 3 degrés possibles : acquis, en voie d'acquisition, non acquis.
---	---	--

Dans la partie B), nous analyserons de façon plus approfondie cette évaluation¹⁹. Avant cela, nous voulons encore vérifier si l'enseignement proposé à travers ce cours est suffisamment équilibré entre les différents paradigmes d'enseignement-apprentissage.

¹⁹ Cf. p.19-28.

9. Les paradigmes d'enseignement-apprentissage

Modélisation / Imprégnation	Ce paradigme est présent lorsque je présente des grilles de lecture pour les textes bibliques ou théologiques. Je l'ai fait en classe durant le semestre d'hiver et les étudiants ont pu appliquer ces grilles de lectures ainsi que les différents principes théologiques présentés aux textes qu'ils avaient à analyser au semestre d'été à partir de la plate-forme.
Transmission / Réception	Ce paradigme a été particulièrement présent durant le semestre d'hiver étant donné que le cours a été donné de façon <i>ex-cathedra</i> . L'activité principale des étudiants a été d'écouter et de prendre des notes. Même s'ils sont toujours invités à intervenir et que je leur pose volontiers des questions, c'est principalement ce paradigme qui est mis en place.
Expérimentation/ Réactivité	Inexistant dans ce processus et pas adéquat
Création/ Confrontation	Ce paradigme est présent par l'élaboration des pistes pastorales. A partir de ma proposition, les étudiants doivent la travailler, confronter leur idées et améliorer, le cas échéant, la proposition initiale pour parvenir à une proposition qui soit satisfaisante pour moi et pour les étudiants et utilisables dans les différentes réalités (avec toutefois un point d'ancrage qui est la réalité de la Suisse romande). Je peux conforter ou non leurs opinions et/ou préjugés sur la question et le déroulement de l'apprentissage doit parfois être remodelé en fonction de leur développement.
Exploration/ Approvisionnement	Les étudiants reçoivent une bibliographie au début du cours que je commente. De plus, dans les cours j'indique les ouvrages de référence et de nouvelles publications que j'ai pu trouver sur le sujet. Ils doivent lire les textes que j'ai mis sur la plate-forme pour trouver leurs arguments (ou les conforter) puis les utiliser dans leur proposition d'amélioration.
Pratique/ Guidage	A partir de leur proposition de groupe, les autres groupes vont leur faire un feed-back. De plus, je leur ferai un feed-back individuel pour féliciter ou faire préciser ou améliorer la proposition et voir comment ils peuvent l'appliquer dans leur propre contexte.

A travers cette grille, nous pouvons affirmer que presque tous les paradigmes sont utilisés à travers le cours. Il semble donc que l'équilibre entre les deux semestres s'est réalisé et a permis de toucher presque toutes les formes d'enseignement. En fait, le changement entre les deux semestres, même

s'il s'est réalisé pour des raisons pragmatiques, a été très fructueux pour le cours et pour les étudiants qui ont ainsi pu suivre un enseignement assez différencié.

De plus, les étudiants ont sans doute pu apprendre de façon très différente durant l'un et l'autre semestre et sans doute s'impliquer davantage lors du deuxième semestre et d'approcher davantage les objectifs fixés.

10. La vérification des caractéristiques d'un apprentissage en profondeur

CARACTÉRISTIQUES	PRÉS.: O ABS.: X	COMMENTAIRES
<i>Parcours négociés</i>	X/O	Comme c'est un cours spécial, ce critère s'applique au cours en tant que tel puisqu'il ne s'agit pas d'un cours obligatoire. Dans le cours lui-même, ce principe ne s'applique pas beaucoup. Les étudiants peuvent choisir le cas d'étude au début du travail de groupe. C'est le seul choix qu'ils ont quant à la matière.
<i>Unités de temps et de lieux diversifiées</i>	O	Les étudiants se sont inscrits pour un cours de 1h/semaine et le temps de travail demandé (entre présentiel et activité à distance) correspond à ce temps engagé. Les cours ont lieu : en salle de classe pour les cours ex-cathedra, en salle de séminaire pour les présentiels (en alternance avec le travail à distance) et en salle informatique lorsque l'on utilise la plate-forme.
<i>Ressources en provenance des lieux de vie privés et professionnels</i>	O	Les ressources professionnelles ont déjà été présentées (bibliographie, plate-forme, tuteur, groupes) et les privées sont celles que les étudiants tirent de leur propre expérience pour illustrer le contenu théorique.
<i>Évaluation</i>	O	Elle n'a pas eu lieu au semestre d'hiver car cela n'existe pas pour les cours spéciaux. Au semestre d'été, elle se fait à travers la plate-forme et à partir de leur travaux (3 fois : feed-back oral, écrit sur les travaux, proposition d'amélioration)
<i>Tâche</i>	O	Les tâches à accomplir sont principalement une étude de cas et l'élaboration de pistes pastorales ce qui correspond à leur tâche future d'agent pastoral.
<i>Cohérence entre objectifs – méthodes – évaluation</i>	O	Les étudiants trouvent la présentation des objectifs, méthodes et évaluation sur la plate-forme ²⁰
<i>Collaboration</i>	O	Le groupe de travail sont un support à la collaboration, à la confrontation et aux respects des différentes valeurs et convictions.

²⁰ Cf. annexe IV, p. XI.

<i>Usages des TIC</i>	O	La plate-forme Claroline est un support supplémentaire pour un apprentissage différent et plus collaboratif. Elle permet de lire les travaux des autres groupes et d'en débattre. Elle permet aussi au tuteur d'intervenir si nécessaire, de stimuler lorsqu'un étudiant ne se connecte pas,....
<i>Intègre des moments de régulation ou une recherche évaluation à propos du dispositif</i>	O	A chaque séance en présentiel, les étudiants sont invités à exprimer leurs difficultés et l'enseignante tâche de remédier au mieux – ou du moins à y penser pour l'avenir ☺ !

La grande majorité des critères sont présents dans ce processus d'apprentissage. Ils semblent donc que l'ensemble du cours doit permettre aux étudiants d'acquérir les compétences visées par le cours en profondeur et que les éléments travaillés doivent être acquis pour leur futur métier et pour leur études.

Cela montre aussi que l'ensemble du cours combine différentes caractéristiques ce qui est aussi important pour l'équilibre et les différentes formes d'apprentissage des apprenants.

B) Évaluations

Nous pouvons évaluer plusieurs éléments : le premier est l'évaluation des compétences des étudiants et pour cela, l'établissement de critères pour établir une échelle d'évaluation de ces acquis. La deuxième évaluation est celle du cours lui-même. Pour cela je me baserai sur les commentaires que les étudiants ont fait relativement au processus et à leur évaluation de leur propre apprentissage. Finalement, l'évaluation d'un cours sera faite par l'enseignante pour juger du degré de satisfaction face à ce processus.

1. Évaluation des apprentissages des étudiants

Pour pouvoir évaluer le travail des étudiants et déterminer si le cours est acquis ou non, je propose de mettre en œuvre des critères d'appréciation de leur travaux en fonction des objectifs du cours.

Pour cela, il s'agit d'établir des critères d'évaluation pour chaque compétence sur une échelle à trois degrés (acquis [A] – en cours d'acquisition [E]– non acquis [NA]).

a) Pour les savoirs

Compétences	Critères	Supports/outils
<i>Connaissance des données sociologiques sur les divorces et les remariages en Suisse, en Europe et ailleurs (USA, Afrique, Amérique latine,...) ; sur la reconstruction affective après un divorce, sur les analyses des fonctionnements actuels des couples.</i>	A : L'Etudiant (E) connaît approximativement les statistiques concernant les divorces et les remariages en Suisse ; il peut décrire les situations prédominantes dans les autres parties du monde ; il connaît les principales étapes de la reconstruction affective après un divorce ; il connaît les méthodes d'analyse pour le fonctionnement d'un couple (coping) E : L'E connaît mal les statistiques concernant les divorces et les remariages en Suisse ; il ne peut décrire sans erreur les situations prédominantes dans les autres parties du monde ; il connaît quelques étapes de la reconstruction affective après un divorce OU il connaît approximativement les méthodes d'analyse pour le fonctionnement d'un couple (coping) NA : L'E ne connaît pas les statistiques concernant les divorces et les remariages en Suisse ; il ne peut pas décrire les situations prédominantes dans les autres parties du monde ; il ne connaît pas les principales étapes de la reconstruction affective	I^e partie du cours sur la sociologie ; Feuille de textes ; Bibliographie ; Support Powerpoint sur la plateforme

	après un divorce OU il ne connaît pas les méthodes d'analyse pour le fonctionnement d'un couple (coping)	
<i>Connaissance des textes bibliques et de leurs interprétations touchant à la question des divorcés remariés</i>	A : l'E connaît les textes bibliques étudiés, connaît leurs interprétations possibles et est capable de les utiliser de façon adéquate dans la discussion sur les divorcés remariés E : l'E connaît en partie les textes bibliques étudiés, connaît une de leurs interprétations possibles et est capable de les utiliser plus ou moins adéquatement dans la discussion sur les divorcés remariés NA : l'E ne connaît pas les textes bibliques étudiés, ne connaît pas leurs interprétations possibles OU n'est pas capable de les utiliser de façon adéquate dans la discussion sur les divorcés remariés	Autres cours (théologie biblique et exégèse) ; Iie partie du cours sur les textes bibliques concernés ; Bibliographie
<i>Connaissance des données théologiques (textes du magistère : Conciles, Conférences Episcopales, Congrégations,... et prises de positions de théologiens) et pastorales (pratiques dans différents diocèses, différents témoignages)</i>	A : L'E connaît les principaux textes du magistères et quelques positions de théologiens, il connaît les différentes pratiques pastorales à travers les exemples vus en classe. E : L'E connaît quelques uns des principaux textes du magistères et quelques positions de théologiens ; il connaît, en partie, les différentes pratiques pastorales vues en classe. NA : L'E ne connaît pas les principaux textes du magistères et quelques positions de théologiens OU il ne connaît pas les pratiques pastorales vues en classe.	Cours sur PPT à disposition sur la plate-forme, Textes du magistère à disposition sur la plate-forme, Bibliographie, Exemples tirés du cours ou de son expérience

b) Pour les savoir-faire

Compétences	Critères	Supports/outils
<i>Lire et analyser un texte biblique et/ou théologiques</i>	A : L'E comprend un texte biblique ou théologique : il peut montrer ses arguments et sa structure, éclairer sa compréhension par l'étude du contexte et du vocabulaire E : L'E ne comprend pas	Grille de lecture données dans les cours bibliques

	entièrement un texte biblique ou théologique : il ne peut pas montrer tous ses arguments et toute sa structure OU ne peut pas éclairer sa compréhension par une étude suffisante du contexte et du vocabulaire NA : L'E ne comprend pas un texte biblique ou théologique : il ne peut pas montrer ses arguments et sa structure OU ne peut pas éclairer sa compréhension par l'étude du contexte et du vocabulaire	
<i>Savoir trouver les données théologiques et pastorales (recherches en bibliothèque, sur internet,...)</i>	A : L'E peut compléter la bibliographie donnée par ses propres recherches en bibliothèques, à l'aide d'outils et sur Internet ; l'E peut argumenter avec d'autres textes bibliques ou théologiques E : L'E peut compléter, en partie, la bibliographie donnée par ses propres recherches en bibliothèques, à l'aide d'outils et sur Internet ; l'E peut parfois argumenter avec d'autres textes bibliques ou théologiques NA : L'E ne peut pas compléter la bibliographie donnée par ses propres recherches en bibliothèques, à l'aide d'outils et sur Internet OU l'E ne peut pas argumenter avec d'autres textes bibliques ou théologiques	Cours de méthodologie Liens sur la plate-forme (ZID, ALTA,...)
<i>Être capable de travailler en groupe et de produire une synthèse de la discussion</i>	A : L'E a contribué au travail de groupe en apportant son point de vue argumenté ; l'E a contribué au travail de synthèse et son écriture E : L'E a contribué en partie au travail de groupe en apportant son point de vue argumenté ; l'E a contribué en petite partie au travail de synthèse et son écriture NA : L'E n'a pas contribué au travail de groupe en apportant son point de vue argumenté OU a apporté un point de vue non argumenté OU l'E n'a pas contribué au travail de synthèse et son écriture	Proposition de l'A.-D. + questions à répondre par groupe

<i>Être capable d'utiliser la plate-forme Claroline</i>	A : L'E est capable d'ouvrir la plate-forme, de savoir où aller chercher les informations (agenda, exercice, documents, travaux), d'aller déposer le travail de groupe. E : L'E est capable d'ouvrir la plate-forme avec de l'aide, de savoir où aller chercher une partie des informations (agenda, exercice, documents, travaux) OU n'est pas capable d'aller déposer le travail de groupe sur la plate-forme. NA : L'E n'est pas capable d'ouvrir la plate-forme, de savoir où aller chercher les informations (agenda, exercice, documents, travaux) OU d'aller déposer le travail de groupe.	Plate-forme Claroline Cours d'introduction par NG
---	--	--

c) *Pour les savoir-être*

Compétences	Critères	Supports/outils
<i>Être capable d'adapter les principes théologiques à différents textes et proposition</i>	A : L'E est capable de comprendre les principes théologiques exposés et à les adapter à une situation concrète (comme celle des divorcés remariés); à percevoir leur force et leur limite E : L'E est capable de comprendre les principes théologiques exposés, mais ne parvient pas toujours à les adapter à une situation concrète (comme celle des divorcés remariés) OU à percevoir leur force et leur limite NA : L'E est capable de comprendre les principes théologiques exposés, mais ne parvient pas à les adapter à une situation concrète (comme celle des divorcés remariés) OU à percevoir leur force et leur limite	Scriptum de cours avec les principes Exemples de cas et de pratiques exposés
<i>Être capable de confronter sa pensée à celle des autres et d'argumenter avec des principes théologiques et pastoraux</i>	A : L'E est capable de présenter sa pensée, de l'argumenter de discuter avec des personnes d'avis contraire sa pensée et ses arguments pour parvenir à un consensus sur leurs pensées respectives E : L'E est capable de présenter sa pensée, de l'argumenter en partie	Discussions en classe (à titre d'exemple)

	OU de discuter avec des personnes d'avis contraire sa pensée et ses arguments sans parvenir à un consensus sur leurs pensées respectives NA : L'E n'est pas capable de présenter sa pensée, de l'argumenter, de discuter avec des personnes d'avis contraire sa pensée et ses arguments.	
<i>Être capable de travailler en groupe</i>	A : L'E est capable, à partir d'un thème donné, de présenter sa position, d'écouter celle des autres membres du groupe pour la comprendre (reformulation), de chercher un solution commune au groupe et de l'accepter comme réponse de groupe²¹ E : L'E est partiellement capable, à partir d'un thème donné, de présenter sa position, d'écouter celle des autres membres du groupe pour la comprendre (reformulation), de chercher un solution commune au groupe OU de l'accepter comme réponse de groupe NA : L'E n'est pas capable, à partir d'un thème donné, de présenter sa position, d'écouter celle des autres membres du groupe pour la comprendre (reformulation), de chercher un solution commune au groupe OU de l'accepter comme réponse de groupe	
<i>Être capable de rechercher des informations pour et contre sa propre conviction</i>	A : L'E est capable de trouver et de présenter de façon objective les arguments <i>pro et contra</i> sa propre position. E : L'E est capable de trouver et de présenter de façon objective certains ou une partie des arguments <i>contra</i> sa propre position. NA : L'E n'est pas capable de	Exemples en classe

