

Anne-Claude ALLIN-PFISTER



Variations pédagogiques

*Approche par compétences et formation
professionnalisante*

Réflexions et pratiques dans le contexte de la formation infirmière

Table des matières

INTRODUCTION	4
PARTIE I.....	7
COMPRENDRE ET METTRE EN ŒUVRE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	7
COMMENT CONSTRUIRE UNE FORMATION EN APPROCHE PAR COMPÉTENCES	7
1. APPRENDRE DES CONTENUS OU DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES, MISE EN TENSION	8
2. NIVEAU DE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE : D'UNE APPLICATION MÉCANISTE À UNE APPLICATION PERSONNALISÉE.....	12
3. DÉCLINER UN PROGRAMME EN APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	15
QUE SONT LES APPRENTISSAGES CRITIQUES ET QUELS SONT LEURS ENJEUX ?.....	22
4. COMMENT ET POURQUOI FORMULER DES APPRENTISSAGES CRITIQUES ?	22
5. APPRENTISSAGES CRITIQUES ET STAGE.....	28
6. OÙ EN SOMMES-NOUS À PROPOS DES APPRENTISSAGES CRITIQUES AUJOURD'HUI ?	33
COHÉRENCE OU ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE	37
7. COHÉRENCE PÉDAGOGIQUE OU CO-ERRANCE ?	38
8. COHÉRENCE ET SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE DE COURS OU D'ENSEIGNEMENT CLINIQUE	42
9. OBJECTIFS ET COMPÉTENCES, RETOUR SUR DES NOTIONS ESSENTIELLES.....	47
PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET APPROCHE PAR COMPÉTENCES	51
10. REPRÉSENTATIONS-CONCEPTIONS, OBSTACLES À L'APPRENTISSAGE ET APPRENTISSAGES CRITIQUES..	51
11. LA NOTION DE TRANSFERT DES CONNAISSANCES EST-ELLE DEVENUE OBSOLÈTE ?	57
PARTIE II.....	61
ENSEIGNER ET ÉVALUER DANS UNE APPROCHE PAR COMPÉTENCES	61
COMMENT REPENSER LES FORMATS D'ENSEIGNEMENT ?.....	62
12. FAUT-IL SUPPRIMER LE COURS MAGISTRAL ?.....	62
13. L'INCONTOURNABLE POWERPOINT®.....	67
14. TRAVAUX DIRIGÉS, CLASSE INVERSÉE, MOTIVATION ET SENS	70
ÉVALUER AUTREMENT	74
15. CHOISIR ET ENRICHIR SES MODALITÉS D'ÉVALUATION	75
16. GRILLES D'ÉVALUATION CRITÉRIÉES.....	80
17. PÉDAGOGIE DE LA RÉUSSITE ET POSTURE D'ÉVALUATION.....	86
18. ÉVALUATION INVERSÉE, COMPÉTENCES ET CONNAISSANCES.....	89
PARTIE III.....	91
S'INTERROGER SUR SA POSTURE, UN PAS DE CÔTÉ INDISPENSABLE.....	91
19. FORMER : INTERROGER, CHOISIR ET DÉVELOPPER SA POSTURE	92
20. LA DOUBLE ILLUSION DU PÉDAGOGUE... AU CARRÉ	95
21. POSTURE CENTRÉE SUR LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DES ÉTUDIANTS.....	98

22. CONDITIONS DE STAGE ET DURÉE DANS LA PROFESSION : BILLET D’HUMEUR	102
RESSOURCES POUR ALLER PLUS LOIN	105
DES LIVRES	106
23. CULTURE PÉDAGOGIQUE, FONDAMENTAUX	106
24. APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR	108
25. NEUROSCIENCES ET ENSEIGNEMENT	111
26. FORMATS D’ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION	113
DES SITES INTERNET, DES PODCASTS ET DES VIDÉOS.....	115
27. INTELLIGENCE ARTIFICIELLE.....	115
28. NEUROSCIENCES	116
29. ENSEIGNEMENT ET ÉVALUATION.....	117
30. FORMATION DES ENSEIGNANTS	118
DES SITES INTERNET ET DES DOCUMENTS.....	120
31. MÉTACOGNITION	120
32. LUDIFICATION	121
CONCLUSION.....	122
ANNEXES	124
DU MÊME AUTEUR	124

Introduction

En guise d'introduction, il me semble important de préciser le contexte dans lequel cet ouvrage a vu le jour. Lors de la dernière année de ma carrière professionnelle, j'ai rédigé un livre¹ que je considérais alors comme mon « testament pédagogique », après plus de trente années passées dans la formation supérieure : à enseigner, à concevoir et à coordonner des programmes de formation, mais aussi à accompagner des enseignants dans le développement de leurs compétences pédagogiques. À ce moment-là, j'avais le sentiment d'avoir dit l'essentiel, d'avoir posé par écrit ce que je jugeais important de transmettre. Et c'était vrai, du moins à ce moment précis de mon parcours.

Puis est venue la retraite. Pour autant, mon engagement dans le champ de la formation ne s'est pas interrompu. J'ai continué à accompagner des équipes et des personnes, en particulier dans le développement de programmes de formation en approche par compétences. Ces nouvelles collaborations m'ont permis de prendre du recul, mais aussi de constater qu'il restait encore des points à préciser, des notions à approfondir, des liens à expliciter. C'est dans ce contexte que j'ai créé un site internet, sur lequel j'ai publié, pendant trois années, des billets s'inscrivant dans l'esprit d'un blog, ainsi que des ressources que je jugeais pertinentes pour les enseignants et formateurs.

L'écriture de ce blog a également été l'occasion de gérer une certaine frustration, à savoir d'écrire ce que j'avais essayé, parfois sans succès, de mettre en place dans mon activité professionnelle. Même lorsque j'étais convaincue par certaines approches, certaines pratiques ou certaines innovations, je n'ai pas toujours réussi à convaincre mes pairs. Je me rends compte, en compilant les chapitres ci-dessous, que certains se font l'écho de cette frustration.

Depuis plusieurs mois, toutefois, je me suis aperçue que je ne publiais plus rien. Pourquoi ? Parce que je suis une personne profondément pragmatique : j'ai toujours cherché à articuler théorie et pratique. Or, lorsque la pratique pédagogique se fait plus rare, lorsque l'expérience de terrain ne nourrit plus directement la réflexion, il devient difficile, pour moi, d'écrire de manière juste et utile. Un site qui ne se renouvelle plus perd peu à peu sa vitalité. C'est pourquoi j'ai fait le choix de le fermer.

S'est alors posée une question simple, mais essentielle : que faire des réflexions partagées durant ces trois années ? Devraient-elles disparaître avec le site ? Ont-elles encore une utilité pour les enseignants d'aujourd'hui ? J'ai la prétention de penser que oui. C'est ce qui m'a conduite à publier ce document, qui compile l'ensemble des contenus du site sous une forme numérique. Cet ouvrage se veut complémentaire à mon précédent livre, tout en pouvant être lu indépendamment.

¹ *Bien maîtriser ses gammes pour improviser, fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière* publié par la Haute École de la Santé La Source. Il n'est donc pas disponible en librairie, mais vous pouvez l'obtenir en m'envoyant un mail : acallin58@gmail.com

Je n'ai pas modifié le contenu des textes ; j'en ai uniquement retravaillé la structure afin de proposer un ensemble plus cohérent. Il est donc possible que vous rencontriez certaines redondances, en particulier si vous choisissez une lecture suivie de la première à la dernière page. Mais ce document n'a pas nécessairement vocation à être lu de manière linéaire. Il peut aussi être parcouru de façon partielle, en fonction de vos besoins, de vos questions ou de vos centres d'intérêt du moment. Les renvois réguliers entre les chapitres sont là pour accompagner cette lecture libre. De même, vous retrouverez souvent les mêmes références à la fin des chapitres ; je choisis toutefois de garder les références à la fin de chaque chapitre, afin de faciliter le travail d'approfondissement dans le cas d'une lecture partielle et non linéaire.

Le document est structuré en trois parties et des ressources pour aller plus loin. **La première partie** est consacrée à l'approche par compétences. De nombreuses institutions de formation supérieure s'en réclament aujourd'hui. Toutefois, selon mon expérience, il reste encore du chemin à parcourir pour l'incarner pleinement, notamment en ce qui concerne les approches pédagogiques – le cours magistral étant rarement la modalité la mieux adaptée au développement de compétences – et les modalités d'évaluation - les examens de connaissances ne permettant pas toujours d'évaluer ce que les étudiants sont réellement capables de mobiliser en situation -, mais également en ce qui concerne la mixité des approches, approche par compétences et pédagogie par objectifs entre autres -. C'est pourquoi je consacre plusieurs chapitres à l'approche par compétences et à l'alignement pédagogique - ou cohérence pédagogique - condition indispensable à un programme de qualité.

La deuxième partie aborde différentes formes d'enseignement ainsi que les enjeux de l'évaluation dans une approche par compétences. J'y tisse des liens entre des concepts qui ne relèvent pas directement de l'approche par compétences et cette dernière, à travers des tentatives de transfert. J'y propose également des pistes concrètes concernant les outils d'évaluation, notamment concernant l'élaboration de grilles critériées.

Dans **la troisième partie**, j'invite chaque enseignant à engager une réflexion sur sa posture professionnelle, pédagogique et évaluative. Je m'arrête également sur quelques problématiques récurrentes dans la formation.

La dernière partie est d'une autre nature ; elle rassemble des ressources pour aller plus loin : principalement des ouvrages, car la lecture demeure, selon moi, un levier essentiel de réflexion et de construction des compétences. Le choix des ouvrages que j'y présente n'est pas hasardeux. Vous y trouverez à la fois des ouvrages fondamentaux, certains anciens mais toujours très actuels et d'autres plus récents sur des thématiques comme les neurosciences. Dans cette dernière partie, vous trouverez également des vidéos, des podcasts et d'autres ressources numériques, vouées à une obsolescence rapide - surtout quand elles concernent l'intelligence artificielle – dans le but d'enrichir vos pratiques d'apprentissage, lire, écouter, regarder, jouer...

Selon votre rôle dans la formation, vous serez plus particulièrement intéressés par des chapitres différents. Le tableau ci-dessous peut vous aider à faire vos choix.

Statut : si vous êtes	Chapitres à privilégier
Enseignant débutant, chargé de cours	Chapitres : 1, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 30, 31 & 32
Praticien formateur, enseignant clinique	Chapitres : 2, 5, 8, 10, 11, 17, 19, 22 & 31
Responsable de programme, de module ou d'unité de formation	Chapitres : 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 16, 18, 19, 24, 26 & 27
Conseiller pédagogique	Chapitres : probablement tous !
Enseignant ou concepteur de formations continues	Chapitres : 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 26 & 27

Une dernière précision : tous les exemples que vous lirez au fil des pages sont construits à partir du plan d'études cadre de la filière infirmière de la HES-SO (Suisse romande). Pour faciliter leur compréhension, je joins le lien vers ce plan d'étude cadre 2022.

https://hesav.ch/wp-content/uploads/2022/09/PEC_2022_Fil_BSc_Soins_infirmiers.pdf

Si cette compilation peut être utile, ne serait-ce qu'à quelques enseignants, alors mon objectif de partage intergénérationnel sera atteint.

Partie I

Comprendre et mettre en œuvre l'approche par compétences

J'ai passé plus de trente ans à concevoir des programmes de formation, à enseigner, à former et accompagner des étudiants et des enseignants, dans une approche par compétences. J'ai constaté que décréter officiellement que l'on se situe dans une approche par compétences n'implique pas, *de facto*, que l'on y est ! J'apprends encore aujourd'hui comment m'approcher de ce Graal !

Je consacre donc plusieurs chapitres à cette approche utilisée depuis quelques décennies dans de nombreuses institutions de formation telles que l'université et autres Hautes Écoles, la formation professionnelle, voire à l'école primaire et secondaire selon les pays.

Je crois fermement au bienfondé de l'approche par compétences, mais je crois également qu'il est très difficile de s'y situer complètement et que de nombreuses formations qui se disent en approche par compétences sont sur le chemin mais n'ont pas encore atteint l'autre rive. Mon constat est sévère et n'engage que moi. Toutefois, je vais m'en expliquer dans cette première partie consacrée à l'approche par compétences.

J'aborderai successivement la tension qui existe entre l'enseignement de contenus et le développement de compétences, les éléments essentiels de la construction d'une formation en approche par compétences – sans la prétention de donner une méthode complète pour cette construction – la notion d'apprentissage critique, et la notion de cohérence ou d'alignement pédagogique. J'aborderai également certains concepts centrés sur le processus d'apprentissage apparus bien avant l'approche par compétences et qui ont toutefois toute leur place dans cette approche.

Comment construire une formation en approche par compétences

Chaque fois que j'ai travaillé avec des équipes pédagogiques à la mise en place de programmes dans une approche par compétences, j'ai été confrontée aux mêmes difficultés, aux mêmes questions, voire aux mêmes résistances. J'ai aussi rencontré des enthousiasmes, idées novatrices, envies d'essayer de nouvelles approches. Ce sont toutes ces réactions contrastées qui ont été à l'origine des différents billets de cette première partie.

1. Apprendre des contenus ou développer des compétences, mise en tension

Quelle place donner aux contenus – savoirs, habiletés, méthodes, etc. - dans la formation ? Voilà une question qui, si elle est rarement posée en ces termes, n'en est pas moins omniprésente dans les réflexions du corps enseignant, et ce, depuis longtemps.

Lorsque j'ai commencé à enseigner, la question des contenus se posait en termes d'exhaustivité, totalement illusoire : comment garantir l'exhaustivité des contenus dans un programme ? Cette question n'a pas tenu longtemps à l'épreuve de la réalité. La quantité des connaissances disponibles et la rapidité de leur évolution ont tôt fait de mettre à mal cette notion d'exhaustivité. A-t-elle été abandonnée pour autant ? Pas sûr. Si l'on a abandonné l'idée d'enseigner toutes les connaissances disponibles, l'idée de trouver un socle de base - exhaustif lui aussi - des connaissances indispensables que tout étudiant devrait maîtriser me semble toujours bien présente chez les enseignants. On passe donc d'une exhaustivité à une autre, la seconde paraissant plus raisonnable, quoi que...