²¹ Nizet, Etienne, Bourgeois; Jean. 1999. *Apprentissage et formation d'adultes*. Edited by Education et formation. Formation permanente des adultes. Paris: PUF., p. 179 montre bien que « le travail en groupe n'est efficace en termes de performance d'apprentissage que si les partenaires sont capables de mobiliser un certain nombre de comportements et d'attitudes relationnels propices au développement d'une dynamique coopérative. »

	trouver et de présenter de façon objective les arguments <i>contra</i> sa propre position.	
<i>Être capable de travailler à distance</i>	A : L'E est capable de gérer son temps pour répondre au moment de l'échéance ; de se motiver pour son travail ; trouver les ressources nécessaires ; d'utiliser la plate-forme pour réaliser son travail E : L'E n'est pas capable de gérer seul son temps pour répondre au moment de l'échéance ; de se motiver pour son travail ; de trouver les ressources nécessaires OU d'utiliser la plate-forme pour réaliser son travail NA : L'E n'est pas capable de gérer son temps pour répondre au moment de l'échéance ; de se motiver pour son travail ; de trouver les ressources nécessaires OU d'utiliser la plate-forme pour réaliser son travail	Cours d'introduction et plate-forme (agenda, annonces,...) ; Autres cours (méthodologie ou autres)
<i>Être capable de se positionner par rapport à une position officielle de l'Eglise comme théologien(ne)</i>	A : L'E est capable d'analyser une position officielle, d'en montrer les aspects positifs et les limites pastorales, d'élaborer une proposition pastorale relative à son propre contexte. E : L'E est capable d'analyser une position officielle, d'en montrer certains aspects positifs et certaines limites pastorales OU d'élaborer en partie une proposition pastorale relative à son propre contexte. NA : L'E n'est pas capable d'analyser une position officielle, d'en montrer les aspects positifs et les limites pastorales OU d'élaborer une proposition pastorale relative à son propre contexte.	Textes officiels à disposition
<i>Acquérir de l'autonomie, développer son esprit critique, respecter les autres positions, oser se positionner, approfondir sa foi, avoir de la satisfaction à approfondir un sujet,....</i>	A : L'E est capable de s'autogérer, de se positionner par rapport à une proposition théologique en argumentant (arguments biblique et théologique + sociologiques et pastoraux) et d'affirmer sa position devant d'autres personnes, d'écouter d'autres	

	positions que les siennes et d'essayer de les comprendre, d'assimiler, avec ses propres convictions, les éléments appris et de purifier certains concepts, de garder un intérêt pour un sujet jusqu'à la conclusion de la discussion. E : L'E n'est pas toujours capable de s'autogérer, de se positionner par rapport à une proposition théologique en argumentant (arguments biblique et théologique + sociologiques et pastoraux) et d'affirmer sa position devant d'autres personnes, d'écouter d'autres positions que les siennes et d'essayer de les comprendre, d'assimiler, avec ses propres convictions, les éléments appris et de purifier certains concepts OU de garder un intérêt pour un sujet jusqu'à la conclusion de la discussion. NA : L'E n'est pas capable de s'autogérer, de se positionner par rapport à une proposition théologique en argumentant (arguments biblique et théologique + sociologiques et pastoraux) et d'affirmer sa position devant d'autres personnes, d'écouter d'autres positions que les siennes et d'essayer de les comprendre, d'assimiler, avec ses propres convictions, les éléments appris et de purifier certains concepts OU de garder un intérêt pour un sujet jusqu'à la conclusion de la discussion.	
--	--	--

Comme cette évaluation est élaborée sur le principe d'une échelle ordinale (la différence entre A, NA et E n'est pas toujours la même), il me semble plus judicieux pour un cours comme celui-ci de choisir le médian pour choisir les résultats. En effet, avec toutes ces compétences traitées, ce traitement tient mieux compte, me semble-t-il, de l'ensemble des résultats du travail fourni dans le cadre de ce cours.

2. Évaluation du cours

a) *Par les étudiants*

Pour avoir une évaluation complète, il faudrait élaborer une grille qui fasse droit aux différents facteurs de cette formation.²² Pour ce premier cours, je me suis contentée de faire évaluer par les apprenants leurs acquis à travers un carnet de bord.

Pour la *méthode* (TICE, plate-forme Claroline), les étudiants ont été très satisfaits : dès qu'ils ont compris comment fonctionnait la plate-forme, ils ont pu gérer eux-même leur travail ce qui n'a pas créé de difficultés particulières. Pour le travail de groupe, dans l'ensemble, cela s'est bien déroulé : les discussions ont été assez nourries tout en restant dans le sujet, les compétences ont été atteintes au vue des travaux et de l'évaluation d'acquis par les apprenants eux-mêmes. Le seul problème rencontré est que parfois une disproportion dans l'investissement et dans la réalisation du travail s'est établie entre les membres du groupe pour la réalisation du document écrit à déposer sur la plate-forme.²³

Cela correspond à l'affirmation de Bouyssières :

« ... l'appui sur l'expérience groupale sera apprécié s'il relève d'une efficacité avérée par rapport aux objectifs de formation ou de recherche poursuivis, s'il fournit une ressource cognitive dont on a estimé la pertinence en fonction d'un argumentaire relevant des de savoirs constitués ou reposant sur des hypothèses plausibles, s'il donne à chaque membre le motif d'une élaboration et d'un cadre d'accompagnement présentant un équilibre acceptable entre investissement/apport. »²⁴

Quant aux *acquis*, les étudiants ont été, dans l'ensemble, très satisfaits. Par la mise en pratique des concepts à travers une étude de cas (la proposition), ils ont dû les intégrer de façon plus personnalisées et plus profondes que dans un cours de type magistral. Si la 1^e partie du cours, donné de cette façon, leur a été très profitable, le changement leur a permis de vérifier leurs acquis, de prendre conscience des différentes interprétations possibles des données dites objectives et d'apprendre à argumenter théologiquement ce qui aurait pu leur paraître aller de soi. La confrontation et l'exercice de consensus pour déposer leur travail commun a donc été positif pour l'acquisition de leurs compétences.

Les insatisfactions proviennent principalement du fait que certains avaient des attentes qui ne correspondaient pas au cours. Par exemple, une étude de la situation africaine qui n'est pas envisageable dans un espace de temps aussi restreint ou il aurait fallu faire un groupe sur cette question, mais ils m'ont transmis trop tard leur insatisfaction pour pouvoir le faire et cela n'aurait pas permis l'hétérogénéité mise en place. Toutefois, la méthode utilisée devrait leur permettre d'appliquer les principes à cette situation même si elle n'a pas été vue avec le formateur. Si un étudiant le faisait, ce serait alors une démonstration supplémentaire de l'atteinte des objectifs.

b) *Par l'enseignant*

Passer d'un enseignement de type magistral à un usage des TICE suppose un changement de rôle pour l'enseignant qui devient formateur, tuteur, animateur, guide et enseignant.²⁵ Ce changement est assez radical et suppose une formation et un engagement particulier ce qui, pour moi, a été une source de plaisir et de satisfaction que j'espère pouvoir réutiliser au mieux à l'avenir.

²² Pour avoir un exemple de ce type de grille, cf. l'article de A. Daele, S. Lusalusa. 2003. Les apprentissages vécus par les étudiants. In *Technologie et innovation pédagogique*, ed. Daniel Peraya Bernadette Charlier:163-176. Bruxelles: De Boeck.

²³ Cf. la question de la gestion du groupe, p. 40.

²⁴ Bouyssières, Patrice. 2001. Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. In *Le groupe en formation d'adultes. Comprendre pour mieux agir*, ed. Claudie Solar:11-33. Bruxelles: De Boeck., p. 55.

²⁵ Cf. p. 6.

Comme enseignante, je tenais à évaluer trois points : l'atteinte des objectifs et sa vérification, l'usage des TICE ainsi que la cohérence entre les compétences visées, les moyens choisis et l'évaluation prévue.

L'atteinte des objectifs se vérifie par l'évaluation. Les résultats du travail de groupe doit permettre de vérifier que les objectifs sont atteints ce qui est le cas dans tous les travaux rendus. Avec quatre travaux avec la mention « en voie d'acquisition » et deux travaux avec la mention « acquis », la méthode a donc visiblement porté ses fruits. On peut affirmer qu'effectivement les étudiants ont pu se positionner par rapport à la question traitée.

L'usage des TICE a aussi été très positif. En travaillant de façon différente, j'ai pu constater que les étudiants avaient acquis les compétences que je visais de façon implicite (je les ai explicitées au début du semestre d'été et les ai communiquées à ce moment aux étudiants). De fait, il m'aurait été impossible de les vérifier de façon systématique avec un cours magistral. L'usage des TICE m'a donc permis de d'obtenir une bien meilleure adéquation entre les compétences visées et leur évaluation.

c) Conclusion

Quant à l'évaluation par les étudiants et par l'enseignante, cette forme de cours donne une grande satisfaction à tout un chacun. En effet, les étudiants n'ayant pas eu de temps supplémentaire à investir que celui qu'ils auraient dû produire pour suivre les cours et étant satisfaits des compétences qu'ils ont acquises durant ce cours, leur objectif est atteint. Les insatisfactions ponctuelles seront analysées plus tard. Pour ma part, ce cours m'a apporté plus de satisfaction et d'échange d'égal à égal avec les apprenants et donc m'a apporté un surplus de compétences aussi par ce biais.²⁶

Toutefois, il convient encore d'analyser les points forts et les éléments à améliorer dans le processus mis en place pour pouvoir en tirer un maximum de profits.

²⁶ Cf. p. 39-40.

III. Analyse

Pour avoir une réelle réflexion sur le processus mis en place, il me semble nécessaire de décrire en premier lieu les changements produits par la formation au postdiplôme dans ma pratique d'enseignante, puis de relever les difficultés rencontrées ainsi que leur remédiation et finalement de déceler les points forts et les points faibles de ma « nouvelle » pratique pour en retirer le maximum de profit pour l'avenir.

A) Les changements intervenus durant la formation

A travers les différents modules du post-diplôme de didactique universitaire, j'ai découvert de nouvelles façons de pouvoir transmettre aux divers étudiants que je côtoie les compétences que je désire ou que je dois leur transmettre en fonction d'un *curriculum*.

Le changement le plus remarquable s'est produit à travers le cours que j'ai choisi d'analyser pour ce travail. En effet, je l'avais préparé, l'été précédent, comme un cours *ex-cathedra* que je devais donner toute l'année. La matière étant ardue et les étudiants n'ayant pas l'habitude de traiter des sujets difficiles et interdisciplinaires, je m'attendais à avoir des réactions de leur part et à devoir beaucoup discuter avec les uns et les autres pour parvenir aux compétences que j'avais très vaguement esquissées dans mon esprit (réfléchir sur la question même si l'Église semble avoir donné une réponse mais dont la réalité montre des limites).

Le changement qui me paraît le plus significatif est un changement de langage qui s'est heureusement traduit par un changement de paradigme et de façon d'enseigner. Comme le montre la planche de bande dessinée en première page, j'avais cette impression avant de débiter cette formation : beaucoup de discours autour de ce qu'il faudrait faire, mais pas de changement quant à ce qui pouvait se passer en classe. Or, ce préjugé s'est révélé (heureusement !) inexact.

Après les 1ers modules (EDU B et EDU 8 et EDU 1), je commençais à percevoir que je pouvais sans doute travailler autour des compétences que je voulais voir atteindre par les étudiants du cours. Le premier exercice a été de les formuler et de les transmettre aux étudiants.

La réflexion que j'ai faite sur l'évaluation d'un cours que je donne dans le cadre de la Haute École Pédagogique (EDU B) m'a aussi vivement motivée pour établir, dans tous mes cours, une présentation des compétences à atteindre et des critères d'évaluation (cf. point précédent et critères d'examen pour le cours principal du prof. Emery que j'ai préparé en collaboration avec lui²⁷). Cela permet sans doute une plus grande justice dans l'attribution des mentions ou des notes et un repère plus objectif pour le formateur et l'apprenant.

Je pense surtout que c'est par l'exercice de la formation à travers le postdiplôme que j'ai vu le bien-fondé et l'intégration – et non seulement l'utilisation – des TICE qui m'a conduit à le faire pour le 2^e semestre de cours. En plus des raisons formulées plus haut²⁸, le professeur responsable et celui avec lequel je travaillais se sont montrés très intéressés à « tester » cette forme d'enseignement en théologie en vue des changements qui vont intervenir avec la réforme de Bologne. Finalement, il me semblait aussi, et c'est le plus important, que la 2^e partie du cours se prêtait particulièrement bien à un travail avec les TICE.²⁹ Je pense qu'il s'agit à la fois d'une innovation technique –

²⁷ Cf. Annexe III, p. X.

²⁸ Cf. II.A.2, p. 7.

²⁹ Ce qui infirme les conclusions de l'étude menée à l'université de Sherbrooke au Québec et qui montre que les nouveaux enseignants, dans le cadre universitaire, considèrent plutôt l'intégration des TICE comme « vitale et favorable à la modification des pratiques d'enseignement, ce qui n'est pas le cas des professeurs plus expérimentés. » En effet, un des 2 professeurs est un jeune professeur et c'est lui qui s'est montré le moins enthousiaste dans le cas présent ! Cf. Lafrance, François Larose; Vincent Grenon; Sylvain. 2002. Pratiques et profils d'utilisation des tice chez les enseignants d'une université. In *Pratiquer les tice*:23-47. Bruxelles: De Boek.

certaines étudiants ne savaient pas utiliser Internet et j'ai dû apprendre à utiliser la plate-forme en tant que gestionnaire – et pédagogique puisque cette forme d'apprentissage m'a permis de mieux atteindre et de mieux vérifier mes objectifs.³⁰ En effet, dans le cadre d'un enseignement traditionnel, il m'aurait été bien difficile de vérifier que les étudiants se positionnaient et de recueillir toutes leurs propositions.

Le cours du 2^e semestre m'a donc permis d'appliquer les concepts et une forme de pédagogie vues durant les modules à mon enseignement. Il s'agissait de mettre en place rapidement une plate-forme – j'ai choisi Claroline pour sa facilité d'accès et parce que je connaissais son fonctionnement grâce aux différents modules – et de présenter cette nouvelle façon de travailler aux étudiants avec plus de souplesse, plus d'autonomie, plus de confrontations et plus de ressources. L'investissement au début du cours à distance a donc été particulièrement important : il s'agissait de mettre les ressources à disposition des étudiants – de les préparer (textes, exercices, groupes,...) de façon à ce qu'elles soient accessibles aux étudiants sans explications de ma part – ; de préparer ces derniers au changement et à accepter l'idée que l'on peut apprendre d'une autre façon que celle qu'ils ont toujours utilisée.³¹ Cela fait partie des difficultés rencontrées.

B) Les difficultés et leur remédiation

1. Changer la préparation des cours

Pour l'enseignant, passer d'un enseignement dit traditionnel à un apprentissage par TICE suppose un grand changement dans la préparation des cours (en plus du changement de concept d'apprentissage). Au lieu de préparer les cours avec des supports à son usage – ses notes de cours –, il doit préparer à l'avance un scénario pédagogique complet et son mode d'évaluation ainsi que des supports à l'usage des apprenants qui leur permettent de travailler de façon autonome. Dans mon cas – pour la théologie dogmatique –, cela signifie que les textes doivent être prêts au début de chaque section, si ce n'est pas au début de l'année, avec quelques clés de lecture le cas échéant et quelques données nécessaires à la compréhension des textes (biographies, éléments théologiques déterminants, etc.). De plus, il faut prévoir l'ensemble du scénario pédagogique pour le cours – ce qui est une innovation dans notre faculté – afin de déterminer précisément les objectifs du cours, de prévoir les activités demandées, les travaux de groupes et leurs thèmes ainsi que leur évaluation.

« En somme, le professeur, ultime responsable de la formation, doit anticiper l'apprentissage en concevant les activités que les étudiants réaliseront pour apprendre ; il doit traduire ses interventions sous forme médiatique et orchestrer celles des tuteurs et des animateurs avec qui il partage la responsabilité de l'encadrement (...). L'expérience pourra l'amener à délaisser la logique pédagogique centrée sur l'enseignement et sur la transmission de la matière et l'inciter à s'ouvrir à une logique pédagogique centrée sur l'apprentissage, sur les besoins de l'étudiant et sur son activité. Ses énergies ne seront plus consacrées en priorité au montage, à la structuration et à l'organisation du contenu à transmettre. Il s'interrogera plutôt sur les besoins de formation et d'apprentissage des étudiants et sur les compétences à développer pour les satisfaire (...). Il n'envisagera plus la matière comme un objet à s'approprier mais comme une ressource parmi d'autres utile au développement de compétences. »³²

³⁰ Saunders, B. Charlier ; J. Bonamy ; M. 2003. Apprivoiser l'innovation. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, ed. Bernadette Charlier ; Daniel Peraya:43-64. Bruxelles: De Boeck., p. 44-48.

³¹ Saunders, B. Charlier ; J. Bonamy ; M. 2003. Apprivoiser l'innovation. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, ed. Bernadette Charlier ; Daniel Peraya:43-64. Bruxelles: De Boeck., p. 49-52.

³² Henri, F. 2003. Les campus virtuels, pourquoi et comment. In *Technologie et innovation pédagogique*, ed. Daniel Peraya Bernadette Charlier:71-78. Bruxelles: De Boeck., p. 74-75.

Pour éviter une confrontation entre ces deux façons d'enseigner, il me semble important de convaincre les enseignants d'abord du profit qu'ils peuvent tirer de cette forme d'enseignement et de leur donner les outils pour y parvenir (cf. point suivant 2.b).

2. La résistance de certains étudiants et de certains collègues et professeurs

On sait que tout changement provoque des peurs et des résistances de la part des acteurs et des « victimes » du changement. Nous allons les étudier brièvement pour en avoir conscience et voir comment y remédier.

a) *Pour les étudiants*

Certains étudiants ont été effrayés à l'annonce du changement de fonctionnement entre les 2 semestres. Cela provenait soit d'une crainte d'une surcharge de travail, soit d'un manque de connaissance de l'informatique.

Dans le 2^e cas, il a été assez simple de remédier à cette crainte. D'une part, je leur indiqué que nous aurions une première séance dans une salle informatisée et que nous aurions donc une introduction à l'utilisation de la plate-forme et des outils informatiques qu'ils devraient utiliser. D'autre part, je me suis mise à leur disposition en cas de difficulté et, le cas échéant, ils ont effectivement fait appel à mes services sans attendre.

Pour les étudiants qui avaient des craintes quant à une surcharge de travail personnel, je leur ai demandé de ne pas dépasser le temps imparti à ce cours (soit 1h par semaine). Comme je n'avais pas d'expérience suffisante pour estimer le temps nécessaire pour effectuer les travaux demandés, je ne pouvais pas prévoir exactement le temps pour chaque activité. De ce fait, leur crainte était apaisée. Or, les travaux demandés ont pu être exécutés dans les temps ce qui a été d'autant plus satisfaisant pour les étudiants et pour moi-même.

Un seul étudiant a refusé de poursuivre le cours ne voulant pas utiliser les nouvelles technologies. Cet étudiant s'est annoncé plutôt à la fin du semestre (cf. le point sur le suivi des groupes, p. 40) et malgré une bonne relation interpersonnelle, je n'ai pas pu le convaincre d'essayer. Il ne voulait pas entendre parler d'un enseignement qui ne soit pas « face à face » par crainte d'un manque de dialogue et de suivi. C'est le seul refus de la part des étudiants qui est d'ailleurs dommage car l'expérience aurait sans doute été intéressante pour lui. A l'avenir, cela suppose d'être plus vigilante aux réactions lors de la préparation et de vérifier rapidement la présence active des apprenants dans les groupes.

b) *Pour les collègues et les professeurs*

Le fait d'introduire une nouvelle façon d'enseigner ou une nouvelle conception de l'enseignement produit nécessairement parmi les enseignants des craintes, des inquiétudes et des rejets. D'un côté, certains s'inquiètent quant à la qualité de l'enseignement qui est donné sous une nouvelle forme et sur la possibilité de transmettre un contenu sous une forme différentes. D'autres craignent d'une surcharge de travail qui ne serait pas utile. Finalement, de l'autre côté, certains se soucient du fait que leur propre enseignement soit mis en cause et que cela ne les oblige à changer leurs cours ou leur propre fonctionnement.

Les objections les plus communes à ces méthodes et leur réponses ont été déjà réfléchies :

- Le fait que toute la matière ne soit pas donnée n'est pas forcément le plus gros problème vu qu'il est impossible de toute la donner : les enseignants cherchent déjà des stratégies. Ces méthodes permettent de penser différemment à l'ensemble du programme et de faire travailler les étudiants sur ce qui est essentiel et de mettre à leur disposition des ressources.
- Dans ce contexte, les exemples ne sont pas de simples illustrations, ils permettent de permettre de la pratique pour aider l'apprenant à ancrer ses connaissances sur ses acquis ou expériences.
- L'activité proposée n'est pas nécessairement un mouvement physique, mais une activité mentale et cognitive. Elle peut donc se réaliser avec de grands auditoires.

- On peut construire les savoirs : à partir des connaissances antérieures des étudiants et à partir de leurs expériences, ils peuvent assimiler de nouvelles compétences qui ne sont pas seulement d'ordre cognitives même si celles-ci peuvent évidemment être données et reçues par les étudiants lors de certaines séances.
- Avec une tâche bien définie et un objectif clair, le travail de groupe peut être plus productif qu'un cours magistral.³³
- Avec ces méthodes, ce sont non seulement des chercheurs – la minorité des étudiants qui sont formés – mais aussi, en partie, des professionnels ce qui correspond aussi à une des grandes attentes des étudiants.
- Ces méthodes peuvent alléger le côté astreignant et répétitif de certaines parties de cours en utilisant les TICE ou d'autres méthodes.³⁴

Cependant, il ne faut pas perdre de vue que

« introduire des méthodes et techniques de l'enseignement à distance dans des universités traditionnelles toujours tenues par un certain nombre de contraintes oblige celles-ci à accepter certaines mises en cause. Des pratiques nouvelles et anciennes sont amenées à co-habiter dans une phase de transition sans que leurs articulations éventuelles soient envisagées ou même explicitées ; et en particulier, nous l'avons vu : les relations pédagogiques à distance et présentes, la construction de connaissances de manière collaborative et l'assimilation de savoirs existants, le rôle de l'enseignant accompagnateur et de l'enseignant expert. »³⁵

Pour faire une transition, il faut donc créer des « outils de passage » afin de connaître ce qui existe et se fait, les besoins et les attentes, présenter des exemples³⁶. En ce qui concerne les outils déjà à disposition, l'université de Fribourg fournit un grand nombre d'outils (plate-formes à disposition, personnel pour des expertises, formations,...) et de personnes ressources (NTE, didactique universitaire, SIUF,...). De plus, il faut construire d'autres « outils de passage » qui se créent dans la dynamique de changement et avec les acteurs du changement.³⁷

Pour convaincre les enseignants, il est nécessaire de montrer le bien-fondé de chaque méthode d'enseignement en fonction de l'objectifs poursuivis. En d'autres termes, l'usage des TICE ne signifie ni l'absolutisation de ces méthodes, ni la disparition des formes traditionnelles d'enseignement.³⁸ Dans notre domaine, cela signifie que si certains objectifs de la formation sont dirigés vers une pratique future ou s'ils sont destinés à former une habileté, un comportement, etc. d'autres méthodes d'enseignement risquent bien d'être plus appropriées que l'enseignement magistral. Finalement, les formateurs auront aussi des avantages à moyen et long terme : d'une fois que le cours est mis en place, le travail avec les étudiants est beaucoup plus stimulant, avec plus d'échanges et une possibilité de déléguer des tâches telles que le tutorat ou l'animation aux personnes qui travaillent dans le même département. Finalement, s'il l'investissement en temps en

³³ Cf. p. 32.

³⁴ Lebrun, Marcel. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Edited by Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck., p. 170-174.

³⁵ Saunders, B. Charlier ; J. Bonamy ; M. 2003. Apprivoiser l'innovation. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, ed. Bernadette Charlier ; Daniel Peraya:43-64. Bruxelles: De Boeck., p. 54-55.

³⁶ Saunders, B. Charlier ; J. Bonamy ; M. 2003. Apprivoiser l'innovation. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, ed. Bernadette Charlier ; Daniel Peraya:43-64. Bruxelles: De Boeck., p. 56-59.

³⁷ Saunders, B. Charlier ; J. Bonamy ; M. 2003. Apprivoiser l'innovation. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, ed. Bernadette Charlier ; Daniel Peraya:43-64. Bruxelles: De Boeck., p. 55 cité par Henri, F. 2003. Les campus virtuels, pourquoi et comment. In *Technologie et innovation pédagogique*, ed. Daniel Peraya Bernadette Charlier:71-78. Bruxelles: De Boeck., p. 75.

³⁸ Gérard de Vecchi, Nicole Carmona-Magnaldi. 1996. *Faire construire des savoirs*. Profession enseignant. Paris: Hachette éducation., p. 164-167.

nécessaire, il l'est pour toute forme de cours et les TICE permettent aussi un partage des ressources qui sera utile à long terme.

C) Les points forts

Pour répondre à ces réticences, je vais développer les points forts présents dans le processus vécu dans mon cours.

1. Une grande souplesse

L'usage des TICE permet une grande souplesse et une grande capacité d'adaptation à la situation des apprenants : selon sa façon d'apprendre et son propre rythme, chacun peut utiliser la plate-forme en fonction de ses besoins. De plus, par les forums et les échanges de courriels, les apprenants peuvent faire appel soit au groupe d'apprenants soit au formateur pour obtenir les informations qui lui font défaut. Cela suppose une bonne autogestion des étudiants. Notons que dans le cadre de ce cours, cela s'est très bien passé.

Pour l'enseignant, la souplesse de la plate-forme elle-même offre un grand éventail de possibilités. En effet, le formateur peut, à son bon vouloir, ajouter ou éliminer des accès et des informations pour que la plate-forme demeure un outil répondant aux objectifs de l'enseignant. Elle permet aussi un suivi des étudiants et de leur offrir un feed-back qui soit bien ciblé et répondant à leurs besoins et aux éventuelles lacunes par rapport aux compétences visées. Elle permet aussi d'avoir un écho de tous les étudiants ce qui est rarement le cas dans un cours magistral. De plus, elle permet, le cas échéant, d'accompagner la métacognition des apprenants.

2. La métacognition

A partir de l'évaluation des étudiants sur le cours et sur leur propre fonctionnement, les étudiants sont invités à réfléchir sur leur façon d'apprendre et sur ce qu'ils ont appris à travers cette nouvelle façon de travailler dans le cadre d'un cours. Cette métacognition est encore embryonnaire, mais appelée à se développer. En effet, les étudiants n'ont eu qu'à la fin du cours ce questionnaire et il a été discuté brièvement dans la dernière séance présentielle. Pour assurer une plus grande métacognition, il faudrait développer cela dans les travaux de groupe ou avec un accompagnement de la part de l'enseignant.

« Le développement de la métacognition est déterminé directement par l'activité cognitive du sujet, à condition que celui-ci puisse lui-même la réguler dans une situation de coélaboration avec un petit groupe de pairs ou la conduire progressivement grâce à la médiation de l'enseignant. »³⁹

Dans mon contexte, cela peut effectivement motiver les étudiants en leur montrant le plaisir d'approfondir un sujet en faisant appel à leurs propres ressources, en comprenant ce qu'ils ont fait et ce qui leur a permis de trouver des pistes de réponses et à prendre conscience de leur propre capacité à le faire (sans avoir nécessairement besoin du professeur pour répondre à une question).

3. Un travail collaboratif en groupe

a) *Le travail collaboratif*

Dans ce cours, les apprenants ont dû effectuer leur restitution à travers un apprentissage collaboratif :

« l'apprentissage coopératif est un dispositif pédagogique qui consiste à 'faire travailler les apprenants en groupes suffisamment restreints pour que chacun ait la possibilité de

³⁹ Grangeat, Michel. 1997. La métacognition, une clé pour des apprentissages réussis. In *La métacognition, une aide au travail des élèves*:153-171. Paris: ESF. p. 155.

participer à une tâche collective qui a été clairement assignée. De plus, les apprenants sont censés réaliser la tâche sans la supervision directe et immédiate de l'enseignant' »⁴⁰

Cela permet aux étudiants de n'être ni en compétition, ni en apprentissage individuel. De plus, toujours selon Bourgeois et Nizet, ce mode d'apprentissage est efficace lorsque la tâche de groupe est complexe ce qui est bien le cas pour ce cours.⁴¹

Dans la citation précédente, les auteurs parlent d'un travail « coopératif ». Dans d'autres publications et dans le cadre du diplôme postgrade, les auteurs ont plutôt adopté la terminologie de travail « collaboratif » pour distinguer :

« 'Étymologiquement, collaborer (co-laborare) signifie travailler ensemble, ce qui implique une notion de buts partagés et une intention explicite d' "ajouter de la valeur" – de créer quelque chose de nouveau ou de différent par la collaboration, par opposition à l'échange simple d'information ou à la transmission d'instructions' (Kaye, 1992, p. 2). La coopération diffère essentiellement de la collaboration en ceci que l'objectif n'est pas commun aux personnes qui travaillent ou apprennent ensemble (Lewis, 1997). Il s'agit le plus souvent d'aides ponctuelles entre personnes qui ont des buts différents.(...) l'apprentissage collaboration est plus souvent mis en œuvre avec des publics adultes dans la mesure où il exige davantage d'autonomie de la part des apprenants tandis que l'apprentissage coopératif (...) s'adresse plutôt à des enfants ou des adolescents. »⁴²

L'idée que nous voulons en retenir étant que dans le travail collaboratif – je reprends à mon compte ce terme –, les apprenants élaborent ensemble une connaissance et/ou une compétence en mettant en œuvre leurs différentes ressources pour y parvenir.