Avant d'aller plus loin, posons-nous la question de la nature même des contenus. Lorsqu'il s'agit de définir les contenus dans un programme ou un module de formation, de quoi parlons-nous ? Il s'agit, prioritairement de connaissances, ces dernières étant souvent classées en deux grandes catégories : les connaissances déclaratives, ou connaissances relatives aux faits, et les connaissances procédurales relatives aux opérations à exécuter pour atteindre un but. Autrement dit :

Les connaissances déclaratives concernent les faits, ce sont des savoirs ; elles portent sur les propriétés des objets et leurs relations. Les connaissances procédurales sont des savoir-faire.
(Richard, 2004, p. 18).

Lorsqu'il s'agit d'élaborer un programme de formation, par exemple en soins infirmiers, la liste des contenus est souvent un problème épineux. Faut-il enseigner le diabète ? L'hépatite ? La maladie de Parkinson ? Le développement de l'enfant ? La théorie de l'attachement ? La sociologie des groupes ? L'école de pensée du *caring* ? Le modèle de Parse ? La théorie de l'incertitude ? La technique de l'injection intra-musculaire ? La pose d'une sonde naso-gastrique ? Ceci pour ne citer que quelques questions que se posent les concepteurs.

Or, rappelons que les connaissances disponibles, dans la discipline infirmière et dans les disciplines contributives telles que les sciences biomédicales et les sciences sociales sont extrêmement nombreuses et croissent de manière exponentielle ; de plus, ce qui est vrai aujourd'hui, en matière de savoirs, ne le sera probablement plus demain. Ce constat devrait nous rendre extrêmement modestes en matière de contenus et ne pas nous encombrer l'esprit lorsqu'il s'agit d'élaborer un programme, un module ou un cours.

Par ailleurs, si l'on se place du côté de l'étudiant, l'on sait pertinemment que ce dernier ne retiendra qu'une faible partie de tout ce qu'il aura appris au cours de sa formation et une partie encore plus

faible de tout ce qui lui aura été enseigné. Si vous faites un petit pas de côté et que vous pensez à tout ce que vous avez dû apprendre pendant votre scolarité et au peu qu'il vous reste aujourd'hui, en termes de connaissances déclaratives et procédurales, vous devriez ne plus vous préoccuper de la question des contenus. En ce qui me concerne, quand je pense que j'ai passé huit ans de ma carrière scolaire à apprendre l'allemand et que je suis incapable de faire une phrase dans cette langue aujourd'hui ou quand je pense que j'ai su, un jour, réaliser un calcul d'intégrale et que je ne sais même plus aujourd'hui ce qu'est une intégrale et à quoi elle sert... je me dis que j'ai passé beaucoup de temps pour tout oublier tellement vite ! En revanche les compétences que j'ai acquises à l'école – lire, écrire, analyser, chercher de l'information, résoudre un problème, pour n'en citer que quelques-unes – elles sont toujours là !

Vous me direz que le parcours scolaire n'a rien à voir avec la formation professionnelle, c'est partiellement vrai. Toutefois, vous souvenez-vous aujourd'hui de tout ce que vous avez appris au cours de votre formation professionnelle ? Réfléchissez à cette question un cours instant. Là encore je prendrais deux exemples me concernant :

Pour réussir ma première année, il m'a fallu apprendre l'ensemble des systèmes anatomo-physiologiques (vous aussi, certainement) ; or, j'ai dû tout réapprendre au moment où l'on m'a confié l'enseignement de cette discipline ; il ne me restait pas grand-chose en termes de connaissances, si ce n'est celles que j'avais mobilisées quotidiennement dans ma pratique et qui ne couvrait largement pas tout ce que j'avais dû apprendre.

Mon premier poste d'infirmière était dans un service de gynécologie. Eh bien, mon premier travail a été de revoir l'ensemble de mes connaissances du système génital féminin, des pathologies gynécologiques fréquentes et de leurs traitements. J'avais tout oublié de ce que j'avais appris en deuxième année de formation, du moins tout ce qui était spécifique à la gynécologie que je n'avais plus mobilisé.

Ai-je été une étudiante puis une professionnelle particulièrement médiocre, voire dangereuse ? Je ne le crois pas, puisque j'ai réappris au fur et à mesure de mes besoins et que j'ai su le faire.

En résumé, que l'on se place du côté du processus "enseigner" - la masse des connaissances disponibles est énorme et leur obsolescence est programmée - ou du côté du processus "apprendre" - la rétention à long terme des connaissances est très sélective, voire aléatoire - on constate que l'on pourrait lâcher la pression quant à l'importance et l'exhaustivité des contenus, ce n'est pas là que réside l'essentiel de la formation.

Au profit de quoi, car il faut bien enseigner quelque-chose aux étudiants ? Bonne nouvelle, la formation d'aujourd'hui se décline dans une approche par compétences. Les compétences devraient donc guider nos choix, y compris, mais pas seulement, les choix de contenus (voir chapitre 3).

Rappelons la définition d'une compétence, définition que l'on retrouvera dans d'autres chapitres.

Une compétence est un savoir agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. (Tardif, 2006, p.22)

Dans cette définition, nous voyons qu'il est question, non pas de mobilisation et combinaison de **connaissances**, mais **d'une variété de ressources internes et externes**. Il est peut-être utile, à ce stade, de rappeler ce que sont ces ressources internes et externes.

Ressources internes

- Connaissances
- Habiletés techniques
- Savoir-faire méthodologique
- Savoir-faire relationnels
- Capacités cognitives et métacognitives
- Savoirs d'expérience
- ...

Ressources externes

- Outils (protocoles, grilles d'analyse, fiches techniques)
- Banques de données
- Internet
- Intelligences artificielles
- Réseaux de coopération (collègues, experts)
- Livres
- ...

A la lecture de cette liste, non exhaustive, on peut constater que les ressources à mobiliser sont bien plus riches que les seuls contenus ou les seules connaissances déclaratives acquises en formation et qu'elles ne cessent de s'enrichir tout au long de l'exercice professionnel.

Pourtant, lorsqu'il s'agit de construire un programme de formation, la plupart des équipes pédagogiques commencent par définir et organiser les contenus de formation, de manière plus ou moins détaillée, précise et complète. C'est d'ailleurs souvent l'étape qui prend le plus de temps et qui suscite le plus de discussions. Or, tout référentiel de compétences doit inclure la détermination de la trajectoire de développement de chaque compétence ainsi que la délimitation des apprentissages critiques, souvent nommés "incontournables", celle-ci assurant que la boulimie des connaissances sur laquelle insiste Perrenoud (2001) ou

les listes kilométriques de connaissances soient remplacées par des choix réfléchis à partir d'un examen attentif de ce qui est requis par la mise en œuvre judicieuse et éthique des compétences. (Poumay et al. 2017. p 18).

Cette citation remet en question les listes, "kilométriques" de connaissances par lesquelles passent les concepteurs de programmes. J'y apporterai deux commentaires : Le premier pour rappeler que

l'apprentissage critique ou apprentissage incontournable - dont je parlerai abondamment dans les chapitres suivants - n'est pas équivalent à un contenu incontournable ; il s'agit en effet d'un apprentissage plus global, ne pouvant se limiter à un contenu ou à un ensemble de contenus (voir les chapitres 4, 5 & 6 consacrés aux apprentissages critiques). Le second commentaire réside dans le fait qu'il y a bien un choix de contenus à définir, mais un choix réfléchi à partir de ce qui est requis pour l'exercice de la compétence. J'ajoute que ce choix peut différer selon le contexte d'exercice de la compétence, donc différer d'un stade de développement à l'autre ainsi que d'un étudiant à l'autre.

Quelques mots pour conclure cette réflexion à propos des contenus d'enseignement :

- Définir les contenus d'enseignement à partir des compétences permet de réfléchir à la pertinence de ces derniers plutôt qu'à leur exhaustivité.
- Centrer la formation sur l'acquisition et la mobilisation de ressources variées (internes et externes) permet d'outiller les étudiants de manière bien plus efficace qu'en se centrant sur les seules connaissances, si essentielles soient-elles. Il sera important de se souvenir de cela au moment de l'évaluation, mais c'est un autre sujet (voir chapitres 15, 16, 17 & 18 consacrés à l'évaluation).
- Outiller les étudiants à "apprendre à apprendre" leur permet de s'inscrire dans un processus d'apprentissage tout au long de la vie, seule manière de rester compétent au long cours.
- Ces trois éléments deviennent de plus en plus importants avec le développement des intelligences artificielles.

J'espère que ces quelques réflexions susciteront des questionnements et de nouveaux positionnements quant à la place à donner aux contenus dans le processus de conception des enseignements.

Références

Poumay, M., Tardif, J. & Georges F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Richard, J.F. (2004). *Les activités mentales*. Paris : A. Colin

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-Éducation.

2. Niveau de développement de la compétence : d'une application mécaniste à une application personnalisée

Ce chapitre a pour origine l'une des frustrations dont je parlais en introduction. En effet, lorsque j'ai participé à l'élaboration du dernier plan d'études cadre romand de la filière infirmière, j'ai essayé d'introduire de la souplesse dans l'utilisation des niveaux de développement des compétences. Par souplesse, je veux dire une centration sur le parcours de chaque étudiant et une possibilité de ne pas viser le même niveau de développement pour chaque compétence, au même moment pour chaque étudiant. Les questions opérationnelles, la complexité du suivi des étudiants si l'on introduit cette souplesse ont eu raison de mes envies !

De quoi s'agit-il en fait ?

Une compétence se développe par palier, on parle de niveaux de développement. Poumay, Tardif & Georges (2017) utilisent l'échelle de développement professionnel de Faucher à cet égard. Selon cette échelle, on trouve trois niveaux de développement dans le processus de professionnalisation - novice, intermédiaire, compétent - et deux niveaux de professionnalisme, après la formation initiale - avancé, expert -. (Poumay, Tardif & Georges, 2017, p. 22).

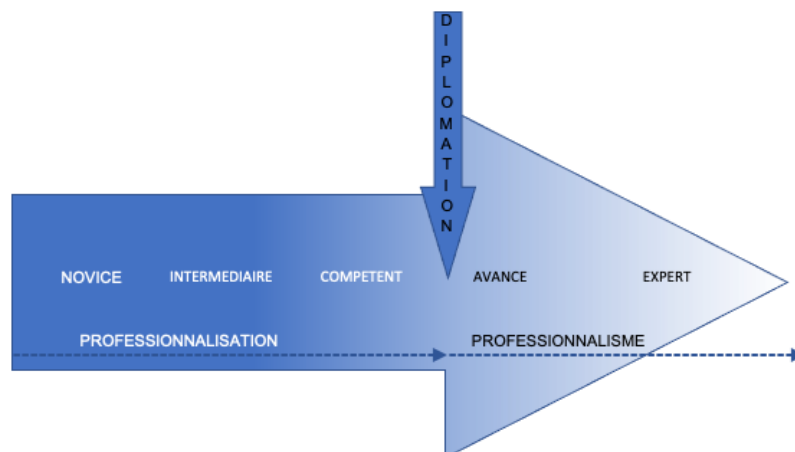


Figure 1 : Échelle de développement d'une compétence adaptée de Faucher, 2009.

Comment utiliser ces niveaux dans un programme de formation ? C'est l'objet de ce chapitre.

Trois niveaux dans le processus de professionnalisation et trois années de formation... il est facile et relativement automatique de définir des niveaux par année : 1ère année = novice, 2ème année = intermédiaire, 3ème année = compétent. C'est simple, clair, rassurant !

Mais la compétence ne se développe pas de manière linéaire et au même rythme chez tous les étudiants. Le parcours de vie, le parcours de stage, le parcours de formation, les intérêts, les préférences, les forces et les faiblesses, de chaque personne influencent ce développement. Dès lors, peut-on viser le même niveau de développement au même moment pour l'ensemble des étudiants ? Je n'en suis pas certaine, je suis même convaincue du contraire. Je suis convaincue que nous aurions tout intérêt à tenir une cartographie du développement des compétences de chaque étudiant et de déterminer avec lui le niveau de développement des compétences visé par telle ou telle activité, telle ou telle évaluation.

Prenons un premier exemple : l'évaluation en stage.

Joséphine, étudiante de 2ème année, va faire un stage dans un centre de promotion de la santé. Selon le référentiel de compétence de la Suisse romande, dans ce stage, elle va pouvoir développer sa compétence du rôle promoteur de santé. Doit-elle se contenter de viser le niveau intermédiaire dans cette compétence, sous prétexte qu'elle est en 2ème année ou peut-elle viser le niveau compétent et laisser de côté une autre compétence, difficilement mobilisable dans ce lieu, compétence qu'elle développera dans un stage de 3ème année dans un tout autre domaine de soins ? J'aurais tendance à privilégier cette seconde solution. Je pense en effet que les caractéristiques de stage et le parcours de formation de l'étudiant doivent pouvoir influencer le niveau de compétence visé. Bien évidemment, des balises doivent être posées pour garantir que le niveau compétent est atteint par tous les étudiants, dans toutes les compétences, au moment de leur diplôme.

Vous objecterez probablement que tout cela est possible dans des petits groupes d'étudiants, mais impossible à gérer pour des groupes de 200 étudiants. Cela peut sembler compliqué de prime abord, mais, en mettant en place un système de mentorat ou tutorat et en attribuant le suivi et l'encadrement d'une vingtaine d'étudiants à chaque professeur ou maître d'enseignement, la chose devient plus réaliste. L'enseignant et l'étudiant deviennent alors co-responsables du niveau de compétence à atteindre en fin de formation.

Dans certaines formations, un système de contrat pédagogique, bipartite (étudiant-praticien) ou tripartite (étudiant-enseignant-praticien) est mis en place. Avant chaque période de stage, l'étudiant doit formuler des objectifs de stage qui doivent être validés par les signataires du contrat. Comme ce ne sont pas forcément ces objectifs qui sont évalués en fin de stage, ce contrat n'emporte pas toujours l'adhésion des différentes personnes concernées. J'ai pu observer que les étudiants, ne trouvant pas forcément de sens à cette activité, avaient une fâcheuse tendance à recopier les objectifs d'étudiants des années précédentes, pour se faciliter la tâche et satisfaire aux exigences des enseignants !