Dans le cadre de mon cours, le travail collaboratif en groupe a permis de vérifier l'acquisition de compétences spécifiques puisqu'elles devaient être mises en œuvre pour accomplir le travail demandé (outre cet élément, les compétences spécifiques ont aussi été vérifiées par un exercice mis à disposition sur la plate-forme⁴³), ainsi qu'un certain nombre d'autres compétences comportementales et celles qui se réalise par le travail en groupe⁴⁴.

b) *Le travail en groupe*

Le travail en petit groupe a plusieurs avantages, en particulier au niveau cognitif, émotif et métacognitif : cela permet aux étudiants de faire avancer leur propre réflexion et leur compréhension du cours par une confrontation et le développement de leur esprit critique. En exprimant leur point de vue, les étudiants prennent conscience de nouvelles pistes, approfondissent leurs idées et peuvent offrir un travail plus complet. La motivation peut en être accrue et la découverte d'une autre façon de travailler, d'une autre organisation du travail, de la gestion du temps et de l'encadrement en font aussi partie.⁴⁵ Son désavantage principal est la question du temps puisqu'il impose des contraintes parfois difficiles à gérer avec un emploi du temps chargé, l'autre désavantage est la dynamique de groupe pour parvenir à un consensus, la prise en compte des cultures, des rapports au savoir,⁴⁶ du manque d'engagement de certaines personnes et finalement la

⁴⁰ Nizet, Etienne, Bourgeois; Jean. 1999. *Apprentissage et formation d'adultes*. Edited by Education et formation. Formation permanente des adultes. Paris: PUF., p. 173 qui cite Cohen E.G. et Intili J.K., « Restructuring the Classroom : Conditions for Productive Small Groups » *Review of Educational Research*, 1994, 64, p. 3.

⁴¹ Nizet, Etienne, Bourgeois; Jean. 1999. *Apprentissage et formation d'adultes*. Edited by Education et formation. Formation permanente des adultes. Paris: PUF., p. 175.

⁴² A. Daele, S. Lusalusa. 2003. Quels nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignants. In *Technologie et innovation pédagogique*, ed. Daniel Peraya Bernadette Charlier:141-147. Bruxelles: De Boeck., p. 141.

⁴³ Cf. Annexe V, p. XI

⁴⁴ Cf. évaluation du cours par l'enseignant, p. 26.

⁴⁵ Solar, Claudie. 2001. Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir. In *Le groupe en formation d'adultes. Comprendre pour mieux agir*, ed. Claudie Solar:57-77. Bruxelles: De Boeck., p. 59-60.

⁴⁶ Solar, Claudie. 2001. Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir. In *Le groupe en formation d'adultes. Comprendre pour mieux agir*, ed. Claudie Solar:57-77. Bruxelles: De Boeck., p. 70-77.

difficulté peut être de gérer les conflits. Pour lutter contre ces désagréments, il faut tenir compte de ces facteurs dans l'organisation. Pour gérer ce type de difficulté, le module (EDU 10) sur la gestion des conflits m'est et me sera très utile afin d'analyser et de réagir face aux différents degrés de conflits qui peuvent apparaître.

c) *Le travail en groupe collaboratif dans le cours*

Finalement, notons encore que le travail en groupe collaboratif a besoin pour porter du fruit d'avoir « une tâche authentique, signifiante et porteuse de défi ». Pour cela, les étudiants doivent exercer des compétences de haut niveau pour leur tâche qui sera évaluée sur des critères qualitatifs, avec des plages horaires plus étendues par cours avec des méthodes interactives et une multidisciplinarité et avec des groupes hétérogènes.⁴⁷ En ce qui concerne ce dernier élément, pour les groupes de mon cours, j'ai choisi de les former moi-même sans en laisser le choix aux étudiants. En effet, comme l'objectif principal du cours est que les étudiants se positionnent par rapport à une problématique, il me paraissait essentiel, pour y parvenir, que les groupes ne se forment pas par affinité de pensée, mais qu'ils soient amenés à confronter leurs avis, arguments et positions dans chaque groupe et que leur travail écrit en soit le reflet (conflit sociocognitif⁴⁸).

Cette nouvelle forme de travail et d'apprentissage pour les étudiants et pour moi a été un point de fort de ce processus car elle a montré que de nouvelles formes d'enseignement sont utiles et nécessaires pour des cours tels que celui-ci : elles permettent aux étudiants d'acquérir certaines compétences que nous ne pourrions pas vérifier sans cela (cf. les compétences liées au savoir-faire et au savoir-être en particulier) ; de faire droit aux différentes capacités d'apprentissage des étudiants ; de développer l'autonomie, la méta-réflexion, l'autogestion des étudiants ; elles permettent aussi à l'enseignant d'entrer dans un partage d'expériences avec les apprenants, des les motiver dans des recherches et des réflexions personnelles et en groupe ; de les évaluer non seulement sur des compétences spécifiques sans pour cela devoir sacrifier les connaissances « transmises ».

Le temps de travail des étudiants n'a pas dépassé celui prévu pour les cours s'ils avaient été donné de façon magistrale ce qui élimine un des inconvénients principaux qui aurait pu altérer ce processus tout en rendant les étudiants actifs.

4. Des étudiants actifs

En théologie, les étudiants sont habituellement passifs durant les cours : ils prennent des notes et écoutent, posent parfois des questions et étudient en vue de l'examen. Au semestre d'été, les étudiants ont dû se « transformer » en acteurs de leur formation et être partie prenante du processus d'acquisition de leurs compétences.

L'activité des étudiants a du sens si et seulement si elle améliore leur apprentissage. Pour pouvoir le juger, il s'agit de définir ce que l'on entend par apprentissage. Pour ce faire, je vais reprendre la définition donnée par M. Lebrun :

« L'apprentissage peut être vu comme un processus actif et constructif au travers duquel l'apprenant manipule stratégiquement les ressources cognitives disponibles de façon à créer de nouvelles connaissances en extrayant l'information de l'environnement et en l'intégrant dans sa structure informationnelle déjà présente en mémoire. »⁴⁹

⁴⁷ Lebrun, Marcel. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les tic dans l'éducation ?* Edited by Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck., p. 55.

⁴⁸ A. Daele, S. Lusalusa. 2003. Quels nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignants. In *Technologie et innovation pédagogique*, ed. Daniel Peraya Bernadette Charlier:141-147. Bruxelles: De Boeck., p. 142.

⁴⁹ R.B, Kozman,. 1991. Learning with media. *Review of Educational Research* 61: 179-211, Lebrun, Marcel. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les tic dans l'éducation ?* Edited by Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck., p. 34-35

On suppose donc que l'apprenant (dans une perspective constructiviste) dispose d'ores et déjà de connaissances et de compétences qu'il va pouvoir mettre en œuvre pour en acquérir de nouvelles. Dans le monde universitaire, cela semble évident par les prérequis (une maturité ou un diplôme jugé équivalent) qui permettent à l'enseignant de s'appuyer sur un bon nombre de compétences générales déjà acquises par cette formation. Pour y parvenir, il faut tenir aussi compte du contexte, des motivations, du caractère collaboratif ou non de l'apprentissage, le changement intellectuel visé, les rôles de chacun (qui vont changer dans une méthode active) et de la réflexivité de tous les personnes concernées.⁵⁰

L'activité des étudiants fait appel à des compétences complexes (analyse, esprit critique, évaluation,...) ce qui doit leur permettre d'éviter le relativisme en utilisant les bons outils de recherche, de structurer, de confronter les hypothèses afin des les analyser correctement et d'en tirer une solution qui soit cohérente. Pour être complète, cette activité doit aussi avoir une dimension de motivation d'information, de production et d'interaction.⁵¹

On peut déjà montrer trois méthodes actives qui ont ces composantes : l'apprentissage par problèmes ou par situation-problème qui met l'accent sur l'information, l'apprentissage collaboratif qui met l'accent sur l'interaction et la pédagogie du projet qui met l'accent quant à lui sur la production.⁵² Durant le semestre d'été, le cours a été donné sous la forme d'un apprentissage collaboratif et d'une situation problème (doctrine de l'Église et l'engagement pastoral des personnes divorcés remariés) ce qui a assuré l'activité des étudiants.

5. Différentiation entre l'enseignement du semestre d'hiver et le semestre d'été

Comme je l'ai déjà mentionné plusieurs fois, le semestre d'été et d'hiver ont utilisé deux styles d'apprentissage très différents. Le modèle de présentation de Manfred KUNZ (EDU 1) me semble bien montrer le sens de ces 2 types d'enseignement pour un cours comme celui-ci.⁵³

Le 1^{er} semestre a été un cours magistral. Ce type de cours garde toujours son sens lorsque l'objectif est clairement défini et est plus facilement atteint par ce type d'enseignement. C'est le cas, par exemple, lorsque l'enseignement vise une efficacité et une économie de temps (le cours peut être répété d'un semestre à l'autre et la préparation en est simplifiée, il peut être donné à un groupe petit ou grand, l'enseignant garde le contrôle du contenu). Cela permet aussi d'exposer des thèmes complexes et difficiles à l'ensemble d'un groupe et la motivation provient souvent de la motivation même de l'enseignant. Ce type de cours est donc particulièrement approprié lorsque que l'objectif premier est soit de donner une information, en particulier, si elle est complexe, prêtant à confusion, ou débattue, soit de démontrer comment comprendre un nouveau concept ou manière de faire, soit de résumer des informations provenant de sources multiples, soit de profiter de l'expérience de l'intervenant pour parvenir à une clarification du thèmes, soit pour mettre un accent sur des concepts-clés, des idées ou des principes.⁵⁴ Dans le cas de mon cours, l'enseignant magistral se justifiait donc pour trois raisons principales :

- donner une grande quantité d'informations dans trois domaines différents ;
- résumer des informations provenant de sources multiples et complexes (pour lesquelles les étudiants n'ont pas toujours la formation ni les outils d'interprétation, cf. la partie socio-psychologique) et

⁵⁰ Ces facteurs ont été déjà précisés dans la partie descriptive (cf. les variables, p. 12).

⁵¹ Lebrun, Marcel. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les tic dans l'éducation ?* Edited by Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck., p. 39-42.

⁵² Lebrun, Marcel. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les tic dans l'éducation ?* Edited by Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck., p. 128-130. Pour un approfondissement de chacune des méthodes, cf. Lebrun, Marcel. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les tic dans l'éducation ?* Edited by Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck., p. 131-168.

⁵³ Cf. Les compétences, p. 8-12.

⁵⁴ Faculty Development, Canada. 2005. *Lecturing*. Accessed 5 juin 2005 site [www](http://www.facultydevelopment.ca/content/eng/tlc/Connecting/index.asp). Available from <http://www.facultydevelopment.ca/content/eng/tlc/Connecting/index.asp>.

- mettre un accent et présenter les concepts clés et les principes à utiliser ensuite.

Pour montrer le passage lors du 2^e semestre, je me suis inspirée d'une partie des critères donnés par Lebrun : ⁵⁵

a) *Passage de la leçon vers un enseignement axé sur les ressources et l'accompagnement*

Après avoir utilisés les cours du 1^{er} semestre pour donner aux étudiants une grande quantité d'informations et de données, le 2^e semestre a été axé sur la réalisation d'une tâche à accomplir de façon collaborative. Pour y parvenir, mon rôle a donc passé de celui d'enseignante (selon le modèle magistral) à celui d'accompagnatrice ou de tutrice en mettant à disposition des étudiants des ressources et en me mettant à disposition des étudiants pour les guider à travers la plate-forme ou à travers des échanges de mails ou des dialogues en cas de nécessité.

b) *Passage d'un travail concernant les meilleurs étudiants vers un travail partagé*

Le travail en groupe permet aux étudiants de s'exprimer plus librement qu'en face d'un professeur en étant entre pairs. De plus, une interaction peut se créer, dans le meilleur des cas entre les étudiants pour que les plus avancés puissent soutenir et aider ceux qui le sont moins. Finalement, on peut encore souligner que tous les étudiants sont ainsi sollicités et peuvent participer plus aisément.

c) *Passage d'une classe 'assoupie' vers des étudiants engagés dans la tâche*

Le travail collaboratif « oblige » les étudiants à être partie prenante pour obtenir leur qualification en particulier lorsque les étudiants ont un carnet de bord à réaliser ou lorsque des échanges ou des travaux sont attendus sur la plate-forme, ce qui n'était pas le cas dans mon cours. Quoiqu'il en soit, les étudiants ont été actifs durant les échanges et durant la réalisation du travail de groupe et le fait de se confronter, de prendre position de façon argumentée a été une activité particulièrement engageante pour eux, beaucoup plus sans doute que de rester assis et d'écouter en classe en prenant des notes.

d) *Passage d'une évaluation sur la compilation des connaissances vers une évaluation d'un produit réalisé*

Les cours de théologie ont pour évaluation, dans la très grande majorité des cas, un examen oral de 15 à 20 minutes. Les compétences visées sont donc tout d'abord d'ordre cognitif⁵⁶ et même parfois que d'ordre cognitif. Le cours tel qu'il a été mis en œuvre dans la deuxième semestre montre que, d'une part, les connaissances cognitives ont été assimilées et donc acquises, ce qui était nécessaire pour prendre position, et que, d'autre part, les autres compétences visées ont pu l'être en particulier grâce à l'usage des TICE. La production des étudiants a été très intéressante et stimulante pour eux-mêmes et pour moi : nous avons produit une réflexion commune qui les rend donc apprenants et experts de la question puisqu'ils ont été capables d'avoir un apport sur la proposition que je leur ai soumise.

e) *Passage à une structure collaborative*

L'habitude de nos étudiants est d'apprendre seuls à partir de leurs notes de cours. Ce style de travail les engage à une tâche à plusieurs et donc à définir leur propre rôle au sein du groupe et à se respecter les uns les autres tout au long du travail pour parvenir à le rendre dans les délais et avec le nom de tous les participants.