Imaginez la puissance que pourrait avoir un tel outil s'il mettait réellement en évidence le parcours individualisé de l'étudiant, par exemple en précisant le niveau de développement visé pour chaque compétence travaillée dans un stage donné ; on pourrait même imaginer que toutes les compétences ne sont pas développées dans chaque stage. On pourrait également aider l'étudiant à formuler des

apprentissages critiques en lieu et place des objectifs, (voir chapitre 5) afin d'être complètement dans une approche par compétences !

Prenons un second exemple : un module de formation.

Dans un système modulaire, si l'on se réfère au guide ECTS, chaque module doit être validé par une évaluation des performances des étudiants. Là encore, si le programme de formation comporte des options, il serait possible d'envisager un système d'évaluation personnalisé, laissant de l'autonomie aux étudiants. Un cadre devrait être posé, mais des choix pourraient être laissés aux étudiants quant aux compétences évaluées et au niveau de développement visé. Dans un portfolio par exemple ou un travail de réflexion, d'approfondissement, l'étudiant pourrait avoir le choix des compétences qu'il souhaite démontrer ainsi que du niveau de développement qu'il vise.

J'ai expérimenté cela, en tant qu'étudiante, il y a plusieurs décennies déjà et je me souviens encore de ma motivation à atteindre le niveau que j'avais moi-même déterminé et ce dernier n'était pas minimaliste !

A travers ces deux exemples, vous pouvez constater que les niveaux de développement des compétences peuvent être utilisés bien différemment d'une application mécaniste (un niveau par année) ! Si vous essayiez ?

Référence

Faucher, C. (2009). *Explicitation du raisonnement clinique chez des optométristes de niveaux compétents et experts : développement d'un modèle de raisonnement en optométrie*. Université de Sherbrooke : thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

Guide ECTS : <https://education.ec.europa.eu/fr/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/european-credit-transfer-and-accumulation-system>

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (Dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

3. Décliner un programme en approche par compétences

Dans mes différents accompagnements, j'ai constaté la difficulté des équipes pédagogiques à garder les compétences au centre du processus de construction du programme. Il y a presque toujours un moment, dans le processus, où les compétences sont perdues de vue et où les contenus reviennent en force au centre des préoccupations (voir chapitre 1). J'ai écrit ce chapitre – et les suivants – pour tenter d'aider les équipes pédagogiques dans ce travail d'élaboration autour des compétences.

Il n'est en effet pas simple de garantir la cohérence dans l'élaboration d'un programme de formation en approche par compétences. Avoir un référentiel de compétences ne suffit pas. Il est au contraire très facile et très fréquent de se laisser entraîner vers le connu et le rassurant, comme une liste d'objectifs qui découpe la matière ou une liste de contenus à aborder dans les cours.

Passer d'une approche centrée sur les contenus à une approche centrée sur les compétences et faire l'expérience de partir **réellement** des compétences pour l'élaboration d'un programme n'est pas simple, mais très intéressant car n'aboutit pas forcément au même découpage des cours et contenus qu'un programme habituel.

Je vais tenter de le démontrer, en rappelant les étapes à suivre dans l'élaboration d'un tel programme et en les mettant à l'épreuve de la réalité par un exemple concret.

Imaginons que vous ayez à disposition un référentiel de compétences et que vous ayez à élaborer un programme modulaire à partir de ce référentiel, ce qui est fréquent dans les programmes de formation tertiaire actuels (approche par compétences et programme modulaire). Je me permets une petite digression : ces deux éléments - approche par compétences et programme modulaire - ne sont pas immédiatement et naturellement compatibles ; en effet, le développement d'une compétence prend du temps, emprunte des chemins de traverse et ne se laisse pas forcément enfermer dans la logique d'un programme modulaire (attribution de crédits ECTS, validation de chaque module). Cela dit, ces deux éléments sont exigés dans bien des programmes, il s'agit donc de faire avec cette injonction quelque peu paradoxale !

Étapes-clés

1. **Définir les compétences visées** par la formation, puis par tel cours ou tel module.
2. **Définir des niveaux de développement pour chaque compétence**, par exemple : novice, intermédiaire, compétent, pour ce qui est d'une formation initiale, en bachelor. Ils sont parfois définis par le cadre normatif (par exemple, dans certains plans d'études cadre), mais ce n'est pas toujours le cas. J'ai parlé, au chapitre 2 des niveaux de développement.
3. **Déterminer**, pour chaque compétence à un niveau donné, **les composantes essentielles de la compétence à travailler**. Il est important de se rappeler que c'est l'intégralité du programme qui doit permettre de travailler l'intégralité des composantes de la compétence. Si vous êtes responsable d'un module de formation, ne cédez pas à la tentation de penser que votre module est le seul du programme et qu'il vous faut travailler l'ensemble des composantes de la

compétence. Dans ce cas, les prochaines étapes deviendraient très difficiles à réaliser. En revanche, si vous êtes responsable d'un programme, vous vous assurerez que chaque composante essentielle de la compétence est travaillée, au moins une fois, au cours de la formation.

4. **Choisir les situations professionnelles** dans lesquelles cette compétence sera mise en œuvre par l'étudiant. Ce choix peut être réalisé pour l'ensemble des éléments du programme qui travaillent la compétence ou par module ou unité de formation.
5. **Définir les apprentissages critiques** (deux ou trois pour un niveau de développement de la compétence donné). Pour rappel, un apprentissage critique, selon Tardif, (2006)

...est de nature qualitative et correspond à une réorganisation cognitive ou à l'intégration de nouvelles règles, de nouveaux principes. Chaque niveau de développement d'une compétence est spécifié par des apprentissages critiques qui correspondent à des changements cognitifs irréversibles. (Poumay et al. 2017, p.25).

Un apprentissage critique (AC) doit être intégrateur et ne peut se limiter à l'acquisition d'une connaissance ou d'un ensemble de connaissances. L'ensemble des AC doit être maîtrisé pour atteindre un niveau de compétences visé, c'est-à-dire que l'un ne compense pas l'autre, c'est en ce sens qu'ils sont critiques. Je développe plus loin la notion d'apprentissages critiques (rendez-vous au chapitres 4, 5 & 6).

6. **Définir les ressources** (savoirs, habiletés, attitudes...) qui permettront de maîtriser les apprentissages critiques et donc, d'atteindre le niveau de développement de la compétence visé (voir chapitre 1).

A partir de là, les deux étapes restantes se pensent ensemble :

7. **Organiser les cours**, leurs contenus et les méthodes d'enseignement-apprentissage les plus pertinentes, en fonction des apprentissages critiques et des situations professionnelles retenues.
8. **Définir les modalités d'évaluation** pertinentes et cohérentes, en termes de contenus et de modalités : en fonction des apprentissages critiques visés, des situations professionnelles et des modalités d'enseignement.

Pour réaliser ce travail, il est important d'oublier les longues listes de contenus qu'aucune équipe pédagogique ne peut s'empêcher d'élaborer lorsqu'il s'agit de construire un programme de formation. Il sera temps d'y revenir, éventuellement plus tard, pour vérifier qu'un savoir **essentiel** n'a pas été oublié. J'insiste sur le caractère essentiel, car tous les contenus qui auront été listés ne trouveront pas leur place dans le programme par compétences que vous construirez, mais cela n'a aucune importance, **car vous cherchez à former des professionnels compétents, qui savent mobiliser leurs connaissances en action, identifier les connaissances qui leur manquent et les trouver en mobilisant leurs ressources externes (expert, références, IA...) et internes (méthodes d'apprentissage, recherche sur les bases de données, entre autres).**

Mise à l'épreuve de la réalité, exemple concret

Cet exemple n'a de vertu que d'être un exemple. Avec les mêmes données de base, nous aurions pu créer un autre scénario. Il n'est donc là que pour illustrer les différentes étapes et le passage de l'une à l'autre.

Imaginons le contexte suivant : vous devez élaborer un module d'initiation au rôle infirmier, en première année de bachelor, dans une Haute École de la HES SO (Haute École Spécialisée de Suisse occidentale). C'est un module de 3 crédits ECTS, à savoir un module correspondant à **90 heures de travail étudiant** (travail en présence d'un enseignant, travail dirigé, travail personnel).

1. Compétences visées

S'agissant d'un module d'initiation au rôle infirmier, les deux compétences du rôle "expert en soins infirmiers" (selon *CanMeds*, cadre de référence utilisé par le domaine santé de la HES-SO) semblent pertinentes. Ces deux compétences sont les suivantes :

Compétence 1 : *Garantir la sécurité des patient-es et la qualité des soins par des interventions infirmières adaptées aux particularités des situations et aux besoins des personnes, guidées par un modèle et une démarche de soins rigoureuse et fondées sur des résultats probants et des normes professionnelles.*

Compétence 2 : *Agir avec humanisme dans sa pratique de soins infirmiers, individualisés et holistiques, afin d'améliorer la santé et la qualité de vie de la personne, de respecter sa dignité et de favoriser son auto-détermination.*

L'étendue de chaque compétence est précisée par des composantes essentielles que je résume ci-dessous

Compétence 1

Évaluation clinique

Jugement et raisonnement clinique

Surveillances infirmières

Pratiques exemplaires et transfert des résultats de recherche dans la pratique

Continuité des soins

Évaluation de la qualité des soins

Compétence 2

Relation de confiance et de partenariat

Empathie, bienveillance, non-jugement

Respect de la dignité de la personne, éthique

Respect de l'autonomie de la personne

Soutien à l'autogestion de la maladie et des traitements

2. Niveau de compétence visé

S'agissant d'un module de première année et d'une initiation au rôle, le niveau novice sera visé. Dans le Plan d'Études Cadre (PEC) 2022 de la filière infirmière, les niveaux de développement des compétences ont été définis (novice, intermédiaire, compétent). Il n'y a donc pas lieu de les définir vous-même, mais d'utiliser les éléments du PEC.

Compétence 1, niveau novice

Participer à la conception, la réalisation et l'évaluation des prestations de soins infirmiers avec la patientèle/ clientèle en garantissant la sécurité de ses soins et en suivant les directives de soins dans différents contextes.

Compétence 2, niveau novice

Créer une relation de confiance et respectueuse avec les personnes soignées, dans la perspective de l'amélioration de leur santé et de leur qualité de vie.

Pour les deux premières étapes, le cadre normatif (PEC) est précis. A partir de l'étape 3 qui consiste à la détermination des composantes essentielles, l'équipe pédagogique a toute latitude et c'est au responsable de filière ou responsable de programme ou encore comité pédagogique d'assurer la pertinence et la cohérence des choix dans l'intégralité du programme. Pour la démonstration, je ne tiens pas compte de l'ensemble du programme... puisque je ne l'ai pas à disposition !

3. Composantes essentielles des compétences

S'agissant d'un module d'initiation, je choisis délibérément un nombre restreint de composantes essentielles :

Compétence 1 : évaluation clinique et raisonnement clinique

Compétence 2 : relation de confiance et de partenariat

4 Situations professionnelles

Pour travailler ces deux compétences au niveau novice, je choisis l'évaluation clinique et la démarche de soins auprès d'une personne âgée (à domicile, en EMS, dans un service d'urgence). En effet, cette situation est représentative du rôle professionnel. Cette situation professionnelle pourra être reprise à d'autres niveaux de développement des compétences, en mobilisant davantage de composantes essentielles et, dès lors, de ressources.

5. Apprentissages critiques

S'agissant d'étudiants au début de leur formation, il y aura à "faire avec leurs représentations pour aller contre" (voir chapitre 10) ; il n'est pas certain que ces derniers partagent déjà la vision du rôle que nous aimerions leur transmettre, c'est probablement tout le contraire. Ont-ils conscience que la sécurité des patients est, pour une grande part, entre leurs mains ? Ont-ils choisi cette profession pour être

autonomes et prendre des décisions de soins ou ont-ils choisi d'être "l'auxiliaire du médecin" ? Ont-ils conscience de l'aspect réflexif de leur future profession ? Imaginent-ils que les patients ont leur mot à dire dans les décisions concernant leur santé ou imaginent-ils qu'ils vont imposer leur vue - liée à leur savoir - à ces derniers ? C'est autant ce travail sur les représentations et sur la vision du rôle infirmier qui guide mes apprentissages critiques que les compétences et leurs composantes essentielles. Je formule donc quatre apprentissages critiques pour ce module d'initiation :

Compétence 1

Évaluation clinique : concevoir des situations de soins permettant de démontrer l'importance de l'évaluation et du raisonnement cliniques pour la sécurité des patients.

Démarche de soins : découvrir la partie immergée de la profession à travers les étapes de la démarche de soins.

Compétence 2

Posture d'écoute et de non-jugement : apprendre à écouter la personne en cherchant simplement à en savoir le plus possible sur sa santé, ses valeurs, ses croyances et préférences.

Posture de partenariat : accepter que la personne soit celle qui connaît le mieux son état de santé et qu'elle détient le pouvoir de décision.

6. Ressources

Quelques ressources, non exhaustives, sont présentées ci-après.

En termes de savoirs : étapes de la démarche de soins, modèle de soins ou théorie de moyenne portée, introduction à l'évaluation clinique, empathie, représentations de la santé-maladie, connaissance de l'état de santé par la personne, partenariat...

En termes d'habiletés : entretien - questions ouvertes, reformulation -, prise de TA, pulsation et fréquence respiratoire, auscultation...

En termes d'attitude : écoute, attitude corporelle, langage du corps, acceptation des silences...

7. Organisation des cours et évaluation

Dans cette rubrique et pour l'exemple, je me limiterai à répartir les heures à disposition, ainsi qu'à définir quelques modalités d'enseignement et d'évaluation.

Répartition des heures

Nous avons 90 heures de travail étudiant à disposition. Je les répartirai de la manière suivante : 30 heures de travail personnel, 20 heures de travail dirigé et 40 heures de cours présentiels. Plus tard dans la formation, je choisirai une répartition en trois tiers équivalents, mais, s'agissant d'étudiants débutants dans l'enseignement supérieur, je choisis délibérément de consacrer davantage d'heures en présence d'enseignants et un peu moins d'heures de travaux dirigés. L'autonomie dans l'étude ne s'acquiert pas sans un certain temps, ni sans effort. En revanche, si j'utilise la pédagogie différenciée (Allin, 2022, pp.51-55), je pourrais consacrer une partie des 40 heures à un travail en présentiel pour certains

étudiants et en autonomie pour d'autres, ceux qui auraient, par exemple, déjà une expérience d'enseignement supérieur.

Modalités d'enseignement (exemples)

Travail en présentiel : simulation - entrevues avec des patients simulés -, classe inversée - exploitation, par diverses techniques, du travail dirigé -, rencontre avec des infirmiers experts qui abordent leur vision du rôle et une illustration de leur raisonnement clinique à travers des vignettes significatives, labos : prise de signes vitaux, introduction à l'auscultation, la palpation, la percussion (par exemple abdomen).

Travail dirigé : podcast ou vidéo de personnes âgées qui parlent des infirmières qu'elles apprécient et pourquoi, qui définissent ce que veut dire "être en sécurité" pour elles - un interview réalisé par l'enseignant et filmé peut être réalisé-; lecture du chapitre introductif d'un ouvrage sur l'évaluation clinique ou la surveillance infirmière (par exemple, Doyon et Longpré, 2016 et/ou Doyon & Spycher, 2017), vidéos de techniques de prise de TA, pulsation, fréquence respiratoire, vidéos sur la démarche de soins (voir sur *Youtube*).

Modalités d'évaluation

Voici quelques exemples de modalités d'évaluation qui seraient en cohérence avec les autres éléments du module, à savoir les apprentissages critiques, les situations professionnelles, et les modalités d'enseignement :

Journal de bord des différentes découvertes réalisées au cours du module, rédigé au fur et à mesure du déroulement du module et synthèse en regard des apprentissages critiques visés par le module.

ou

Simulation : entretien de recueil de données auprès d'un patient simulé et identification d'une priorité de soins à argumenter.

ou

Portfolio (voir Poumay et al. 2017, pp.189-200).

Afin de répartir le travail d'évaluation au sein de l'équipe pédagogique, il est envisageable de laisser le choix de la modalité d'évaluation aux étudiants, en s'assurant que les mêmes apprentissages critiques sont évalués et que le niveau des critères d'évaluation est le même dans l'ensemble des modalités (voir chapitres 15 et 16).

Pour conclure, je préciserai qu'à chaque nouvelle étape, il est nécessaire de vérifier qu'elle est en cohérence avec les précédentes, autrement dit, la cohérence interne du déroulé se vérifie à chaque nouvelle étape. Je préciserai également que les apprentissages critiques sont centraux dans le processus. Si je devais illustrer cela graphiquement, je dessinerais un sablier et inscrirais les apprentissages critiques à l'endroit du resserrement ; les étapes 1 à 4 nous amènent aux apprentissages critiques et les étapes 6 et 7 découlent de ces derniers.

J'espère ne pas vous avoir découragés par l'exposé des différents éléments à prendre en compte. Les autres chapitres de cet ouvrage reprendront, plus en détails, les différents éléments exposés ci-dessus. Alors continuez à explorer et essayez !

Références

Allin, A.C. (2022). *Bien maîtriser ses gammes pour improviser. Fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : La Source.

Doyon, O & Longpré, S. (2016). *Évaluation clinique d'une personne symptomatique*. Montréal : Éditions du Renouveau pédagogique.

Doyon, O & Spicher, L. (2017). *La surveillance infirmière, dernier filet de sécurité du patient*. Paris : Lamarre.

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (Dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

https://hesav.ch/wp-content/uploads/2022/09/PEC_2022_Fil_BSc_Soins_infirmiers.pdf

Que sont les apprentissages critiques et quels sont leurs enjeux ?

Dans l'approche par compétences, l'élément d'apparition le plus récent, probablement le plus difficile à mettre en œuvre et le moins souvent utilisé par les équipes pédagogiques réside dans la formulation des apprentissages critiques, c'est pourquoi je vais m'arrêter plus longuement sur ce sujet. Ayant moi-même très peu utilisé les apprentissages critiques dans ma pratique – leur apparition est trop récente - j'ai voulu les mettre à l'épreuve d'exemples concrets pour en vérifier la faisabilité. Je commencerai par répondre à la question du sens et des modalités de formulation des apprentissages critiques, puis je m'arrêterai sur l'utilisation des apprentissages critiques en stage pour terminer sur un point de situation concernant cette notion aujourd'hui.

4. Comment et pourquoi formuler des apprentissages critiques ?

Pour rappel, selon Poumay, Tardif et Georges, 201, un programme par compétences est composé de :

- **Compétences** : une dizaine environ.
- **Composantes essentielles de la compétence**, qui précisent cette dernière.
- **Familles de situations ou situations professionnelles**, qui décrivent dans quelles situations la compétence se développe et se démontre.
- **Apprentissages critiques** (voir ci-après)
- **Niveaux de développement des compétences**, par exemple, Faucher (2009) présente trois niveaux de professionnalisation : novice, intermédiaire, compétent (voir chapitre 2).

Un apprentissage critique est un apprentissage qualitatif correspondant à une réorganisation cognitive (j'ajoute "ou affective") ou à l'intégration de nouvelles règles ou de nouveaux principes. Ces changements cognitifs ou affectifs sont irréversibles et spécifient chaque niveau de développement de la compétence.

Ils peuvent être formulés avec un substantif ou un verbe d'action à l'infinitif ; ils ressemblent alors, dans leur *look*, à un objectif. A mon sens, ce qui différencie un objectif (selon la pédagogie par objectifs) d'un apprentissage critique, c'est le focus. Un objectif est centré sur le savoir, les contenus et vise à découper de manière logique une matière d'enseignement, un contenu. Un apprentissage critique est centré sur le processus d'apprentissage de l'étudiant et vise à identifier les changements cognitifs ou affectifs principaux, majeurs, que ce dernier devra effectuer pour atteindre un niveau de compétence donné. Je reviendrai sur la différence entre un objectif et un apprentissage critique au chapitre 9.

Prenons un premier exemple pour bien comprendre

Dans le domaine de la relation soignant-soigné, le partenariat est aujourd'hui privilégié. Dans une pédagogie par objectifs, on s'attellera par exemple à poser des objectifs concernant les différents types de relation (relation d'aide, relation thérapeutique) et le concept de partenariat (l'histoire de son développement, ses disciplines d'émergence et d'appartenance, etc.). Dans une approche par compétence, pour identifier les apprentissages critiques, on se demandera quels sont les obstacles que l'étudiant pourrait rencontrer dans l'établissement d'une relation de partenariat ; par exemple, si l'étudiant est convaincu que ce sont les professionnels qui détiennent le savoir et qu'ils doivent le transmettre à la personne soignée, nous serons loin d'une relation de partenariat. Et tout ce que l'on pourra enseigner au sujet du partenariat n'aura que peu de chance d'influencer la relation établie par l'étudiant avec ses patients. C'est donc probablement sur les questions de rapport au savoir qu'il faut se centrer. L'apprentissage critique pourrait être alors : *passer d'une posture de transmission de savoir à une posture de recherche du savoir de la personne et d'échange de savoirs.*

Les apprentissages critiques devraient souvent utiliser les préconceptions des étudiants car ce sont elles qui font obstacle à l'apprentissage ; l'identification des obstacles à l'apprentissage et leur franchissement pourront donc orienter la formulation des apprentissages critiques (voir chapitre 10).

Prenons un second exemple, à partir du référentiel de compétence de la filière infirmière au sein de la HES de Suisse occidentale.

Compétence du rôle de collaborateur au niveau compétent (fin de formation)

Contribuer à la prise de décision partagée et aux actions concertées des équipes intra professionnelles et interprofessionnelles, dans une perspective de coordination des soins, en collaboration avec la patientèle/clientèle dans toutes les situations de soins.

La même compétence au niveau novice

Participer aux échanges et aux actions concertées de l'équipe de soins en défendant les valeurs, les croyances et les préférences de la personne soignée

Composantes de la compétence (non exhaustif)

Connaissance des compétences des différents membres de l'équipe

Exercice d'un leadership infirmier

Intégration du point de vue de patient/client

Apprentissages critiques

Dans cet exemple, c'est le niveau novice qui est visé, nous allons situer cet enseignement au début de la formation. Les étudiants arrivent en formation avec leurs conceptions de la profession, du rôle infirmier, de celui des patients et des autres professionnels. Il s'agira prioritairement, de faire évoluer

ces conceptions et de proposer aux étudiants une première rencontre avec la réalité professionnelle. Nous pourrions formuler deux apprentissages critiques :

Confronter ses conceptions de la profession avec d'autres (collègues, experts professionnels, scientifiques), dans le but de les enrichir (collaboration, leadership).

Rechercher le point de vue des patients/clients sur leur situation et leurs soins (valeurs, croyances, préférences).

A ce stade, je me permets une petite remarque : on peut constater, à la lecture de ces deux propositions et en référence à l'exemple cité au chapitre 3, que le dépassement de certains obstacles peut concourir au développement de plusieurs compétences, ce qui est plutôt une bonne nouvelle.

Comme nous l'avons vu au chapitre 1, la formulation des apprentissages critiques permet de guider le contenu des cours et des approches pédagogiques. Dans l'exemple ci-dessus, il est aisé d'imaginer que le cours magistral n'est pas la meilleure approche ou du moins pas la seule à proposer, mais qu'il s'agira de privilégier, entre autres.

- Des temps de réflexion individuelle à propos de ses conceptions de la profession.
- Des groupes de discussion avec des professionnels experts, des soins infirmiers et d'autres professions de la santé.
- Des jeux de rôle.
- Des rencontres avec des patients.
- ...

En travaillant avec une équipe pédagogique à la formulation d'AC, j'ai réalisé que l'exercice était plus ou moins facile et dépendait grandement des éléments à prendre en considération en amont (compétence, niveau de développement, composantes essentielles). Il m'a semblé que la formulation des AC était facilitée si :

- Les compétences visées sont concrètes ; par exemple si la compétence est centrée sur la conception et la réalisation d'interventions de soins, il est plus facile d'élaborer des AC que si la compétence est centrée sur un positionnement professionnel, des attitudes, le développement d'un leadership.
- La progression est claire entre les niveaux de développement de la compétence ; par exemple, il est plus facile de formuler un AC si la différence entre les niveaux est clairement identifiable (augmentation de l'autonomie, augmentation de la complexité, par exemple ou situations professionnelles différentes), car l'AC peut intégrer cette différence.
- Les composantes essentielles de la compétence ne sont pas trop nombreuses ni trop disparates, ce qui est malheureusement souvent le cas.

Dans le cas contraire, la formulation d'AC me semble plus difficile et moins satisfaisante. Comme le référentiel de compétences est souvent un "donné", il est nécessaire de faire avec et donc de formuler des apprentissages s'avérant plus ou moins critiques !

Ce préalable étant posé, illustrons, schématiquement, le sens d'un apprentissage critique.

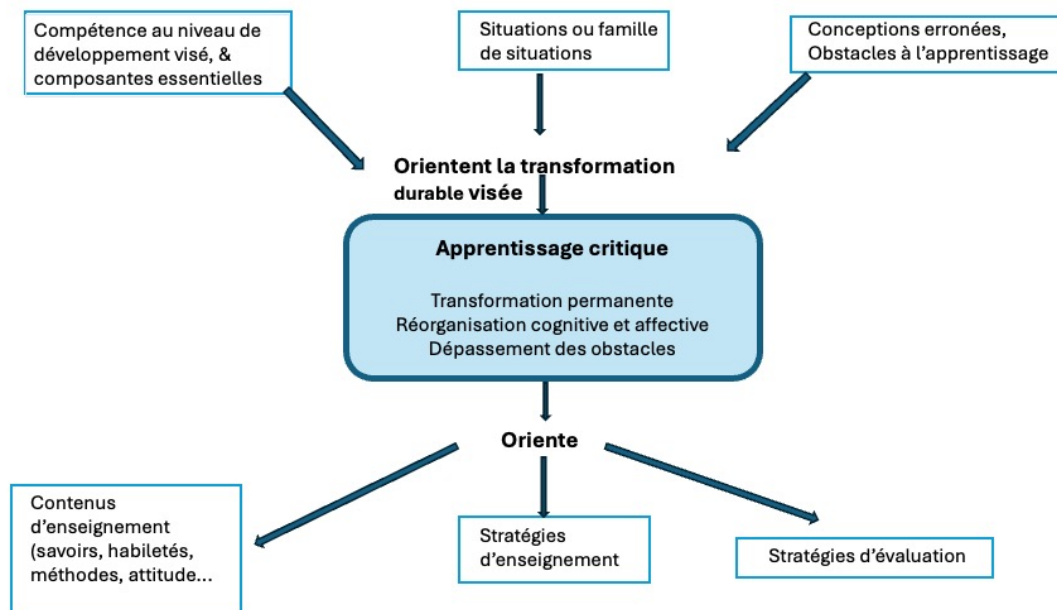


Figure 2 : sens d'un apprentissage critique

Pour élaborer un apprentissage critique, il s'agit de prendre en considération :

- **Les compétences** : à savoir la compétence et le niveau visé, ainsi que les composantes essentielles pertinentes pour le niveau visé. J'ajoute encore les AC des niveaux de développement inférieurs (niveau novice lorsque l'on formule des AC de niveau intermédiaire et niveaux novice et intermédiaire lorsqu'on formule des AC pour le niveau compétent).
- **Les situations** : une ou plusieurs situation(s) professionnelle(s) issue(s) d'une famille de situations.
- **Le processus d'apprentissage de l'étudiant** : et c'est principalement en tenant compte de cet élément que l'apprentissage sera réellement critique ; quel est ou quels sont les sauts cognitifs ou affectifs que l'étudiant doit réaliser pour changer de niveau de compétence ? Quels sont les obstacles fréquemment rencontrés par les étudiants dans ce domaine ? Quel est le progrès significatif qui démontrera que l'étudiant a changé de niveau ? Quels sont les principes incontournables à maîtriser ?