⁵⁵ Lebrun, Marcel. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les tic dans l'éducation ?* Edited by Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck., p. 51-52.

⁵⁶ Cf. Évaluation du cours, annexe III, p. X.

Cette structure, comme nous l'avons déjà vu⁵⁷, a donc permis une assimilation des compétences spécifiques nécessaires tout en permettant l'acquisition d'autres compétences qui leur seront nécessaires dans leur futur métier.

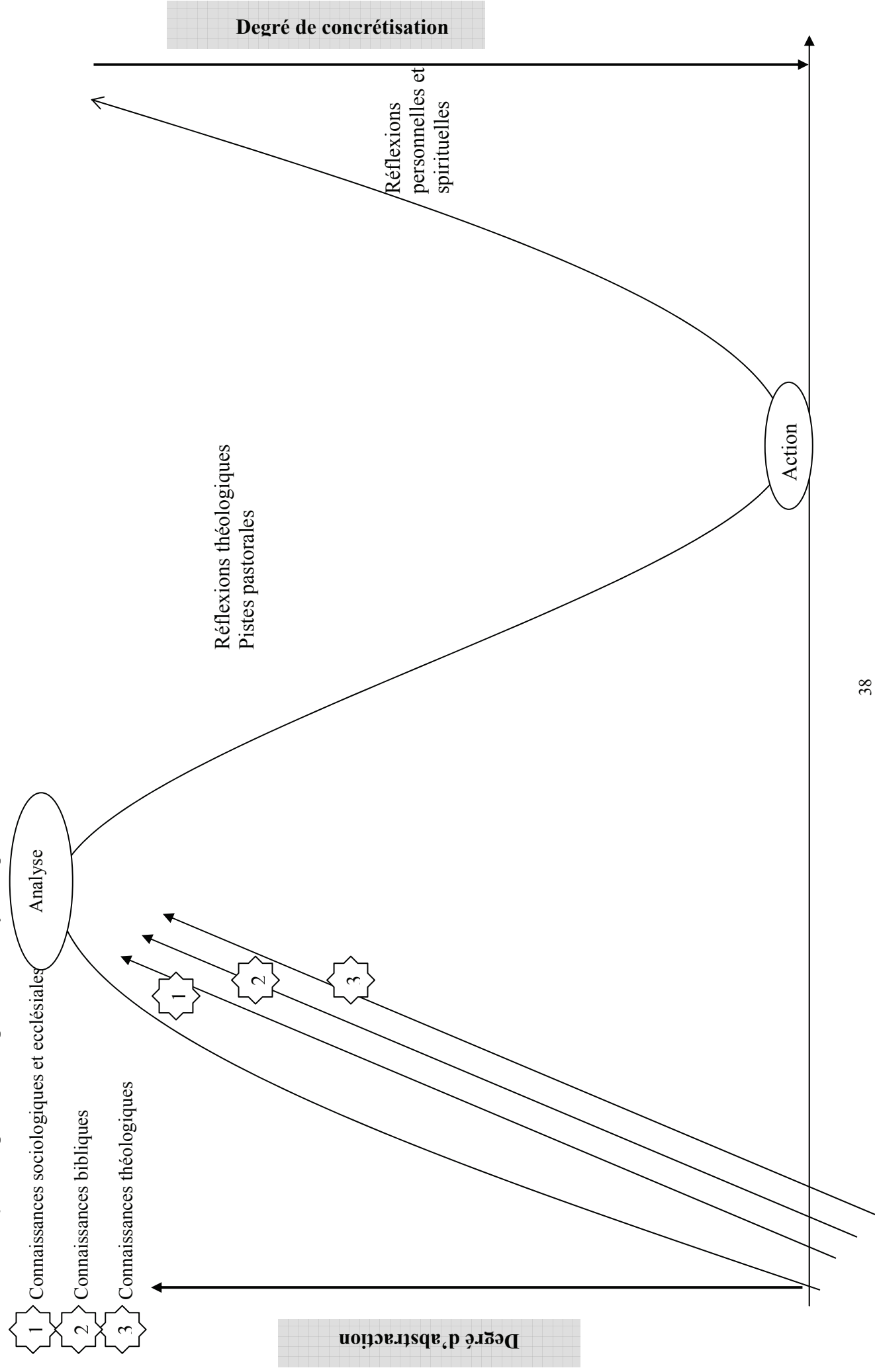
f) Passage d'un système où tous les étudiants apprennent la même chose à un système différencié.

Dans un cours magistral, les étudiants révisent leurs notes pour passer l'examen oral et doivent donc montrer qu'ils ont acquis les connaissances minimum jugées nécessaires pour obtenir la note minimale nécessaire.

Dans un cours comme celui-ci, les compétences spécifiques sont nécessaires, mais les autres compétences acquises et mises en œuvres sont différenciées en fonction de la situation, du savoir, du savoir-faire, du savoir-être et du savoir-devenir de chaque étudiant.

⁵⁷ Cf. II.B), p. 19-27.

D'une autre façon, on peut aussi représenter la dynamique du cours avec le schéma suivant :



Dans ce schéma, la 1^{re} phase ascendante représente les éléments donnés dans le cours tels que les concepts, les théories ou/et les modèles. Dans le cas de mon cours, cela a représenté les données du 1^{er} semestre⁵⁸ : soit les données sociologiques, bibliques et théologiques. L'évaluation est en quelque sorte la proposition pastorale que j'ai donnée aux étudiants. La phase descendante représentant une tâche à réaliser à partir des données précédentes pour aboutir à une action, à un aboutissement. Dans le cas de mon cours, cela correspond à l'analyse de la part des étudiants de la proposition ainsi que les commentaires aux commentaires des autres groupes. L'action étant de parvenir à une proposition de l'ensemble des membres du groupe (élaborée en séance plénière). La 2^{de} phase ascendante est celle d'une forme de supervision, de réflexion sur soi-même. Dans mon cours, cela peut se réaliser par l'appropriation par les étudiants à leur propre contexte et par un approfondissement spirituel.

6. Présence de la pratique dans le cours

Le lien avec la pratique s'est réalisé à travers les nombreux témoignages de personnes qui ont été cités et qui sont divorcées remariées dans l'Église. Cela a permis de prendre conscience de la souffrance des personnes (divorcées remariées et aussi des pasteurs qui sont souvent dans des situations difficiles) et de la difficulté de la question.

De plus, durant le cours, les étudiants ont pu réaliser une petite étude de cas en essayant de se positionner face à ces témoignages.

Finalement, nous avons aussi invité des personnes dans cette situation, lors de la dernière séance en plénière pour qu'elles s'expriment sur la proposition élaborée durant le cours.

Toutefois, cet élément aurait pu être beaucoup plus présent et il s'agit d'un aspect susceptible d'être amélioré.

D) Les éléments à améliorer

1. La pratique

Un cours comme celui-ci devrait permettre beaucoup de présence de la pratique au sein du cours lui-même. Cela n'a pas été suffisamment le cas à mon avis.

Selon la définition que l'on donne de la situation-problème, ce cours, dans sa 2^{de} partie, se présente comme telle. L'idéal aurait été que ce soit les étudiants seuls qui trouvent une solution. En l'occurrence, étant donné la difficulté de la question et ses implications pour les étudiants, il m'a semblé plus facile de les faire réagir sur une résolution possible.

De plus, il existe beaucoup de méthodes pour qu'un cours soit actif et permettent à la pratique d'être présente dans celui-ci : travail en séminaire, étude de cas, pédagogie par projet, enseignement collaboratif, APP, situation-problème,...⁵⁹ il s'agit encore pour moi de mieux utiliser toutes ces ressources afin de rendre mes cours plus actifs et plus liés à la pratique passée, présente ou à venir des étudiants.

2. Prendre en compte le parcours des apprenants

Les étudiants peuvent faire part de leur expériences et de leurs connaissances pour l'étude de cas et lors des discussions. Toutefois, leur parcours de vie et leur environnement culturel et social ne sont pas suffisamment pris en compte. Cette lacune s'est manifestée par une résistance assez forte que j'ai rencontrée de la part de deux étudiants. D'une part, l'un d'entre eux a beaucoup résisté à l'idée d'une bénédiction d'une seconde union parce qu'il provenait d'un contexte polygame et qu'il voyait cela comme une acceptation de la polygamie. D'autre part, un étudiant a résisté à tout ce qui ne

⁵⁸ Cf. annexe I : plan du cours, p. I.

⁵⁹ Lebrun, Marcel. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* Edited by Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck.

correspondait pas à toute proposition ne correspondant pas aux autres cours : j'imagine que si je connaissais mieux son parcours, j'aurais plus de facilités pour gérer cela.

Pour y améliorer ce point, j'imagine que je pourrais leur faire partager – à travers la plate-forme et une grille de questions – leurs expériences en la matière en faisant en sorte de ne pas toucher des questions personnelles trop difficiles ou douloureuses.

« L'apprentissage s'inscrit donc dans des moments critiques de l'histoire du sujet, des moments de tensions entre un passé et un avenir, des moments de mobilisation cognitive et affective plus ou moins intense.(...) Les structures de connaissances dont le sujet dispose ont une genèse, et cette genèse est liée à l'histoire du sujet lui-même. »⁶⁰

3. La gestion des groupes / tutorat

Pour assurer un travail équilibré entre les membres du groupe, la motivation et l'intégration de tous les étudiants, l'écoute active et la stimulation de la réflexion, pour gérer au mieux les échanges du groupe lorsque c'est nécessaire, il est important d'avoir un tuteur.⁶¹

Dans ce cours, je n'ai pas joué réellement le rôle de tuteur.⁶² Les groupes avaient une tâche à accomplir bien définie, mais sans suivi de ma part au travail à l'intérieur des groupes pour avoir un écho de la façon dont se réalisait le travail. Le travail mis sur la plate-forme m'ont donné une idée assez précise des groupes qui ont travaillé ensemble et des groupes qui ne l'ont pas suffisamment fait mais il aurait sans doute été beaucoup plus cohérent et plus satisfaisant d'avoir un suivi de ce travail afin aussi de pouvoir évaluer individuellement les étudiants ce que je n'ai pas pu réellement faire – ou j'ai dû avoir des discussions avec les membres des groupes dont le travail me paraissait déséquilibré ou ne refléter que l'avis de l'un ou l'autre membre du groupe. Car ce qui est fondamental ce n'est pas le travail de groupe en soi, mais l'apprentissage de chaque membre du groupe.⁶³

« Quand la communication permet les échanges, alors la participation permet la construction et l'appropriation du savoir. Inversement, quand la communication ne passe pas, l'énergie résiduelle – celle que le membre ne met pas à la disposition du groupe – augmente, la participation décline et, avec elle l'apprentissage. »⁶⁴

Donc pour vérifier que l'apprentissage est efficace et continu, il faut absolument vérifier que les échanges se poursuivent, ce qui aurait dû être le rôle du tuteur. Heureusement, dans le cadre de mon cours, cela s'est bien passé, mais en ne le faisant pas le travail des groupes aurait pu se solder par un échec à cause de cette absence.

4. La gestion du cours (préparation et cohérence interne)

Une autre forme de gestion à améliorer est la préparation du cours. En effet, pour éviter de devoir intervenir auprès des étudiants avec des annonces précisant au fur et mesure ce qui va se passer, il convient de penser au scénario avant le début du cours ☺. Cela assure d'une part la cohérence interne de l'ensemble du cours et d'autre part une meilleure gestion des imprévus en ayant les objectifs clairement définis et le fil rouge du cours en tête pour un meilleur confort des étudiants et de l'enseignant.

⁶⁰ Nizet, Etienne, Bourgeois; Jean. 1999. *Apprentissage et formation d'adultes*. Edited by Education et formation. Formation permanente des adultes. Paris: PUF., p. 126-129.

⁶¹ Notes de cours du module EDU14 avec N. Deschryver et Lebrun, Marcel. 2003. L'innovation au quotidien. Récit d'un projet. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, ed. Bernadette Charlier ; Daniel Peraya:21-41. Bruxelles: De Boeck., p. 32-35.

⁶² Cf. le module EDU 14 avec N. Deschryver.

⁶³ Bouyssières, Patrice. 2001. Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. In *Le groupe en formation d'adultes. Comprendre pour mieux agir*, ed. Claudie Solar. Bruxelles: De Boeck., p. 55.

⁶⁴ Solar, Claudie. 2001. Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir. In *Le groupe en formation d'adultes. Comprendre pour mieux agir*, ed. Claudie Solar:57-77. Bruxelles: De Boeck., p. 61.

E) Pour l'avenir...

A la fin de cette étude, il me semble important de penser à l'avenir : le mien, en tant qu'enseignante ou formatrice, et celui de la structure dans laquelle je suis engagée, c'est-à-dire la faculté.

1. Les objectifs, les moyens et leur évaluation

Une grande lacune que je perçois parmi mes collègues et les professeurs de la faculté est le fait de supposer comme connu les objectifs, les moyens utilisés pour les atteindre et les modes d'évaluation. Or, le fait de les verbaliser et de les partager montre à quel point cela n'est pas clair et souvent pas suffisamment identifié par les enseignants eux-mêmes. Il me semblerait donc particulièrement intéressant que l'ensemble des professeurs puissent formuler leurs objectifs dans la faculté (pour rester réaliste, on pourrait l'imaginer déjà pour notre séminaire ou notre département). Une fois les objectifs établis, on peut les présenter aux étudiants pour être sûr qu'ils les aient à l'esprit et puissent se motiver et que cela correspondent aussi à leurs attentes et, si ce n'est pas le cas et dans la mesure du possible, les intégrer. A partir de là, nous pourrions établir des critères d'évaluation à partir d'une grille commune et avoir plus d'objectivité entre les différentes disciplines. Je crois que la clarté que ce processus pourra engendrer sera à l'avantage des étudiants et des enseignants.

En fonction de ces objectifs, on peut aussi définir quelle est la méthode d'enseignement qui correspond le mieux afin de pouvoir répondre aux besoins des étudiants et des enseignants. Cela suppose effectivement de pouvoir, en tout premier lieu, éliminer une partie des craintes et des freins qui existent par rapport aux TICE et que cela bien sûr prendra du temps et de l'énergie.

De plus, il conviendrait de mettre en place une grille d'évaluation qui tiennent compte du maximum de facteurs : les apprentissages techniques, de communication, de pédagogie, de pastorale, de réflexivité... (du point de vue cognitif ou comportemental) pour pouvoir offrir aussi un outil d'évaluation fiable et aisé pour l'ensemble des enseignants.

2. Mise en place d'une plate-forme et présentation à la faculté

Un des outils qui sera très utile est d'avoir une plate-forme identique pour l'ensemble des cours de la faculté qui serait donné avec les TICE pour simplifier l'usage des étudiants et permettre aussi une coopération et, pourquoi pas, une collaboration entre les enseignants !