Le schéma suivant concrétise la démarche par un exemple, déjà présenté au chapitre 3, toujours issu du référentiel de compétences de la filière soins infirmiers au sein de la HES de Suisse occidentale. L'apprentissage critique formulé apparaît en violet au centre du triangle.

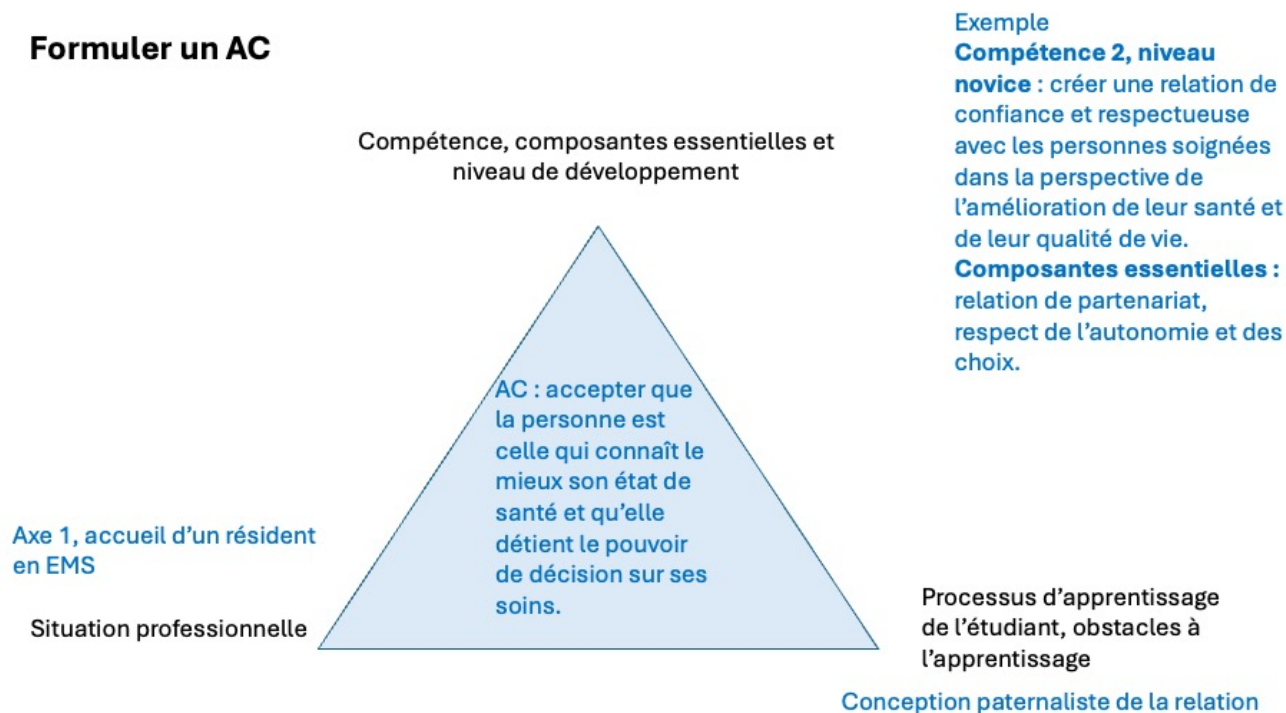


Figure 3 : Démarche de formulation d'un apprentissage critique

Dans cet exemple, je n'ai mentionné qu'une situation professionnelle, qui sera également utile au choix des modalités pédagogiques, mais d'autres pourraient également être au service du développement de cette compétence. De même, je n'ai choisi qu'un obstacle à l'apprentissage, relativement fréquent, comme élément lié au processus d'apprentissage de l'étudiant, mais j'aurais pu choisir d'autres éléments, comme le rapport au savoir/rapport au pouvoir par exemple.

Nous avons donc détaillé le comment formuler des apprentissages critiques ; il me semble nécessaire de préciser également le pourquoi. Autrement dit, "formuler des AC ... et après ?" Il est fréquent d'observer un gap entre la logique des compétences et des apprentissages critiques et la logique des contenus (voir chapitres 1, 7 & 8). C'est pourquoi je rappelle qu'un AC oriente non seulement le choix des contenus à travailler avec les étudiants, mais également les modalités d'enseignement ET les modalités d'évaluation.

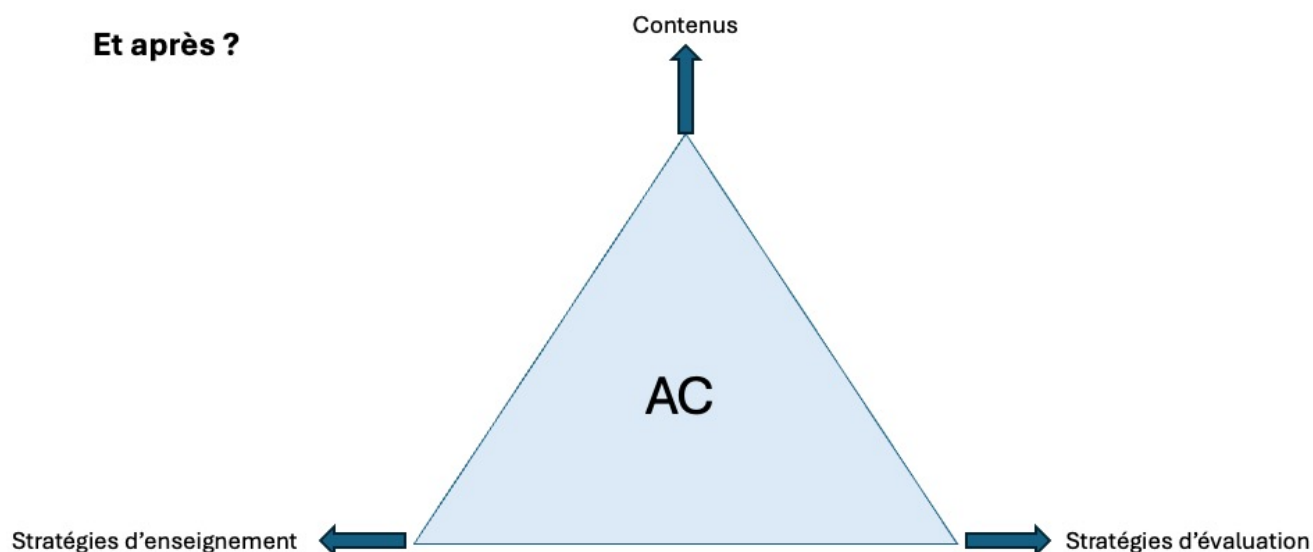


Figure 4 : Influences de l'apprentissage critique sur l'enseignement

S'il n'y a pas de lien visible et explicite entre la formulation des AC et les modalités et contenus d'enseignement ainsi que les modalités d'évaluation, alors les compétences et les AC peuvent être considérées comme des alibis permettant de faire croire que l'on se situe dans une approche par compétences alors qu'il n'en est rien.

En revanche, se laisser guider par les AC, leur "faire confiance" pour orienter l'enseignement permettra aux enseignants de développer toute leur créativité pédagogique et aux étudiants de développer réellement leurs compétences et non seulement d'acquérir des connaissances.

Par exemple, l'AC présenté sur la figure 3 pourra être travaillé en abordant la notion de partenariat, mais également le modèle de soins fondés sur les forces, *l'empowerment* du patient ou le rapport au savoir du soignant ; on travaillera avec les étudiants sous forme de jeux de rôle ou en simulation, ou encore à partir de témoignages de résidents en EMS préalablement enregistrés. Cet AC pourra également être travaillé en stage. Quant à son évaluation, elle pourra se réaliser également en simulation, à travers une étude de cas ou en stage.

Références

Allin, A.C. (2022). *Bien maîtriser ses gammes pour improviser, fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : Editions La Source.

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (Dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Poumay, M. & Georges, F. (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

5. Apprentissages critiques et stage

La notion d'apprentissage critique pourrait-elle être utilisée en stage ? Pourrait-elle avantageusement remplacer celle des objectifs de stage ? Les praticiens formateurs ou référents de stage pourraient-ils s'emparer de cette notion pour affiner leur encadrement clinique ? Vous pensez bien que si je pose ces questions en introduction de ce chapitre, ce n'est vraisemblablement pas pour y répondre par la négative. Je suis, au contraire, persuadée que l'utilisation des apprentissages critiques en stage comporte de nombreux avantages.

Ce chapitre s'adresse aussi bien au personnel encadrant clinique qu'au personnel enseignant.

Bref rappel de la notion d'apprentissage critique (AC).

Rappelons tout d'abord brièvement ce qu'est un apprentissage critique et d'où vient cette notion. L'apprentissage critique est un des éléments essentiels de l'approche par compétences telle que conceptualisée par Tardif, Poumay et Georges (2017), (voir chapitre précédent). Selon ces auteurs, chaque compétence doit être déclinée en niveaux et chaque niveau doit être précisé par deux ou trois apprentissages critiques. Selon Tardif, cité par Poumay & Georges (2022),

les apprentissages critiques circonscrivent ce que l'étudiant doit effectivement maîtriser pour passer d'un niveau de développement à un autre (...) La maîtrise des AC engendre des conduites inédites et (...) correspondent à des changements majeurs du regard des étudiants sur leur environnement, à des réelles prises de conscience (p.38, version numérique).

Pour Tardif encore (2006),

un apprentissage critique correspond à une réorganisation cognitive ou à l'intégration de nouvelles règles ou de nouveaux principes (p. 55).

J'apprécie également une métaphore *utilisée* par une jeune collègue² pour parler de la maîtrise d'un apprentissage critique, celle du *sou qui est tombé* ; on pourrait également utiliser le *Euréka* d'Archimède pour illustrer la prise de conscience favorisée par la maîtrise d'un apprentissage critique.

2 Hélène Monney, maître d'enseignement à la Haute École de la Santé La Source. Merci Hélène pour cette métaphore.

Comment utiliser les AC en stage ?

Deux cas de figure peuvent se présenter.

Premier cas de figure : les apprentissages critiques ont été déclinés dans le programme de formation et sont présents dans les documents fournis par l'institut de formation.

Dans ce cas, il s'agit d'identifier, avec l'étudiant et en fonction de son parcours de formation - en particulier en fonction des stages précédents - où il en est dans la maîtrise des apprentissages critiques et sur lesquels il s'agit de mettre l'accent pendant la période de stage donnée. La nature du stage est également à prendre en considération ; par exemple, il n'est pas utile de mettre le focus sur des habiletés techniques (si l'étudiant est en difficulté dans ce domaine), dans un stage de psychiatrie dans lequel il aura très peu l'occasion de les pratiquer.

Second cas de figure : les apprentissages critiques ne sont pas disponibles dans les documents fournis par l'institut de formation.

Soit, ils n'ont pas été déclinés pour chaque compétence et chaque niveau, soit, ils sont utilisés essentiellement pour les modules ou unités de formation en École. Dans ce cas, il est nécessaire d'aider l'étudiant à formuler des apprentissages critiques pour son stage. A cet effet, l'enseignant clinique ou le praticien formateur aidera l'étudiant à identifier les éléments ci-dessous, **en fonction de la nature du stage et de l'offre de formation qui en découle**.

- Les compétences qu'il souhaite particulièrement développer dans ce stage, ainsi que les composantes essentielles de ces dernières.
- Les difficultés qu'il rencontre dans le développement de ses compétences et qu'il pourrait dépasser dans ce stage, en fonction de ses stages précédents.
- Les ressources qu'il a déjà développées, dans ces stages précédents et à l'École, qu'il pourrait mobiliser utilement.

A partir de ces éléments, l'étudiant pourra élaborer quelques AC qui guideront son apprentissage tout au long du stage.

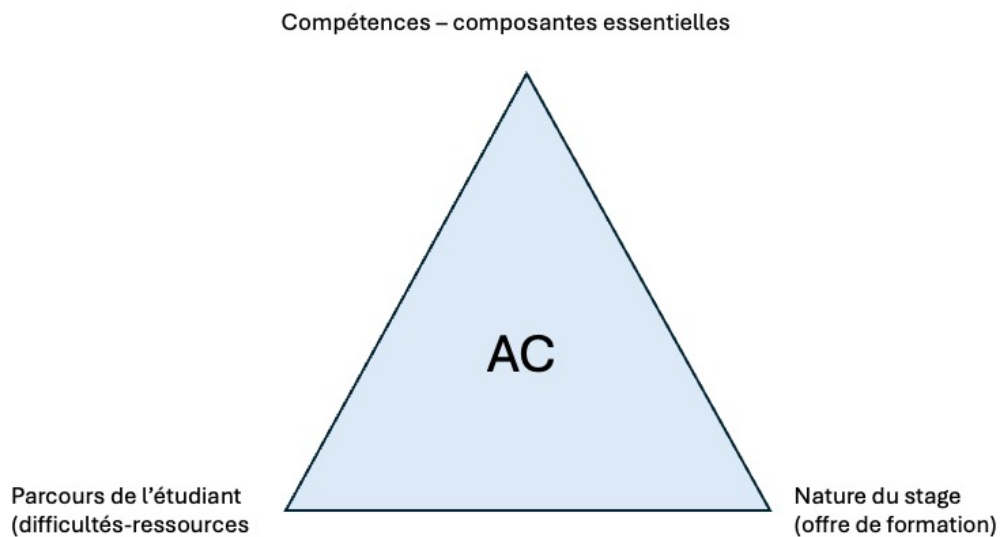


Figure 5 : Pôles à considérer pour formuler un AC en stage

Ce schéma présente les trois pôles à prendre en considération pour l'utilisation des AC en stage. Les AC découlant directement des compétences, leur maîtrise concourt au développement de ces dernières. Il y a donc un lien direct entre AC poursuivis et compétences évaluées en fin de stage, contrairement à ce qui peut se passer parfois lorsque des objectifs de stage ne découlent pas explicitement des compétences à développer et ne s'appuient que sur l'un des trois pôles du triangle (parcours de l'étudiant ou nature du stage), voire sur ces deux pôles, sans les relier aux compétences évaluées en fin de stage. Les objectifs sont alors déconnectés de l'évaluation de stage, centrée sur le référentiel de compétences et l'étudiant a l'impression :

- Soit de formuler des objectifs pour rien, d'effectuer un exercice qui n'a pas de sens.
- Soit de formuler des objectifs qui ont du sens et qu'il travaillera tout au long du stage, mais qui ne seront pas évalués en fin de stage, du moins pas de manière directe ; ils auront donc peu de valeur à ses yeux.

En élaborant des AC, l'étudiant - les formateurs également - donnera plus de sens et plus de valeur à cet exercice.

De plus, comme mentionné au chapitre précédent, les AC élaborés guideront également les situations d'apprentissage, les modalités d'enseignement clinique qui seront proposées à l'étudiant pour l'aider à maîtriser ces derniers, ainsi que les modalités d'évaluation formative utilisées en cours de stage.

Vignette pédagogique

Illustrons maintenant cette démarche par un exemple concret. Vous êtes praticien formateur dans un EMS (établissement médico-social = résidence pour personnes âgées) et vous encadrez un étudiant pour son deuxième stage de première année de formation. Il a réalisé son premier stage dans un service de chirurgie générale. Il vous informe que, lors de ce premier stage, il a rencontré des difficultés à mettre en œuvre l'évaluation clinique et à créer une relation de confiance avec les patients, tout allait trop vite selon ses dires et il n'avait pas le temps d'exercer les choses. Les patients se confiaient peu à lui et attendaient que l'infirmière de référence entre dans la chambre pour poser leurs questions et partager leurs préoccupations, ce qui était très frustrant pour lui. Il vous informe également qu'il se sent très peu sûr de lui, voire illégitime dans la pratique de l'évaluation clinique. Il a conscience que ce manque d'assurance a certainement contribué aux difficultés relationnelles avec les patients.

Utilisons maintenant les trois pôles du triangle de la figure 5 pour élaborer les AC.

Parcours de l'étudiant

Du bref récit de l'étudiant, vous retenir sa difficulté à créer une relation de confiance avec les patients ainsi que le manque de confiance en ses propres compétences en matière d'évaluation clinique.

Nature du stage

De la nature d'un stage en EMS, vous retenir premièrement, la présence des résidents sur le long terme, propice au développement d'une relation professionnelle, deuxièmement, la spécificité de l'EMS en tant que lieu de vie, propice au respect de l'autonomie et des choix des résidents, troisièmement l'absence de médecins sur place qui renforce l'importance d'une bonne évaluation clinique permettant d'assurer la sécurité des patients et la qualité des soins, et, pour terminer, la place des proches qui est importante dans un EMS.

Compétence et composantes essentielles

En fonction de ses deux premiers éléments et en vous référant au référentiel de compétences du plan d'études cadre 2022 de la filière infirmière (HES-SO), vous identifiez les deux compétences que cet étudiant devrait travailler prioritairement sont les suivantes, formulées au niveau novice, ainsi que les composantes essentielles.

- **Compétence 1** : *participer à la conception, la réalisation et l'évaluation des prestations de soins infirmiers (...)*
 - *en garantissant la sécurité de ses soins (...)*
 - *en procédant à une évaluation clinique systématique et rigoureuse de l'état physique et mental de la personne.*
- **Compétence 2** : *créer une relation de confiance et respectueuse avec les personnes soignées, dans la perspective de l'amélioration de leur santé et de leur qualité de vie.*
 - *en établissant une relation de confiance et de partenariat avec les patients/clients/proches*

- *en respectant l'autonomie, les choix et les préférences des personnes*

Vous définissez alors deux apprentissages critiques.

- Prendre confiance en ses compétences en matière d'évaluation clinique en les exerçant quotidiennement.
- Intégrer systématiquement les choix et les préférences des résidents dans le déroulement des soins au quotidien.

Si ces deux apprentissages critiques sont maîtrisés à la fin du stage, il y a fort à parier que la difficulté vécue par l'étudiant lors de son premier stage sera dépassée. Il aura pris confiance en ses compétences d'évaluation clinique et, de ce fait, inspirera confiance aux résidents ; il sera davantage à l'écoute des besoins, souhaits des résidents qui se confieront plus facilement à lui. Ces deux éléments auront inmanquablement un impact positif sur la relation professionnelle qu'il établira avec les résidents.

La définition de ces deux AC va également guider votre accompagnement durant le stage, par exemple en lui proposant les situations d'apprentissage et activités suivantes :

- Confronter quotidiennement son évaluation clinique à la vôtre ou celle de vos collègues, pour quelques résidents.
- Attribuer la référence de quelques résidents à l'étudiant.
- Stimuler l'étudiant à organiser ses soins en fonction des choix et préférences des résidents.
- Favoriser l'auto-évaluation de l'étudiant par rapport à sa relation aux résidents.
- Mettre l'étudiant en contact avec les proches des résidents.
- ...

A vous d'imaginer d'autres situations et activités.

Comme je viens de le démontrer, les AC utilisés en période de stage sont susceptibles de favoriser le développement des compétences des étudiants et d'assurer une plus grande cohérence entre nature du stage, compétences à développer, activités de l'étudiant, activités d'encadrement et évaluation formative et sommative en fin de stage.

Références

HES-SO (2022). Plan d'études cadre de la filière infirmière. Repéré à : file:///Users/session/Downloads/Chrome/PEC_2022_Fil_BSc_Soins_infirmiers.pdf

Poumay, M & Georges, F (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (Dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur.* Bruxelles : De Boeck supérieur.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement.* Montréal : Chenelière Éducation.

6. Où en sommes-nous à propos des apprentissages critiques aujourd'hui ?

Depuis quelques années, je travaille avec la notion d'apprentissage critique et j'encourage les équipes pédagogiques qui travaillent en approche par compétences à l'utiliser dans leurs programmes de formation et leurs séquences d'enseignement (voir chapitres 4 et 5), étant convaincue de la puissance pédagogique de cette notion.

M'étant quelque peu éloignée de la définition que **Jacques Tardif** a donné aux apprentissages critiques en 2006, j'ai éprouvé le besoin d'échanger avec lui à ce propos, ce d'autant plus qu'une enseignante avec laquelle je travaillais m'avait dit que « Tardif a pris de la distance par rapport à la notion d'apprentissage critique ». Qu'est-ce que cela signifiait ? Est-ce que je me fourvoyais en donnant autant d'importance à cette notion ? Jacques Tardif et moi avons donc eu, en janvier 2025, un entretien et ce chapitre résulte de cet échange et fait le point sur la notion d'apprentissage critique aujourd'hui.

Avez-vous déjà réfléchi au rôle des apprentissages critiques dans votre programme et vos séquences pédagogiques ? Avez-vous déjà utilisé la notion d'apprentissage critique ?

Ces apprentissages sont essentiels, non seulement pour aider les étudiants à progresser dans le développement de leurs compétences, mais aussi - et les deux sont liés - **pour transformer durablement leur façon de penser et d'agir**. Pourtant, ils sont encore trop rarement utilisés de manière explicite et restent souvent mal compris ou insuffisamment exploités dans la pratique enseignante.

Dans ce chapitre, je vous propose de réexplorer la notion d'apprentissage critique, de mieux comprendre son importance dans le développement des compétences, et d'approfondir votre réflexion quant à la manière dont vous pouvez l'intégrer dans vos programmes, modules et enseignements.

Qu'est-ce qu'un apprentissage critique ?

Pour les définitions des apprentissages critiques, je renvoie le lecteur aux chapitres précédents, en rappelant toutefois qu'il s'agit d'un apprentissage qualitatif qui modifie en profondeur la manière dont un étudiant perçoit un objet d'apprentissage ou une compétence. Ces transformations sont permanentes et marquent des étapes clés dans le développement des compétences.

La définition de Tardif en 2006, mise à l'épreuve de la réalité, a été élargie par différents auteurs. Poumay & Georges (2022) précisent par exemple que

les apprentissages critiques correspondent à des changements majeurs du regard des étudiants sur leur environnement, à de réelles prises de conscience (p. 38).

Dans le même ouvrage, ils précisent également que

les apprentissages critiques sont complexes et le plus souvent interdisciplinaires. (...) et naissent de la combinaison de plusieurs éléments qui viennent perturber la façon dont on abordait précédemment une problématique donnée. Ils impliquent toujours l'intégration de différents types de ressources. (p. 39).

De mon côté, j'ai développé le lien entre apprentissages critiques et obstacles à l'apprentissage. L'apprentissage critique serait à l'approche par compétences ce que l'objectif-obstacle (Astolfi & Develay, 1989) est à la pédagogie par objectifs (voir chapitre 10). Les obstacles à l'apprentissage rencontrés habituellement par les étudiants, face au développement d'une compétence, pouvant être des indicateurs précieux pour identifier les apprentissages critiques. Lorsque les étudiants sont confrontés à un obstacle récurrent, c'est souvent le signe qu'un apprentissage critique est nécessaire pour les aider à dépasser ce dernier et les guider vers un changement de regard en profondeur.

Lors du récent entretien avec Jacques Tardif mentionné en introduction, nous avons confronté nos points de vue et constaté que nous avons la même vision de la notion d'apprentissage critique et nous avons mis en exergue l'une des caractéristiques principales de ces apprentissages, à savoir leur **permanence**. Une fois réalisés, ils changent pour toujours la vision de l'apprenant. Atteindre cette permanence nécessite un apprentissage en profondeur, interdisciplinaire impliquant une réelle réorganisation cognitive - j'ajoute "et affective", car il y a très souvent une dimension affective dans un apprentissage critique - chez l'apprenant.

Comment identifier les apprentissages critiques dans votre pratique ?

Reprenons l'exemple plusieurs fois cités dans les chapitres précédents concernant la formation infirmière et la compétence clé consistant à établir une relation de partenariat avec les patients. Si les étudiants ont une conception « paternaliste » de la relation soignant-soigné et sont persuadés que leur rôle consiste à enseigner au patient ce qu'il doit savoir sur sa maladie et son traitement, cette conception peut devenir un obstacle à la compétence visée. Tant qu'ils considèrent que le professionnel "est celui qui sait", ils ne pourront pas construire une relation de partenariat basée sur l'échange et la reconnaissance mutuelle des savoirs (le plus souvent théoriques pour le professionnel, expérientiels pour le patient). Dans ce cas, l'apprentissage critique consistera à dépasser cette croyance limitante. Une fois que l'étudiant comprend que chaque acteur - patient et professionnel - apporte un savoir spécifique, ainsi que des valeurs, des représentations, des expériences différentes et qu'ils s'enrichissent mutuellement, il opère une transformation durable de sa vision et pourra se situer désormais dans une relation de partenariat et ne reviendra pas à sa conception précédente.

Pour identifier les apprentissages critiques dans votre propre enseignement, vous pouvez vous poser les questions suivantes :

- Quelles sont les conceptions erronées ou les obstacles récurrents rencontrés par les étudiants dans le développement de telle ou telle compétence ?
- Quels changements cognitifs et/ou affectifs sont nécessaires pour qu'ils atteignent un nouveau niveau de compétence ?
- Quelle est la transformation durable que je souhaite voir chez eux à l'issue de mon enseignement ?

Ces questions vous aideront à formuler des apprentissages critiques visant des transformations profondes et permanentes.

Mais allons un pas plus loin : en effet, formuler des apprentissages critiques n'est pas suffisant. Au-delà de leur identification et formulation, il s'agit de se questionner sur leur impact dans les programmes et dans votre enseignement. Je reprends ici des éléments abordés dans d'autres chapitres (voir chapitres 3, 4, 7 & 8).

Quel est l'impact des apprentissages critiques sur votre enseignement ?

Travailler avec les apprentissages critiques implique de revoir en profondeur vos pratiques pédagogiques. Cela modifie non seulement ce que vous enseignez, mais aussi comment vous l'enseignez et comment vous l'évaluez. Vous trouvez, ci-après, quelques pistes de réflexion.

Concernant les contenus d'enseignement, les apprentissages critiques vous aideront à prioriser et réorganiser les contenus essentiels. En effet, par leur caractère interdisciplinaire (voir ci-dessus), les apprentissages critiques imposent de prioriser et réorganiser les contenus d'enseignement différemment et d'aborder, au sein d'une même séquence pédagogique, des ressources différentes (savoirs issus de différentes disciplines, habiletés, méthodes, attitudes...) ressources que vous n'auriez pas forcément travaillées dans le même cours dans une approche plus traditionnelle de l'enseignement. Travailler réellement avec les apprentissages critiques va faire exploser la logique disciplinaire, que vous ne connaissez que trop bien. Il faut vous y préparer !

Concernant les stratégies d'enseignement, les apprentissages critiques vont les orienter différemment. Par exemple, si l'apprentissage critique vise à passer d'une vision individuelle et professionnelle de la prise en soins à une vision collective et interprofessionnelle, vous organiserez, par exemple, des activités de simulation en équipe interprofessionnelle (ce qui nécessitera peut-être de collaborer avec d'autres instituts de formation). Vous pourrez également organiser des tables rondes avec des intervenants de différentes professions. En effet, il ne suffit pas de discourir sur la collaboration interprofessionnelle pour que la transformation s'opère (voir chapitres 7 & 8).

Concernant les stratégies d'évaluation, les apprentissages critiques devront impérativement influencer les modalités d'évaluation. Une évaluation cohérente doit mesurer non seulement les savoirs acquis, mais aussi les changements cognitifs et affectifs réalisés par l'étudiant, autrement dit, les compétences développées. Par exemple, si vous avez travaillé sur la collaboration interprofessionnelle, une simple évaluation écrite ne permettra pas de vérifier si les étudiants ont réellement intégré cette compétence. Vous pourriez par exemple organiser une évaluation, avec grille critériée (voir chapitre 16), basée sur la réalisation d'une activité collaborative ou l'analyse d'une séquence vidéo d'activité collaborative. Autrement dit, les stratégies d'évaluation sont guidées par les apprentissages critiques, les contenus enseignés ET les stratégies d'enseignement.

Reportez-vous à la figure 2 qui illustre le sens d'un AC.

Intégrer les apprentissages critiques dans votre enseignement peut sembler un défi de taille et c'est le cas, mais c'est aussi une opportunité de donner plus de sens à vos interventions pédagogiques et permettre concrètement aux étudiants de développer des compétences.