Pour stimuler l'intérêt des enseignants et des étudiants, il me semblerait intéressant de pouvoir présenter une ou deux plate-formes à l'ensemble de la faculté en montrant l'intérêt et les limites des TICE pour une faculté comme la nôtre et son utilité avec l'intégration peu à peu du système de Bologne.

3. Enseigner à l'avenir

Depuis mon projet au début de la formation et la fin de ce travail, j'ai l'impression d'avoir remarquablement évolué dans ma conception de l'enseignement, de mon rôle et de l'efficacité à laquelle je tends.

L'enseignement me paraît beaucoup plus dynamique : il s'agit d'une activité beaucoup plus variée grâce aux méthodes actives et aux TICE. Si je pense que mes cours ont toujours été assez dynamique dans le cadre des cours magistraux, je crois qu'ils vont beaucoup gagné en activité de la part des étudiants et donc en intérêt.

Mon rôle passe donc du côté de l'accompagnement plus qu'à celui de la transmission pure et simple. Si des notions doivent être évidemment transmises, elles pourront l'être, je le crois et je l'espère, de façon beaucoup plus différenciées et en utilisant des méthodes différentes selon l'objectif fixé. Il me semble aussi que le rôle de tuteur que j'aurai à mener dans les travaux de groupe sera beaucoup plus soigné et peaufiné afin d'assurer l'acquisition des compétences pour chaque apprenant sous ma responsabilité. En comptant le feed-back positif et nécessaire pour

l'évolution de l'étudiant, cela me donnera sans doute aussi une plus grande satisfaction en recevant les résultats et moins de remédiation à mettre en place.

La vérification de l'efficacité de mon enseignement en sera aussi bouleversée. Il va s'agir non pas de permettre à l'étudiant de passer son ou ses examen(s), mais de m'assurer qu'il a les compétences pour s'assurer lui-même des crédits dont il a besoin pour mener à terme ses études.

Finalement, l'intégration des TICE va certainement encore être plus présente dans mes cours et dans les accompagnements que je pourrai offrir aux étudiants (en développant aussi, par exemple, les blogs, les carnets de bord électroniques, etc.).

Ma conception de ma pratique d'enseignante a donc beaucoup profité de cette formation et j'espère qu'elle sera aussi au profit des personnes qui m'entourent professionnellement.

Abréviations

NTE	Nouvelles Technologies d'Enseignement
TIC	Technologie d'Information et de Communication
TICE	Technologie d'Information et de Communication dans l'Éducation

Table des Matières

I.	Introduction	3
A)	Projet et Motivation	3
B)	Descriptif de la situation	3
C)	Plan du travail	4
II.	Description du cours	5
A)	Le scénario pédagogique	5
1.	<i>Quels sont le(s) rôle(s) des apprenants et du formateur ?</i>	<i>5</i>
a)	L'apprenant	5
b)	Le formateur	6
2.	<i>Quelques précisions</i>	<i>7</i>
3.	<i>La description</i>	<i>7</i>
4.	<i>Les compétences</i>	<i>8</i>
5.	<i>Les objectifs</i>	<i>10</i>
6.	<i>Les variables</i>	<i>12</i>
a)	Les variables individuelles	12
b)	Les variables relationnelles	12
c)	Les variables de l'environnement	12
7.	<i>Les trois phases de l'apprentissage</i>	<i>13</i>
8.	<i>L'évaluation (outils et critères)</i>	<i>15</i>
9.	<i>Les paradigmes d'enseignement-apprentissage</i>	<i>16</i>
10.	<i>La vérification des caractéristiques d'un apprentissage en profondeur</i>	<i>17</i>
B)	Évaluations	19
1.	<i>Évaluation des apprentissages des étudiants</i>	<i>19</i>
a)	Pour les savoirs	19
b)	Pour les savoir-faire	20
c)	Pour les savoir-être	22
2.	<i>Évaluation du cours</i>	<i>26</i>
a)	Par les étudiants	26
b)	Par l'enseignant	26
c)	Conclusion	27
III.	Analyse	28
A)	Les changements intervenus durant la formation	28
B)	Les difficultés et leur remédiation	29
1.	<i>Changer la préparation des cours</i>	<i>29</i>
2.	<i>La résistance de certains étudiants et de certains collègues et professeurs</i>	<i>30</i>
a)	Pour les étudiants	30
b)	Pour les collègues et les professeurs	30
C)	Les points forts	32
1.	<i>Une grande souplesse</i>	<i>32</i>

2.	<i>La métacognition.....</i>	32
3.	<i>Un travail collaboratif en groupe</i>	32
a)	Le travail collaboratif.....	32
b)	Le travail en groupe	33
c)	Le travail en groupe collaboratif dans le cours	34
4.	<i>Des étudiants actifs</i>	34
5.	<i>Différentiation entre l'enseignement du semestre d'hiver et le semestre d'été.....</i>	35
a)	Passage de la leçon vers un enseignement axé sur les ressources et l'accompagnement.....	36
b)	Passage d'un travail concernant les meilleurs étudiants vers un travail partagé.....	36
c)	Passage d'une classe 'assoupie' vers des étudiants engagés dans la tâche	36
d)	Passage d'une évaluation sur la compilation des connaissances vers une évaluation d'un produit réalisé.....	36
e)	Passage à une structure collaborative	36
f)	Passage d'un système où tous les étudiants apprennent la même chose à un système différencié.....	37
6.	<i>Présence de la pratique dans le cours.....</i>	39
D)	Les éléments à améliorer	39
1.	<i>La pratique.....</i>	39
2.	<i>Prendre en compte le parcours des apprenants.....</i>	39
3.	<i>La gestion des groupes / tutorat.....</i>	40
4.	<i>La gestion du cours (préparation et cohérence interne).....</i>	40
E)	Pour l'avenir... ..	41
1.	<i>Les objectifs, les moyens et leur évaluation</i>	41
2.	<i>Mise en place d'une plate-forme et présentation à la faculté</i>	41
3.	<i>Enseigner à l'avenir.....</i>	41
	Abréviations.....	43
	Table des Matières	44
	Bibliographie	46
	Annexes	I
	Annexe I : plan du cours	I
	Annexe II : Réflexion théologique et pastorale au sujet des personnes catholiques divorcées remariées.....	V
	Annexe IV : Présentation du cours	XI
	Annexe V : Questions sur les données du cours.....	XII

Bibliographie

- Albero, Brigitte. 2003. *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Lavoisier.
- Bouyssières, Patrice. 2001. Représentations professionnelles du groupe chez les formateurs d'adultes. In *Le groupe en formation d'adultes. Comprendre pour mieux agir*, ed. Claudie Solar:11-33. Bruxelles: De Boeck.
- Carmona-Magnaldi, Nicole, de Vecchi, Gérard. 1996. *Faire construire des savoirs*. Profession enseignant. Paris: Hachette éducation.
- Charlier, B., Bonamy, J., Saunders, M., 2003. Apprivoiser l'innovation. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, ed. Bernadette Charlier ; Daniel Peraya:43-64. Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, Bernadette. 2004. Module EDUB, notes de cours, Fribourg, année académique 2004-2005.
- Daele, A., Lusalusa, S. 2003. Les apprentissages vécus par les étudiants. In *Technologie et innovation pédagogique*, ed. Daniel Peraya Bernadette Charlier:163-176. Bruxelles: De Boeck.
- _____, Quels nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignants. In *Technologie et innovation pédagogique*, ed. Daniel Peraya Bernadette Charlier:141-147. Bruxelles: De Boeck.
- Denis, Brigitte, Hubert, Sylviane,. 1998. *Evaluation de l'impact du cours d'éducation par la technologie*. Université de Liège. Accessed 13 juin 2005. Available from <http://www.restode.cfwb.be/download/infoped/info40b.pdf>.
- Denis, Brigitte, Leclercq, Dieudonné. 1995. *Adéquation des compétences au profil professionnel. Projet petra-b*: CCE.
- Faculty Development, Canada. 2005. *Lecturing*. Accessed 5 juin 2005 site www. Available from <http://www.facultydevelopment.ca/content/eng/tlc/Connecting/index.asp>.
- Grangeat, Michel. 1997. La métacognition, une clé pour des apprentissages réussis. In *La métacognition, une aide au travail des élèves*:153-171. Paris: ESF.
- Guir, Roger. 2002. *Pratiquer les tice. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Pédagogies en développement. Bruxelles: De Boeck.
- Henri, F. 2003. Les campus virtuels, pourquoi et comment. In *Technologie et innovation pédagogique*, ed. Daniel Peraya Bernadette Charlier:71-78. Bruxelles: De Boeck.
- Hesse, Friedrich. 2002. Enjeux cognitifs et nouvelles stratégies de traitement de l'information. In *Pratiquer les tice*:49-62. Bruxelles: De Boeck.
- Ketele, Jean-Marie De. 2005. Evaluation des apprentissages (notes de cours par ana moura). Notes de cours, Fribourg.
- Kozman, R.B. 1991. Learning with media. *Review of Educational Research* 61: 179-211.
- Larose, François, Grenon, Vincent, Lafrance, Sylvain. 2002. Pratiques et profils d'utilisation des tice chez les enseignants d'une université. In *Pratiquer les tice*:23-47. Bruxelles: De Boeck.
- Lebrun, Marcel. 2002. *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre. Quelle place pour les tic dans l'éducation ?* Edited by Perspectives en éducation et formation. Bruxelles: De Boeck.
- _____, 2003. L'innovation au quotidien. Récit d'un projet. In *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, ed. Bernadette Charlier ; Daniel Peraya:21-41. Bruxelles: De Boeck.
- Leclercq, Dieudonné. 1987. *L'ordinateur et les défis de l'apprentissage*. Edited by Horizon: Philips Professional Systems.
- Nizet, Etienne, Bourgeois, Jean. 1999. *Apprentissage et formation d'adultes*. Edited by Education et formation. Formation permanente des adultes. Paris: PUF.

- Paquette, Gilbert. 2002. *Modélisation des connaissances et des compétences. Un langage graphique pour concevoir et apprendre*. Edited by Des technologies pour apprendre. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Peraya, Bernadette Charlier ; Daniel. 2003. *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Poteaux, Nicole. 2003. L'autoformation à l'université : De quelques éléments dialectiques. In *Autoformation et enseignement supérieur*, ed. Lavoisier:131-140. Paris: Lavoisier.
- Solar, Claudie. 2001. Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir. In *Le groupe en formation d'adultes. Comprendre pour mieux agir*, ed. Claudie Solar:57-77. Bruxelles: De Boeck.

Annexes

Annexe I : plan du cours

Introduction

- A) *Pourquoi ce cours ?*
- B) *Sujet délicat et difficile*
- B) *Accepter une remise en cause*
- C) *Méthodologie du cours*
- D) *Bilan et outils théologiques des thèmes traités*

I Partie psycho-sociologique

- A) *L'anthropologie du mariage*
 - 1. *Qui est l'homme ?*
 - 2. *La différence sexuelle*
 - 3. *Le mariage*
- B) *Sextyping : dimensions socio-psychologiques de l'homme et de la femme dans notre société*
- C) *Statistiques de divorces et des remariages*
 - 1. *Panorama rapide des pratiques dans certaines parties du monde*
 - a) *En Afrique*
 - b) *En Asie*
 - c) *En Amérique du Sud*
 - d) *En Amérique du Nord*
 - e) *En Europe*
 - 2. *En Suisse*
- D) *Le divorce*
 - 1. *Les changements socio-culturels dans l'histoire européenne*
 - 2. *Les dimensions psycho-comportementales du couple*
 - a) *Les types de couples et le « coping »*
 - *Les changements*
 - *Ambivalence et tension*
 - *Les styles de couples*
 - 3. *Différentes raisons et situations*
 - 4. *Les étapes du « deuil » et la reconstruction*
 - a) *Le choc*
 - b) *Le déni émotionnel*
 - c) *La protestation*
 - d) *La tristesse et le chagrin*
 - e) *L'acceptation intellectuelle*
 - f) *L'acceptation globale*
 - g) *Les nouveaux attachements*
 - h) *La croissance et la recherche de sens*

- E) *Le remariage*
1. *Est-ce un phénomène nouveau ?*
 2. *La situation sociologique actuelle en Suisse*
 3. *La situation ecclésiale actuelle*

Conclusion

- A) *Les grands changements*
1. *Le rôle de la femme*
 2. *La logique de l'individu*
 3. *La conception de l'union*
 4. *Les changements de société*
- B) *Les implications*
1. *Implications sociologiques*
 2. *Implications psychologiques*
 3. *Implications anthropologiques*
- C) *Les conséquences*
1. *La fragilisation de la personne par un divorce*
 2. *La recomposition familiale*
 3. *Prendre soin des couples*
 4. *Résilience et équilibre*

II Partie biblique

- A) *L'Alliance et son renouvellement dans l'AT*
1. *Alliance – rupture - réconciliation*
 2. *Ex 32-34*
 - a) *Le livre de l'Exode*
 - b) *La structure du livre*
 - c) *Ex 32-34*
 - d) *Le veau d'or (Ex 32,1-6)*
 - *Structure (Ex 32)*
 - *Sens du veau d'or*
 - e) *Lien entre Moïse, son Dieu et son peuple (33,1-34,8)*
 - *Péché et pardon*
 - *Tente de la rencontre (Ex 33,7-11)*
 - f) *Le renouvellement de l'Alliance (Ex 34,1-28)*
 - g) *La gloire de Moïse (Ex 34,29-35)*

Que retenir de ce texte ?
 3. *Jr 31,31-34*
 - a) *Le livre de Jérémie*
 - b) *Analyse de la pericope*

Que retenir de ces textes ?
- B) *Les textes du NT*
1. *Mt 19,1-9 (la question du divorce)*
 - a) *Contexte*
 - b) *La structure du texte*
 - c) *Analyse*

Que retenir de ce texte ?
 2. *Eph 5,21-33 (Morale domestique)*
 - a) *Plan de la lettre*

- b) Analyse de la péricope
 - v. 21 : le vocabulaire de la soumission
 - Le vocabulaire de l'amour
 - v. 22-24 : aux épouses
 - v. 25-33 : aux époux
 - v. 33 : conclusion
 - 3. *Lc 15,11-32 (Le retour du Fils Prodigue)*
 - a) Contexte
 - b) Analyse
 - v. 11-24 : le fils cadet
 - v. 25-32 : le fils aîné
 - c) Synthèse
 - 4. *Jn 7,53-8,11 (La femme adultère)*
 - a) Contexte
 - b) Analyse
 - 7,53 – 8,2 : situation géographique et historique.
 - 8,3-6a : La mise en accusation
 - 6b-7 : réaction de Jésus
 - 8-11 : conclusion (dialogue avec la femme)
- Que retenir de ces textes ?
- 5. *Pour le NT en général*

C) Conclusion

III Partie théologique

A) Développement historique du sacrement

B) Questions théologiques à prendre en compte

L'unicité du sacrement du mariage

La réalité du sacrement du baptême, de l'eucharistie, du pardon et du mariage et leurs apports, leur nécessité pour la vie chrétienne et le salut