Par quoi allez-vous commencer ? En identifiant les obstacles spécifiques des étudiants, en adaptant vos contenus et modalités pédagogiques, ou en repensant vos évaluations, vous contribuez à transformer durablement leur vision et à développer leurs compétences.

Alors, quels apprentissages critiques pourriez-vous mettre en avant dans vos prochaines séquences d'enseignement ? Quels obstacles récurrents observez-vous chez les étudiants qui nécessitent un apprentissage critique pour leur dépassement ? Quelles modalités d'enseignement allez-vous utiliser pour favoriser l'atteinte d'un apprentissage critique ? Comment allez-vous évaluer l'atteinte d'un apprentissage critique et le développement des compétences des étudiants ? Autant de questions à vous poser si vous souhaitez réellement vous situer dans une approche par compétences.

Références

Astolfi, J.P. & Develay, M. (1989, 1^{ère} éd.). *La didactique des sciences*. Paris : PUF Que sais-je.

Poumay, M. Tardif, J. & Georges, F. (Dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Poumay, M. & Georges, F. (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* Bruxelles : De Boeck supérieur.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.

Cohérence ou alignement pédagogique

Combien de fois ai-je renvoyé à l'expéditeur un descriptif de module, un plan de cours avec comme seul commentaire que la cohérence entre les différents éléments n'y était pas ? Très souvent, en tous les cas.

Quelle que soit l'approche utilisée, l'alignement pédagogique ou la cohérence pédagogique – j'utiliserai indifféremment les deux termes qui signifient la même chose - est une notion essentielle. Il s'agit de garantir aux apprenants que tous les éléments d'un programme de formation, d'une séquence pédagogique sont en cohérence entre eux. Dans une approche par compétences, il s'agit de garantir que les compétences, les apprentissages critiques (ou les objectifs de cours, car il y en a encore souvent), les contenus et modalités d'enseignement et les modalités d'évaluation sont alignés et qu'il n'y a pas d'intrus comme des éléments issus d'une autre approche dans la formation.

7. Cohérence pédagogique ou co-errance ?

A l'instar d'une œuvre musicale dans laquelle la participation de chaque instrument, chaque voix, est en cohérence avec les autres instruments, les autres voix afin de créer l'harmonie, les différents éléments d'un programme ou d'un module de formation doivent être cohérents les uns par rapport aux autres. Cela semble une évidence, dans la réalité, ce n'est pas toujours le cas et les différents éléments (compétences, apprentissages critiques, contenus, modalités d'enseignement-apprentissage et modalités d'évaluation) semblent parfois déconnectés les uns des autres ou des ruptures apparaissent dans la cohérence entre certains éléments précis, par exemple entre les compétences visées et les contenus d'enseignement ou entre les stratégies d'enseignement et les stratégies d'évaluation.

Sans cette cohérence interne, le risque est grand de provoquer une co-errance, dans laquelle enseignants et étudiants se perdent.

Comment assurer cette cohérence et éviter la co-errance, C'est l'objet de ce chapitre.

Commençons par donner un exemple concret qui illustre ce que j'entends par co-errance.

Vous avez conçu tout ou partie d'un programme en utilisant l'apprentissage par problèmes (APP), ceci, afin de former les étudiants à analyser des problèmes, à identifier les connaissances nécessaires pour les résoudre, à chercher les connaissances qui leur manquent et à les synthétiser pour résoudre un problème donné. Tout au long du semestre, les étudiants se plient, bon gré mal gré, à cet exercice, au-delà des connaissances nouvelles, ils développent des compétences de recherche et de collaboration importantes pour leur vie professionnelle future ; au fil du semestre, ils sont de plus en plus à l'aise et habiles, en tant qu'enseignants vous êtes très satisfaits. Mais vous n'avez pas pris le temps de penser la cohérence interne, et, pour l'examen de fin de module, vous faites comme d'habitude, un test QCM, individuel, concernant les connaissances principales liées aux problèmes étudiés. Si les questions sont particulièrement pertinentes et ciblent les connaissances prioritaires, la majorité des étudiants réussiront le test, peut-être avec un brin d'amertume car tout un pan de ce qu'ils auront développés (utilisation des références, recherche dans la documentation, tri des connaissances utiles, collaboration en équipe...) n'aura pas été évalué par le test QCM. Ce n'est pas si grave me direz-vous, l'essentiel est qu'ils aient acquis les connaissances ! - Si c'est ce que vous pensez, pourquoi donc avoir utilisé l'APP comme stratégie d'enseignement-apprentissage, mais peut-être vous l'a-t-on imposé ?- Cela dit, on pourrait se contenter de cela, mais il y a de forts risques qu'au semestre suivant, les étudiants ne fassent plus les efforts liés à l'APP et qu'ils se contentent de demander aux étudiants aînés leurs résumés, leurs cartes conceptuelles et présentent cela lors des séances retour (je parle d'expérience). Ils auront bien raison, puisque c'est le résultat du processus (autrement dit les connaissances déclaratives) qui est évalué - donc qui semble important pour la formation - et non le processus lui-même, autant aller au plus court et faire l'impasse d'un processus laborieux. Lors des évaluations du programme par les étudiants, il y fort à parier que ces derniers remettront en question l'approche choisie (APP), la considéreront comme une perte de temps - "si les enseignants enseignaient, on

pourrait aborder bien plus de connaissances et on saurait ce qui est important" - et demanderont un retour aux cours magistraux.

En revanche, si vous choisissez une autre modalité d'évaluation - par exemple, un nouveau problème à résoudre, en équipe et avec documents ouverts, en 3 heures, qui mobilise différentes connaissances développées en cours du semestre tout en nécessitant quelques nouvelles connaissances à rechercher - l'évaluation sera cohérente avec la modalité d'enseignement-apprentissage et les étudiants continueront, très probablement, à s'investir dans l'APP dans les semestres suivants.

Cet exemple vous parle ? Alors allons plus loin et décortiquons les différents éléments d'un programme devant être en cohérence les uns avec les autres, à savoir :

- Compétences-composantes essentielles-apprentissages critiques
- Compétences-apprentissages critiques-ressources (internes et externes)
- Compétences-apprentissages critiques-modalités d'enseignement-apprentissage
- Compétences-modalités d'enseignement-modalités d'évaluation

Ce sont là les principales sources de cohérence ou d'incohérence et je les développe ci-dessous.

Compétences-composantes essentielles-apprentissages critiques

Un premier travail de cohérence concerne le lien entre les compétences, ses composantes essentielles et les apprentissages critiques, ou objectifs si vous n'avez pas encore adopté la notion d'apprentissages critiques (voir chapitres 4, 5 & 6). Lorsque j'analyse des documents de programmes, j'observe souvent un premier gap entre les compétences et les apprentissages critiques (ou les objectifs). Ce premier gap est dû à l'importance que les équipes donnent aux contenus. Je m'explique : les enseignants commencent par poser les compétences visées, puis "sautent" directement aux contenus, ceux que l'on a toujours enseignés, pour formaliser les apprentissages critiques ou les objectifs. C'est plus rassurant. En effet, en faisant abstraction des contenus dans un premier temps pour se focaliser sur les apprentissages critiques, on peut avoir des surprises et découvrir la nécessité de réorganiser complètement différemment les contenus. C'est bien l'opportunité ET la difficulté qu'offre une approche par compétence.

Si vous vous situez dans une approche par compétences, ne court-circuitiez pas cette première étape de cohérence et oubliez, pour un temps, les sacro-saints contenus ! Si vous ne prenez pas ce temps, les compétences ne seront plus que des alibis dans votre programme, alibis dont on pourrait aisément se passer.

Compétences-apprentissages critiques-ressources

Le deuxième travail de cohérence concerne le lien entre compétences, apprentissages critiques et ressources. Je parle volontairement de ressources plutôt que de contenus car cela permet d'élargir sa vision et de penser à la fois aux ressources internes (connaissances, habiletés, méthodes, attitudes...) et externes (banques de données, internet, livres, vidéos, intelligences artificielles, collègues, enseignants...). Voir, au sujet des ressources, le chapitre 1.

Si les apprentissages critiques ont été bien formulés, vous pouvez vous concentrer sur le lien entre ces derniers et les ressources. Est-ce que tous les contenus que vous avez listés permettent d'atteindre les apprentissages critiques ? Ou certains n'ont-ils aucun lien avec les compétences et les apprentissages critiques ? Manque-t-il des ressources (internes ou externes) pour travailler ces apprentissages critiques ? Si vous effectuez réellement ce travail, vous devriez immanquablement avoir des surprises et devoir réorganiser vos contenus différemment des programmes ou modules précédents. Ce travail de cohérence entre apprentissages critiques et ressources vous placera résolument dans une approche par compétences, cela vaut l'effort, non ?

Compétences-apprentissages critiques-modalités d'enseignement-apprentissage

Le choix d'un programme en approche par compétences implique *de facto* des modalités d'enseignement-apprentissage différentes. Il n'est guère cohérent de ne choisir qu'une modalité transmissive (cours magistraux) dans un programme par compétences. Si vous faites ce choix, vous laissez toute la responsabilité du développement des compétences aux étudiants ; certains y arriveront, d'autres pas. Des modalités telles que l'apprentissage par problèmes, la simulation, les projets... sont mieux adaptées au développement des compétences, car elles travaillent la mobilisation des ressources en situation et démontrent par la même, la compétence.

Dès lors, le troisième travail de cohérence consiste à choisir les modalités d'enseignement-apprentissage cohérentes avec la compétence ou les compétences visées dans un module ou une unité d'enseignement, et avec les apprentissages critiques visés. Par exemple, si l'un des apprentissages est de « prendre sa place, en tant qu'infirmier dans une équipe interprofessionnelle », la simulation sera une modalité particulièrement appropriée, pour autant que l'ensemble des étudiants puisse être acteur de la simulation, à un moment ou un autre. Si l'un des apprentissages critiques vise « l'évolution des représentations de la profession », une modalité d'enseignement centrée sur la confrontation - entre pairs, avec des professionnels, avec des chercheurs, confrontation bienveillante - condition sine qua non - sera particulièrement pertinente.

Compétences-modalités d'enseignement-apprentissage- modalités d'évaluation

Je reviens sur l'exemple présenté au début de ce chapitre pour rappeler que le quatrième travail de cohérence consiste dans le choix des modalités d'évaluation qui doivent être non seulement en cohérence avec les contenus (la centration habituelle sur les contenus fait que c'est en général le cas), mais également avec les compétences visées, les apprentissages critiques et les modalités d'enseignement-apprentissage utilisées. Dans le choix des modalités d'évaluation, tous les éléments doivent être en cohérence et c'est là une difficulté non négligeable, d'autant plus que, lors de la conception d'un programme, l'évaluation (je parle bien de l'évaluation des prestations de l'étudiant et pas de l'évaluation de la formation elle-même, ce qui est un tout autre sujet) est souvent pensée rapidement, toute l'énergie et la réflexion ayant été centrée sur les étapes précédentes et leur opérationnalisation dans une planification de cours. Or l'évaluation devrait être pensée en parallèle avec les autres étapes, dès le début de la réflexion.

Comme pour les modalités d'enseignement-apprentissage, le choix d'une approche par compétences implique des modalités d'évaluation particulièrement adaptées (simulation, élaboration de projets, portfolio, entre autres).

Pour conclure, je dirais que ce travail de cohérence interne est un travail essentiel lors de la conception d'un programme de formation, d'un module, d'une unité d'enseignement, mais également au moment de leur évaluation. La cohérence doit être pensée et travaillée, si possible en équipe pédagogique, si l'on ne veut pas que la co-errance prenne sa place chez les étudiants et chez les enseignants.

Ce chapitre vous a intéressés, perturbés, irrités ? Faites l'exercice, prenez un module, une unité d'enseignement, un programme et analysez-les en regard de la cohérence interne. Posez un regard critique et identifiez les zones d'incohérence, vous en trouverez certainement. Si vous êtes dans une étape de conception de programme, profitez de cette opportunité pour soigner la cohérence interne de votre programme.

Références

Poumay, M & Georges, F (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (Dir.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

8. Cohérence et séquence pédagogique de cours ou d'enseignement clinique

Dans le chapitre précédent, j'ai abordé la cohérence (ou co-errance) pédagogique au sein d'un programme ou d'un module de formation. Il est à noter que, pour une unité de formation plus petite comme un cours (de deux heures, d'une journée ou de deux heures par semaine sur un semestre), un séminaire ou une séquence d'enseignement clinique en stage, les mêmes ingrédients de cohérence sont nécessaires et applicables. C'est l'objet du présent chapitre.

Si vous intervenez, pour une séquence de formation, dans un programme en approche par compétences, vous aurez à prendre en considération les mêmes éléments que si vous construisez le programme dans son intégralité ou si vous concevez un module de plusieurs crédits. Vous aurez à vous poser les questions suivantes :

- Mon intervention est au service de quelle(s) compétence(s) ?
- Quelles sont les composantes essentielles que je dois considérer ?
- Quels sont les apprentissages critiques que les étudiants doivent développer ?
- **Dès lors** quels seront les contenus de mon enseignement ?
- **Dès lors** quelles modalités pédagogiques vais-je utiliser ?
- **Dès lors**, quelles modalités d'évaluation vais-je choisir, si tant est que mon intervention soit évaluée pour elle-même et ne s'inscrive pas dans une évaluation plus globale ?

Séquence de cours

Dans le cadre d'un cours ou d'une série de séminaires, il est fort probable que votre intervention soit cadrée par le programme, par exemple par un descriptif de module ou d'unité de formation. Vous aurez donc peu de marge de manœuvre concernant les trois premières questions, sauf à travailler en équipe pour la conception du module ou de l'unité de formation en question. Les compétences, composantes essentielles et apprentissages critiques devraient en effet être définis en amont de la préparation de votre intervention ; autrement dit, le premier travail de cohérence mentionné dans le chapitre précédent aura déjà été réalisé.

En revanche, en tenant compte de la liberté académique au niveau de l'enseignement supérieur, vous aurez à définir les contenus de votre intervention et les modalités pédagogiques. Peut-être aurez-vous aussi à vous préoccuper des modalités d'évaluation ou peut-être qu'elles auront également été pensées en amont, par l'équipe responsable du programme.