La réalité de la présence de Dieu et de sa grâce hors des sacrements (hors de l'Église)

La réalité et la validité des bénédictions

Le péché

La nature et la grâce

L'accès à l'eucharistie et au sacrement du pardon pour les personnes divorcées

L'épikie

C) La théologie catholique

1. La position officielle

- a) Concile Vatican II GS
 - b) Exhortation apostolique « Familiaris Consortio, n° 84 » 22.11.1981
 - c) Lettre aux évêques sur l'accès à la communion des divorcés remariés par la Congrégation pour la doctrine de la foi, 14.09.1994
 - d) Déclaration du Conseil Pontifical pour les textes législatifs, 24.06.2000
- #### 2. Prise de positions (évêques, prêtres, théologien-ne-s,...)
- a) Les évêques allemands
 - b) Bernhard Häring, prof. de théologie morale
 - c) Mgr Josef Doré, Archevêque de Strasbourg

- c) Mgr Henri Schwery, cardinal de Sion
- 3. *Les questions qui se posent en pastorale*
 - La souffrance dans cette situation
 - La spiritualité des divorcés remariés
- 4. *Par rapport à l'ordination*
- 5. *Du point de vue pastoral*

D) *La théologie protestante*

E) *La théologie anglicane*

F) *La théologie orthodoxe*

G) *Ma réflexion théologique et pastorale*

- 1. *Les données sociologiques et pastorales :*
- 2. *L'attitude de l'Église produit plusieurs formes d'hypocrisie :*
- 3. *Des réflexions et des pistes*
- 4. *Réponses à des objections probables*
- a) Les fidèles ne peuvent comprendre la différence entre le mariage sacramentel et une bénédiction (risque de confusion)
- b) On ne respecte pas l'indissolubilité du mariage
- c) La question de la rupture
- d) Pourquoi ne pas leur demander de vivre en frère et sœur ? la question de la nature et de la grâce
- e) Les relations sexuelles

Conclusion pastorale Une articulation herméneutique

Prendre acte de la réalité

Que faire en cas de crise

- a) *Utiliser les fonctions du coping [= chaperon] (mode de gestion d'un problème)*
- b) *Analyser les fonctionnements, les comportements*
 - Exprimer ses sentiments
 - Positiver
 - Se connaître soi-même
 - Connaître la psychologie de l'autre
 - Connaître la sexualité et en parler
- c) *Un exemple concret*

Préparation du sacrement

Sens du sacrement

Tous les chrétiens à la même enseigne

Respecter le sacrement

S'inspirer de la pratique orthodoxe, d'une Eglise-sœur

Annexe II : Réflexion théologique et pastorale au sujet des personnes divorcées remariées catholiques

1. Les données sociologiques

- a) 50-75% des couples mariés divorcés, 73-85% des divorcés se remarient.
- b) De plus en plus de couples, même croyants, cohabitent avant le mariage et ont déjà eu des relations sexuelles avant celui-ci. Si on peut souligner la carence de sens, ce sont ces mêmes personnes qui montrent la valeur du mariage lorsqu'elles le demandent.⁶⁵ Ils cherchent un « plus » comme croyants, c'est-à-dire l'effet de la grâce dans leur vie de couple (cf. la conférence des Evêques français, Lourdes 2002, affirme : « Nous invitons tous les candidats au mariage sacramentel, y compris ceux qui mènent déjà la vie commune, à vivre cet engagement public *comme un acte décisif* (...). Il introduit une *nouveauté radical* dans la vie de chacun des conjoints. »)
- c) Dans notre société, on cherche des « outils tout faits » dans tous les domaines de la vie : pour la vie affective et la vie chrétienne aussi. Or, si l'Eglise propose un mode de conduite, un idéal, Elle donne bien peu d'éléments concrets pour la construction du couple, pour sa protection et pour gérer les ruptures, les échecs, les divorces, etc.
- d) Le second mariage civil est souvent expression d'un amour plus profond et plus solide (les études sociologiques montrent que le taux d'échec d'une 2^e union est d'environ 20%).

2. Les données pastorales

- a) Certains mariages ont été célébrés sans acte de foi de la part des futurs époux (pas de volonté d'un sacrement mais volonté d'un acte social, de la fête,...), peut-on vraiment parler de mariage dans ce cas-là ? N'est-ce pas le prêtre par son non refus du sacrement qui devrait alors porter le poids des conséquences ? La question se pose aussi pour les autres sacrements...
- b) Un manque de préparation coupable est souvent à l'origine de drames ou pour le moins de grandes souffrances.
- c) Les personnes divorcées remariées catholiques qui n'ont pas accès aux sacrements et qui sont pratiquantes sont dans une situation de grandes souffrances.

3. L'attitude de l'Eglise produit plusieurs formes de malaises et de questionnements

- a) Les couples, dont l'un des deux membres ou les deux se sont divorcés, qui ne se marient pas au civil sont « privilégiés » par rapport aux couples qui choisissent d'assumer leur relation civilement et de se marier. En effet, dans le 1^{er} cas, on ne peut pas dire qu'ils sont dans une situation d'adultère publique et permanente. Même s'ils devraient avoir une démarche de conversion, ils ont donc accès aux sacrements et ne sont pas dans une situation de « non accès » en tant que tel.
- b) Une des 2 personnes peut être « innocente » : si elle ne s'est jamais mariée et aime une personne divorcée... Elle sera pourtant, elle aussi, exclue des sacrements eucharistique et de la réconciliation si leur union est validée du point de vue civil.
- c) Si l'Eucharistie est le centre de la vie chrétienne (Jn 6,53-57), comment en exclure des chrétiens qui ont été en rupture avec une personne humaine mais pas dans leur

⁶⁵ BORDEYNE, Philippe, « Est-il moral de proposer le mariage catholique ? », dans CHAUVET, Louis-Marie (dir.), *Le sacrement du mariage entre hier et demain* (Recherches), L'Atelier, Paris, 2003, p. 51-53.

relation avec Dieu ? Comment appeler à la conversion des hommes et des femmes de nos sociétés « occidentales » en sachant que la moitié environ est dans une situation qui lui empêche l'accès à l'essentiel ?

- d) Lorsque deux personnes choisissent de vivre ensemble après un échec, cet amour est très souvent mieux construit, plus attentionné. Le remariage est d'ailleurs, du point de vue sociologique et psychologique, souvent la dernière étape du deuil de la 1^e relation qui permet le retour à la vie affective. Or, si Dieu est Amour et que ces deux personnes s'aiment réellement et en profondeur, Dieu est donc présent, en particulier pour des personnes qui veulent s'engager et assumer cette nouvelle relation. Cet amour ne peut donc pas être excluant de l'Amour de Dieu puisqu'il en est, lui aussi, une analogie.
- e) Certains couples préfèrent se marier « plus tard »... Le concubinage n'est pas accepté par l'Église, mais il ne constitue pas une situation d'adultère publique et permanente (cf. point a). Tout en vivant dans une forme d'illicéité morale, cette union ne ferme pas la porte à l'accès aux sacrements.
- f) Pour être cohérente, l'Église devrait alors demander à tous les chrétiens et à tous les prêtres qui sont en concubinage, qui ont une maîtresse ou qui ont des tendances pédophiles de ne plus être à la table du Christ. Nous risquons de parvenir à une Église formée d'une élite morale, « pharisienne ».

4. Des réflexions et des pistes

Si l'on considère que ce n'est pas le remariage qui constitue un péché mais la *rupture* d'alliance, c'est-à-dire au moment où les 2 conjoints :

- soit ne peuvent plus vivre ensemble et assumer leurs différents devoirs de couple,
- soit lorsque l'un des 2 a trahi l'alliance et que l'autre ne peut pardonner (à voir les raisons pour ne pas pouvoir pardonner),
- soit parce que l'un des 2 fait preuve de violence à l'égard de l'autre ou a eu un comportement inacceptable moralement ou physiquement (inceste, mensonge grave, tromperie, etc.),
- soit que l'un des 2 est parti sans laisser le choix à l'autre,...

C'est donc à ce moment-là qu'il y a une rupture de la communion et de l'alliance. Or, le droit canon accepte déjà que la séparation puisse être légitime. Donc, une rupture de l'alliance, pour de bonnes raisons évidemment, peut être envisagée et acceptée par l'Église (en cas d'adultère CDC 1152 §1, mise en danger de l'âme ou du corps 1153 §1). Donc la rupture de l'Alliance – et c'est là que se loge le péché le cas échéant – est acceptée. Si tel est le cas, ne pourrait-on pas imaginer que le pardon soit donné s'il est demandé pour cette rupture qui est consommée dans ces cas-là et, comme pour les autres péchés, qu'une fois le pardon de Dieu offert, la personne puisse demander, comme dans l'Église orthodoxe, une bénédiction d'une autre relation amoureuse (et si Dieu amour, Dieu est donc présent dans cette autre relation) à la fois pénitentielle et relationnelle ? Une fois pardonné(e), l'homme ou la femme est susceptible de reconnaître l'amour de Dieu à travers une autre relation qui peut souvent lui permettre de redonner tous les talents qu'il/elle a reçus (cf. partie sociologique sur le deuil et la reconstruction), d'assumer une nouvelle relation dans toutes ses dimensions.

Si l'Église accepte l'idée que la *vocation au mariage* existe, elle doit donc pouvoir être vécue dans les différentes étapes de la vie. Si l'on imagine un(e) chrétien(ne) qui a une vocation au mariage, mais qui s'est fait abandonné par son époux(se), il devrait pouvoir vivre, en Église, sa vocation et donc pouvoir vivre une vie de couple légitimement.

La vocation du mariage peut être aussi bien vécue (et souvent mieux !) dans une seconde union avec toute la profondeur qu'elle implique par la guérison des blessures, la meilleure connaissance de ses faiblesses et de ses limites, par la réflexion sur soi due à l'échec,... Il s'agit donc de prendre le temps d'un discernement et d'une réflexion si possible accompagnée avant de se lancer dans une deuxième union lorsque les conjoints souhaitent qu'elle puisse être reconnue par l'Église

De plus, si *l'Eucharistie* est le centre vital de la foi chrétienne, ne faut-il pas tout mettre en œuvre pour que tous les chrétiens y aient accès ? De même qu'au II^e siècle, l'Église a choisi d'accepter les apostats plutôt que de choisir la voie de l'élitisme, aujourd'hui pour une faute moins grave (rupture d'une alliance avec un homme/une femme plutôt qu'avec Dieu lui-même) ne peut-on pas leur ouvrir la voie de la réconciliation en considérant que le péché est celui de la rupture ?

L'Église pourrait offrir une **bénédiction de miséricorde** aux divorcés remariés à certaines conditions, pour faire droit à *l'épiké* dans les situations qui le méritent – sans pour autant aller à l'encontre des décisions conciliaires prises au cours de l'histoire qui insiste sur l'unicité du mariage qui n'est donc pas mise en cause. Si l'Église accepte que les croyants puissent distinguer entre la bénédiction d'un abbé et celle d'une profession religieuse, entre la bénédiction d'une vierge consacrée et la profession religieuse d'une religieuse, on peut aussi supposer qu'ils sauront distinguer entre une bénédiction de miséricorde et la célébration du sacrement du mariage.

Les conditions pour une telle célébration pourraient être (en reprenant l'expérience orthodoxe) :

- ne pas avoir détruit volontairement le couple précédent pour cette nouvelle union
- attester que les enfants ne soient pas prétérités par la nouvelle union
- prouver qu'il n'y a pas de haine envers l'ex-conjoint
- montrer un cheminement spirituel qui demande ce pardon

Et qui peut être habilité à de telles vérifications ? C'est un accompagnateur spirituel qui suit, le temps nécessaire (au moins un an), le couple qui demande cette bénédiction et assure que ces éléments sont réunis et demande ensuite l'assentiment de l'évêque du lieu.

De plus, pour être conséquente avec Elle-même, l'Église doit être beaucoup *plus exigeante avant d'accorder ce sacrement*. Si les prêtres et les religieux ont 10 ans de préparation avant d'entreprendre une démarche définitive, on pourrait imaginer des éléments de préparation beaucoup plus sérieux et plus longs dans le temps.

On pourrait imaginer d'une part que la célébration festive soit liée à la célébration civile et pas au sacrement, ce qui permettrait à ceux qui souhaitent le développement festif de l'avoir en dehors du sacrement et donc de ne pas « avoir besoin » du sacrement pour cela.

On pourrait aussi imaginer une forme de bénédiction non sacramentelle dans l'Église pour les couples qui demandent le mariage à l'Église mais qui n'en perçoivent pas pleinement la portée ou qui ont un cheminement de foi insuffisant par rapport aux exigences de ce sacrement (fiançailles d'une nouvelle forme) avec le témoignage de la communauté chrétienne.

On pourrait exiger un temps de suivi spirituel et catéchétique si nécessaire pour les couples entre la bénédiction non sacramentelle et le sacrement lui-même afin que les personnes soient prêtes à vivre toute la portée du sacrement (ou du moins en aient conscience). Celui-ci pourrait alors être vécu dans un cadre plus spirituel avec les témoins, le prêtre, les futurs mariés, etc. Mais cette célébration nécessiterait l'engagement de foi des futurs mariés.

De plus, les nouveaux couples doivent pouvoir et être encouragés à avoir un suivi pastoral les premières années pour trouver des soutiens et des outils en cas de difficultés.

La préparation du sacrement doit être particulièrement soignée de nos jours. Comme le souligne les évêques français :

« Nous appelons les éducateurs adultes à s'engager dans l'éducation affective et sexuelle des enfants et des adolescents⁴. Nous demandons à tous de participer à une préparation, si possible commune, pendant l'année qui précède leur mariage. (...) Il ne s'agit pas seulement de vérifier une conformité des mots. Il faut aussi évaluer la crédibilité des propos... les responsables pastoraux généraliseront la mise en place d'équipes de préparation au mariage, composées de laïcs et de ministres ordonnés. (...) L'importance de l'entretien particulier, de la rencontre personnelle avec chacun des fiancés ne sera pas oubliée. Sur ce chemin, ils [les futurs époux] redécouvriront la dynamique de l'initiation chrétienne. La vie conjugale et familiale peut connaître des

difficultés, voire des crises. Aujourd'hui, beaucoup ne voient pas d'autres solutions que le divorce trop souvent présenté comme une issue pacifique. On est frappé de la rapidité avec laquelle une rupture est décidée et du peu de moyens de réflexion dont disposent les personnes confrontées à cette épreuve. La préparation au mariage doit envisager ces hypothèses très clairement et pousser les conjoints à identifier les personnes qui pourraient les aider en cas de besoin, à les choisir éventuellement comme 'témoins' de leur mariage. On veillera, de même, à leur fournir des informations précises et utilisables sur les mouvements familiaux ou les groupes de foyer. »

5. Réponses à des objections probables

Les fidèles ne peuvent comprendre la différence entre le mariage sacramentel et une bénédiction (risque de confusion)

Si l'on suppose que les fidèles peuvent comprendre la différence entre le sacrement de l'ordre et les vœux religieux, ou la bénédiction abbatiale, on peut aussi supposer qu'ils puissent comprendre, au même titre, la différence entre le sacrement du mariage et une bénédiction de miséricorde, avec un parcours pédagogique et ecclésial adapté.

On ne respecte pas l'indissolubilité du mariage

Il n'y a qu'un seul sacrement du mariage, puisque la bénédiction n'en est pas un. L'indissolubilité n'est donc pas touchée.

L'image de la relation du Christ et de l'Eglise que représente le mariage reste vraie et juste pour les mariages qui durent dans le temps, jusqu'à la mort. Les cas de rupture et bénédiction peuvent être à l'image de la miséricorde de Dieu.

La grâce du mariage est de perfectionner l'amour des conjoints et de fortifier l'unité. En cas de rupture, la relation entre les 2 personnes mariées peut redevenir celle d'un amour fraternel (ce qui n'est plus le cas avant puisqu'il y a rupture), celle d'un amour réel au sein de l'Eglise qui dépasse les blessures et les haines. La bénédiction de miséricorde d'une autre relation permet de réintégrer la communion en évitant les hypocrisies et en reconnaissant l'amour humain, à l'image de l'amour divin, qui existe entre 2 autres personnes. En ce qui concerne la fortification de l'unité (indissolubilité) : comme le pardon qui est une grâce – la même – réitérée, la grâce du mariage sera nécessaire et réitérée par la reconnaissance de ce qui a été vécu dans le mariage, du partage vécu et, le cas échéant, des enfants pour faire fructifier cette grâce qui peut permettre aux personnes de grandir et de vivre sereinement ce qu'ils ont à vivre.

De plus, le souhait d'une nouvelle union reconnue valorise la monogamie. Elle fait droit à la volonté des chrétiens, dans cette situation, qui veulent vivre honnêtement leur relation amoureuse avec une autre personne. Il ne s'agit donc pas de dépréciation de la valeur du mariage. S'ils font une demande dans ce sens, c'est bien qu'ils sentent la nécessité de reconnaître à la fois leur passé et leur présent en vivant une relation d'amour avec une seule autre personne.

Notons encore que cette proposition n'est nullement un encouragement à la séparation et au divorce qui aujourd'hui soit parfois très, voir trop, rapide. Tout doit être d'abord mis en œuvre pour sauver le mariage.

La question de la rupture

À quel moment peut-on considérer que la rupture est réalisée et qu'elle est définitive ? C'est une question qui par la réalité même est floue, ne peut pas avoir de frontières précises. Entre les premières tensions dans un couple et la séparation définitive, il y a un bon nombre d'étapes (cf. la partie socio-psychologique) qui sont différentes et n'ont pas la même procédure temporelle pour chaque personne concernée. Cependant, on peut considérer comme rupture définitive le moment où les 2 époux, par choix ou obligation, ne vivent plus ensemble, n'ont plus de relations de couples (affectives et sexuelles), que les moyens de médiations ont été utilisés et n'ont pas permis une

réconciliation au sein du couple, et que l'un et l'autre – ou l'un des deux – ne souhaite(nt) réellement la dissolution du couple. Si l'un des deux rompt définitivement la relation et l'exprime clairement, c'est là aussi une rupture évidente – et souvent définitive – et que l'autre conjoint a tout intérêt à accepter le plus vite possible pour se reconstruire comme personne digne et existante par elle-même (et pas seulement comme époux ou épouse, père ou mère, etc.).

Pourquoi ne pas leur demander de vivre en frère et sœur ? la question de la nature et de la grâce

Le mariage, comme nous l'avons vu dans la 1^e partie, est présent dans la plupart des sociétés structurée sous une forme ou une autre avec toutes sortes de fluctuations selon le cadre historique, culturel et géographique. L'élément naturel de cette institution n'est pas discuté ni discutable.

La grâce perfectionne, oriente et accompagne la nature. Elle ne la supplée pas.

Deux personnes qui s'attirent et qui s'aiment vont, par nature, souhaiter accomplir leur relation et la vivre pleinement à travers une relation sexuelle qui permet à cette relation de s'épanouir dans toutes ses dimensions. Demander à ces personnes de vivre en frère et sœur suppose que la grâce du mariage peut suppléer à leur nature.

Si elles peuvent vivre ce célibat après un discernement et sans précipitation avec une intention positive (pas par soumission volontariste), il est évident qu'elles donneront un splendide témoignage, mais à condition que cela soit bel et bien leur vocation. Car, comme le dit S. Paul, tout chrétien n'est pas appelé au célibat. Cette possibilité peut donc être offerte et proposée à condition que les conjoints puissent la vivre avec sérénité, foi et bonheur.

Les relations sexuelles

Les relations sexuelles, dans un couple, sont une partie de leurs relations. Une partie certes importante, mais en aucun cas exclusive. Elle peut permettre aux deux personnes qui s'aiment de se donner dans une autre dimension que les autres parties de leur relation amoureuse.

Ainsi, par exemple, deux fiancés qui se côtoient, qui partagent les moments essentiels de leur vie, qui s'embrassent et qui construisent leur relation ont déjà établi tout un réseau de relation. La relation sexuelle ne peut pas être première, mais elle est un élément de la construction, un élément important qui fait partie du projet divin.

La grâce du sacrement du mariage va orienter, perfectionner et accompagner toutes les relations du couple qui sont déjà préexistantes et acceptées par l'Eglise, sauf la relation sexuelle. Or, cette relation permet aussi de vérifier la validité du couple et de la façon dont il se construit. Sans être une porte ouverte à toutes les permissivités, il semble cependant que lorsque le couple se construit, lorsqu'il cherche à établir une relation qui puisse devenir un mariage chrétien qui s'établira sur toutes les relations humaines (tendresse, affection, compréhension, sexualité) qui forme leur amour, ils risquent bien d'avoir aussi besoin de cet élément de discernement. D'autant plus qu'une inadéquation sexuelle peut être une cause de rupture. L'interdiction des relations sexuelles avant le mariage n'est-elle pas « superficielle » ? Aujourd'hui, on a souvent une vision de la sexualité qui est soit banalisée, soit exaltée. Ne devrait-on pas chercher le juste milieu pour en faire un élément de la relation d'amour entre deux êtres et donc un élément qui se vit dans la construction du couple au même titre que les autres relations.

(21 mai 2005, Nicole Giroud avec la collaboration des étudiants, de Paul Philibert et de Denis Chardonnes)

Annexe III : Critères d'examen (cours principal)

Critères et déroulement des examens annuel de théologie dogmatique avec le fr. Gilles Emery

I. Déroulement de l'examen et matériel

L'examen est oral ; il n'y a pas de temps de préparation immédiate. L'étudiant-e entre dans le bureau, le professeur choisit une thèse parmi celles que l'étudiant-e a préparées et celui-ci la présente. La durée totale d'un examen annuel oral est de 18-20 minutes : la première partie (env. 10 minutes) est consacrée à l'exposé de la thèse choisie par le professeur parmi celles que l'étudiant-e a préparées ; durant la seconde partie, le professeur pose des questions sur la thèse exposée et sur les lectures faites par l'étudiant-e.

Pour l'examen, l'étudiant peut avoir avec lui :

- les textes distribués durant l'année académique
- une Bible ; une édition du texte des Conciles
- un petit résumé de la question (max. 1 page A5)

II. Les critères d'évaluation

Les critères suivants, qui interviennent dans la détermination de la note, sont présentés selon leur ordre d'importance.

1. *Connaissance de la matière*
L'étudiant-e doit être capable de montrer sa compréhension de la question traitée (suivant les questions : fondements scripturaires, développement historique, éléments de synthèse) en s'appuyant sur le cours. C'est le premier critère qui est fondamental.
2. *Présentation de la thèse*
L'étudiant-e doit être capable de présenter lui-même sa thèse de façon structurée et claire, en respectant le temps qui lui est imparti (environ 10 minutes pour les examens annuels).
3. *Lectures*
L'étudiant-e doit être capable de montrer brièvement la pertinence des lectures qu'il ou elle a faites en lien avec le cours ou avec la thèse présentée. Cela inclut une réflexion critique sur ses lectures (résumé, points positifs et négatifs, accord ou non avec l'auteur, motif de l'accord ou du désaccord...).
4. *Liens*
L'assimilation personnelle d'une question implique la capacité de faire des liens avec les autres cours (en particulier les cours de théologie morale, de théologie fondamentale, de théologie biblique et de philosophie) et avec les diverses connaissances dont on dispose.
5. *Liens avec la pratique*
L'assimilation personnelle d'une question implique la capacité d'en montrer l'actualité. Elle demande bien sûr que l'on maîtrise les concepts propres de la rationalité théologique, mais aussi que l'on soit capable, si cela se présente, d'en montrer les enjeux à un public non initié en théologie avec un langage adapté (catéchèse, prédication,...).
6. *Originalité*
L'évaluation d'un examen tient aussi compte de l'originalité de la présentation (structure, lectures, etc.). Pour les étudiant-e-s avancé-e-s, ajoutons : l'évaluation tient également compte de l'originalité de la pensée exposée sur la question d'examen (en veillant à la justifier, à la situer par rapport à la pensée formulée dans le cours, en demeurant dans le cadre de la question traitée).

Annexe IV : Présentation du cours

Description

Il s'agit d'un cours spécial sur les divorcés remariés dans l'Eglise. Ce cours fera une analyse théologique des différents textes théologiques sur la question, une comparaison avec les pratiques des églises chrétiennes (en particulier de l'Eglise orthodoxe). Finalement, ce cours se conclura par une réflexion sur les pistes pastorales envisageables.

Ce cours se déroulera avec la collaboration du professeur de théologie pastorale, P. Philibert.

Compétences et Objectifs

1. *Savoirs – compétences spécifiques :*

Connaître les textes (magistère et bibliques), les arguments, les différentes situations et traditions sur la question

2. *Savoir-faire – compétences démultiplicatrices et stratégiques :*

Être capable d'analyser un texte (argumentation, provenance, contexte, conséquences,...) ;

Être capable de comprendre et d'articuler les différents éléments (sociologiques, théologiques et pastoraux)

Être capable de trouver des pistes pastorales (créativité – connaissance de la réalité – sens critique et réalisme) – stratégiques

3. *Savoir-être – compétences dynamiques :*

Se situer comme théologien par rapport aux normes ecclésiales et théologiques et à l'interrogation de la réalité quotidienne

Accepter d'être déstabilisé, questionné

Approfondir sa foi

Activités d'enseignement-apprentissage

1. *Plateforme*

a) textes à dispositions (à lire avant les séances)

b) Forum et espace groupes et travaux

2. *Cours en présentiel*

a) Présentation des arguments théologiques (principes, fondements,...), histoire des sacrements, autres traditions, différentes « pratiques pastorales »

b) élaboration d'une proposition commune à partir des travaux de groupe

3. *Travaux de groupes*

a) travail d'analyse sur les textes donnés

b) discussion à partir d'une proposition et élaboration d'améliorations, de compléments, etc.

Ressources humaines

Nicole Giroud

MIS 5238

nicole.giroud@unifr.ch

Paul Philibert

paul.philibert@unifr.ch

Modalités d'évaluation

Retour écrit ou oral des travaux de groupe avec mention acquis, en voie d'acquisition - pour obtenir la signature du cours - ou non acquis (discussion à partir des textes et des arguments sur la proposition pastorale).

Annexe V : Questions sur les données du cours

Bonjour,

Cet exercice est un petit test qui se veut un rappel des données vues durant le cours. Les réponses sont soit un choix parmi de multiples réponses, soit des blancs à remplir.

Le résultat vous est donné et me parvient à travers la plateforme. Il n'entre pas en compte pour la signature du cours. Il me servira à vérifier que les données principales sont acquises et à préciser l'une ou l'autre chose le cas échéant.

Bon exercice !

Nicole

Pas	de	limite	de	temps
Essai				1
Disponible à partir du Vendredi 20 Mai 2005 à 00:00 jusqu'au Mardi 30 Août 2005 à 00:00				

Question 1

Quelle est la condition pour accéder au sacrement de pénitence

- ☐ d'avoir péché
- ☐ de vouloir changer de conduite (se convertir)
- ☐ d'être digne du sacrement

Réponse unique

Question 2

Que signifie le terme "epikie" ?

- ☐ ce qui est juste
- ☐ ce qui est convenable ou équitable
- ☐ ce que l'on peut pardonner

Réponse unique

Question 3

L'Alliance entre Dieu et les hommes est-elle révocable de la part de Dieu selon l'AT?

- ☐ Non
- ☐ Oui

Question 4

L'Alliance entre Dieu et les hommes est-elle révocable de la part de l'homme selon l'AT?

- ☐ Non
- ☐ Oui

Question 5

Dans le NT, quels sont les 2 textes de base concernant la question du divorce ?

Ecrivez votre réponse sous la forme suivante : Lc 94,27; 1Co 18,32-17

Mt ; Eph

Question 6

Dans le NT, quels sont les 2 textes de base étudiés concernant la miséricorde du Christ ?

Lc : le et Jn - : la

Question 7

Le donné biblique est-il unanime sur la question ?

☐ oui

☐ non

Réponse unique

Question 8

Quel est le taux de divorce en Suisse selon le recensement de l'an 2000 ?

☐ - de 50 %

☐ 50 %

☐ + de 50 %

Réponse unique

Question 9

Quelles sont les difficultés principales rencontrées par l'institution du mariage en Afrique ?

Plusieurs réponses sont justes !

☐ Le divorce

☐ La polygamie

☐ La précocité de l'union

☐ Le sida

Réponses multiples

Question 10

En Amérique latine, quelle est la principale forme d'union entre 2 conjoints ?

☐ Le mariage

☐ La polygamie

☐ L'union libre

Réponse unique

Question 11

Quelles sont les étapes du deuil ?

Il y a plusieurs réponses possibles

☐ Le choc et le déni

☐ Le soulagement

☐ La tristesse et le chagrin

☐ La colère

☐ Les larmes

☐ L'acceptation

☐ Les nouveaux attachements

☐ La dépression

☐ La recherche de sens

Réponses multiples

Question 12

Peut-on dissoudre un mariage chrétien ?

☐ Oui

☐ Non

☐ Parfois

Réponse unique

Question 13

Quelle est la finalité du sacrement du mariage?

La et le des époux (avec ou sans) degré entre ces 2 finalités

Question 14

Quelle est la matière du sacrement et qui en est le ministre ?

La matière est le et les ministres sont les

Question 15

Une bénédiction peut-elle sacramentelle ?



oui



non



Parfois

Réponse unique

Question 16

Quel est le principe de S. Thomas concernant la relation entre la grâce et la nature ?

La grâce ne pas la nature, elle la .