Votre travail pour assurer la cohérence de votre enseignement résidera donc dans la garantie que :

- Le contenu de votre enseignement est bien au service des apprentissages critiques et des compétences visées par cette intervention.
- Les modalités d'enseignement-apprentissage sont au service des apprentissages critiques et des compétences visées.

- Les modalités d'évaluation sont bien en cohérence avec les contenus enseignés, avec les compétences et apprentissages critiques visés et avec les modalités d'enseignement-apprentissage utilisées.

Les contenus (ou ressources)

Si vous avez été pressenti pour un enseignement donné, c'est que vous en maîtrisez les contenus, vous êtes spécialiste du domaine et vous avez probablement des idées très précises de ce que les étudiants devraient savoir à son propos. Si vous y réfléchissez un instant, vous pensez certainement que les étudiants devraient en savoir autant que vous à la fin de la séquence d'enseignement, cela même si vous enseignez à un niveau bachelor et que vous détenez un doctorat ! J'exagère me direz-vous, probablement... un peu !

Mais vous êtes-vous posé la question des compétences que les étudiants doivent développer grâce à votre enseignement ? Avez-vous pris le temps de les étudier ? d'étudier la définition des apprentissages critiques que les étudiants doivent atteindre ce semestre, par votre enseignement et probablement celui de quelques autres ?

Comme je l'écris dans le chapitre précédent, se poser la question des ressources à la compétence visée - et au niveau visé selon le stade d'études - devrait vous permettre d'orienter, un peu différemment votre enseignement, de mettre ensemble des contenus ou des types de ressources que vous n'auriez pas mis ensemble si vous n'aviez pas réfléchi à cette question. Par exemple : en pensant ressources internes **et** externes, vous répartirez votre temps entre des savoirs académiques et la présentation de sites web utiles à connaître dans votre domaine. Vous consacrerez peut-être une séquence à aider les étudiants à évaluer la qualité et la validité de l'information trouvée sur le net. Vous marierez ainsi des savoirs et des savoir-faire méthodologiques.

Autre exemple : si la compétence visée concerne l'évaluation clinique, vous intégrerez, dans la même séquence, savoirs, habiletés techniques et habiletés relationnelles.

Pour faire court, enseigner dans une approche par compétences, c'est se poser la question des ressources (internes et externes) plutôt que la question des contenus ; c'est se demander quelles ressources les étudiants devront mobiliser pour démontrer qu'ils maîtrisent la compétence au niveau visé.

Les apprentissages critiques devraient également vous permettre de focaliser votre enseignement sur les **ressources principales**, qu'il s'agisse de notions théoriques, d'habiletés ou de savoir-faire méthodologiques.

Les modalités d'enseignement-apprentissage

Là encore, les compétences et apprentissages critiques vous aideront à choisir les modalités pédagogiques. Prenons quelques exemples triviaux : si la compétence visée est une compétence de collaboration, vous proposerez aux étudiants des activités collaboratives, telles que l'apprentissage par

problème, la réalisation de projets ou la simulation en équipe ; si la compétence visée concerne le développement de son leadership, vous proposerez des activités dans lesquelles les étudiants peuvent exercer leur leadership, tout en leur enseignant différents modèles de leadership sur un plan théorique; si la compétence visée concerne les habiletés relationnelles, vous proposerez de la simulation ou des jeux de rôles ou encore un travail d'analyse critique de séquences vidéo.

Comme vous le constatez, je ne donne pas beaucoup de place aux cours magistraux dans les exemples ci-dessus. Deux raisons à cela :

- La compétence est un savoir agir complexe, ce qui implique *de facto* d'agir et de mobiliser différentes ressources pour la développer. Le cours magistral est davantage centré sur l'action de l'enseignant que sur celle des étudiants.
- Les pédagogues du 20ème siècle et les neuroscientifiques d'aujourd'hui font également la part belle à l'activité de l'étudiant pour apprendre. Ils affirment, entre autres, que l'attitude, le plus souvent passive des étudiants à l'écoute d'un exposé magistral, ne favorise pas l'activation neuronale nécessaire à l'apprentissage, comme l'explique Masson dans son récent ouvrage (Masson, 2020).

Il est toutefois possible d'enrichir un exposé magistral en proposant des activités avant pendant et après, comme : laisser du temps aux étudiants pour identifier les questions principales auxquelles l'exposé devrait répondre, poser des questions aux étudiants en cours ou en fin d'exposé auxquelles ils peuvent répondre en groupe, présenter une étude de cas... Je reviendrai plus longuement sur l'exposé magistral dans le chapitre 12.

Dans leur récent ouvrage sur le design pédagogique, Lanarès, Laperrouza et Sylvestre (2023) présentent les quatre dimensions d'un dispositif pédagogique renforçant l'apprentissage, à savoir, le feedback, l'application, l'interaction et la réflexivité.

- **Feedback** : quelle est la nature et la qualité du feedback que recevront les étudiants à propos des activités réalisées ?
- **Application** : quels types d'activité permettront aux étudiants d'exploiter et d'appliquer leurs connaissances dans des situations diverses ?
- **Interaction** : quels types d'interactions et avec qui seront proposées aux étudiants afin qu'ils confrontent leurs points de vue ?
- **Réflexivité** : quelles situations d'apprentissage seront proposées aux étudiants pour guider leur réflexion et leur apprentissage en autonomie ?

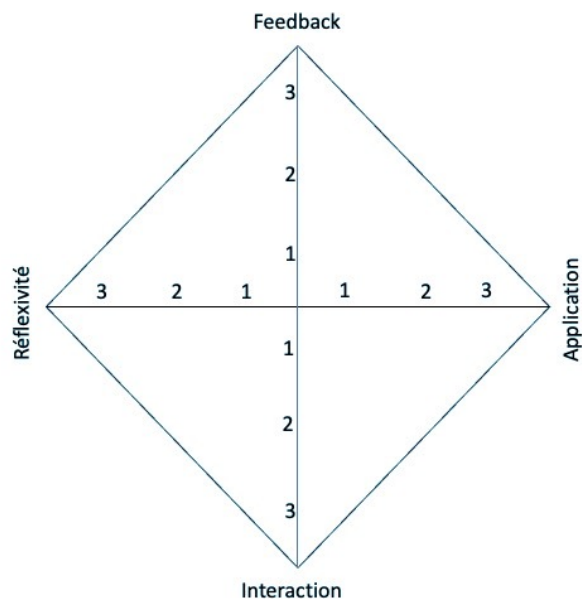


Figure 6 : Dimensions d'un dispositif pédagogique d'après Lanarès et al. (2023) p.110

Les modalités d'évaluation

Comme nous l'avons vu au chapitre précédent, si c'est à vous de définir les modalités d'évaluation, je rappelle ici qu'elles devraient être en cohérence non seulement avec les contenus (ce qui reste le plus souvent l'élément de cohérence considéré), mais également avec les compétences et apprentissages critiques visés et les stratégies d'enseignement utilisées. Autrement dit, si vous avez choisi des stratégies d'enseignement de niveau 3 concernant l'application, l'interaction et la réflexivité, il sera plus cohérent de choisir des modalités d'évaluation de même nature et un simple test de connaissances ne serait pas très cohérent. En revanche si le test de connaissance est la modalité imposée, vous pouvez le transformer en y ajoutant une étape de groupe : les étudiants répondent aux questions, rendent leur copie et, dans un deuxième temps, revoient leur copie en équipe et rendent une copie de groupe. Le résultat peut être la moyenne entre la copie individuelle et la copie de groupe. Vous avez augmenté les dimensions d'interaction et de réflexivité sans changer la modalité de départ.

Séquence d'enseignement clinique

Vous êtes praticien formateur ou référent de stage et vous vous demandez si vous pouvez utiliser ces différents éléments dans votre rôle d'enseignant clinique et si oui, comment ?

Les **compétences** et leur niveau sont définis au début du stage ; peut-être même que l'étudiant a formulé des apprentissages critiques (voir chapitre 5) dans son contrat de stage. Si ce n'est pas le cas, vous pouvez l'aider à le faire. Vous pouvez choisir de focaliser un enseignement clinique sur une ou deux compétences et définir les activités de l'étudiant en fonction des compétences visées. Par exemple : participer activement à la visite médicale si la compétence visée concerne la collaboration

interprofessionnelle ou le leadership, réaliser une présentation de cas si la compétence visée concerne la communication, prendre en charge une situation de patient complexe si la compétence visée est la conception et la réalisation des soins, encadrer un étudiant moins expérimenté si la compétence visée concerne l'encadrement...

Il me semble que focaliser un enseignement clinique sur une ou deux compétences est plus propice à l'apprentissage que de suivre un étudiant dans ses activités quotidiennes et de reprendre l'ensemble du référentiel en discussion dans un second temps, sauf peut-être si l'enseignement clinique se situe à la toute fin du stage et qu'il est davantage centré sur l'évaluation que sur l'enseignement.

Les **modalités d'enseignement** peuvent être analysées avec la grille de lecture proposée ci-dessus. En clinique, il est évident que les activités réalisées par l'étudiant se situent plutôt au niveau 3 (en tous les cas dans la dimension application). En revanche, vous pouvez favoriser les trois autres dimensions. Par exemple, pour le feedback, vous pouvez impliquer les patients et les collègues et ne pas vous arrêter à votre propre feedback. Concernant l'interaction, vous pouvez susciter et planifier, selon les compétences visées, des interactions supplémentaires aux interactions quotidiennes : un moment d'entretien avec le médecin du service ou avec un autre professionnel de santé, une séquence de réflexion avec plusieurs étudiants, avec des aides-soignants ou assistants en soins et santé communautaire.

Quant aux **modalités d'évaluation** concernant une séquence d'enseignement clinique donnée, je propose de mettre l'accent sur l'auto-évaluation de l'étudiant en lui demandant en quoi ses prestations de la séquence constituent des preuves d'apprentissage de la compétence X ou Y. J'ai toujours eu pour habitude de focaliser les étudiants sur leurs réussites afin de les consolider, plutôt que de mettre l'accent prioritairement sur les échecs et les difficultés, la plupart des étudiants étant, en général, bien conscients de ces dernières.

Références

Lanarès, J., Laperrouza, M. & Sylvestre, E. (2023). *Design pédagogique*. Lausanne : EPFL press.

Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Paris : Odile Jacob.

9. Objectifs et compétences, retour sur des notions essentielles

Dans mon accompagnement des équipes pédagogiques ou dans mes formations, je crois avoir souvent perturbé les enseignants, pédagogues et autres ingénieurs de formation en suggérant d'abandonner la notion d'objectifs au profit d'apprentissages critiques dans les programmes de formation. Il me semble donc important de revenir sur ces notions - objectifs, compétences, apprentissages critiques - dans ce chapitre. Je partage donc et soumetts à votre critique, mes réflexions actuelles concernant ces différentes notions, qui peuvent être, selon leur usage, très proches ou tout à fait incompatibles. Je vous renvoie également, en complément, aux chapitres consacrés à l'approche par compétences et aux apprentissages critiques (chapitres 3, 4 & 5). Ce chapitre sera légèrement indigeste, car faisant appel à plusieurs auteurs d'écoles et de générations différentes. J'espère que vous ne m'en voudrez pas et que vous comprendrez l'essentiel de ma réflexion.

Parlons tout d'abord d'objectifs et revenons sur la pédagogie par objectifs qui a eu son heure de gloire avant l'approche par compétences, dans les années 70. Comme le dit Alexandre (2022), la pédagogie par objectifs recouvre des réalités bien différentes.

Source de progrès lorsqu'elle désigne l'effort de rationalisation de l'action pédagogique, mais aussi réduction redoutable lorsqu'elle se limite à une simple technique consistant à décliner systématiquement tous les contenus en comportements observables chez les élèves. (p.64).

Pour rappel, la pédagogie par objectifs découle de la version francophone du *mastery learning* développé par Bloom, notion traduite par "pédagogie de la maîtrise". Et, comme le relève Alexandre (2022, p. 66), "la traduction fait passer de l'apprentissage (*learning*) à la pédagogie". Dérive pour le moins étonnante et en aucun cas neutre...

Premièrement, ce que dénonçait Hameline déjà en 1979, c'est **le passage d'une définition d'objectifs pédagogiques à une pédagogie par objectifs**, ce qui, vous en conviendrez, n'est pas tout à fait pareil. Pour Hameline – et cette citation à elle seule méritait ce chapitre –

la pédagogie par objectifs n'existe pas et il serait dangereux et absurde de propager que définir des objectifs pourrait tenir lieu de pédagogie. (1979, p 27).

Par ailleurs, ce qui me semble discutable dans la définition d'objectifs pédagogiques ne réside pas tant dans son essence, que dans l'application qui en a été faite, à savoir une centration sur les contenus d'enseignements, dans une logique de découpage de la matière. On a perdu alors le *learning* de Bloom et la logique de l'apprentissage.

Cette notion d'objectifs, qui devaient être formulés en termes de comportement à atteindre par l'étudiant, a également subi une transformation en devenant, au fil des ans, l'intention de l'enseignant - par exemple : dans ce cours, je souhaite "expliquer aux étudiants telle ou telle notion" - et non plus l'objectif à atteindre par l'étudiant - par exemple : à la fin de la séquence, l'étudiant sera capable d'identifier les éléments-clés de telle ou telle notion – d'où une confusion "c'est l'objectif de qui ?".

Ceci a donné lieu, c'est du moins mon hypothèse, à une nouvelle notion, celle des **acquis d'apprentissage** (ou *learning outcomes*) qui permettait de retrouver cette centration sur les acquis de l'étudiant, ce qui est équivalent, il me semble, aux objectifs pédagogiques, tels que définis dans les années 70. La création des acquis d'apprentissage amène une confusion supplémentaire dans le paysage des objectifs et compétences.

Parlons maintenant de compétences et des programmes par compétences qui sont arrivés, dans nos formations, entre les années 1990 et 2000.

Exit la notion d'objectifs ? Loin de là. Les programmes conçus dans cette approche, se présentent, le plus souvent, sous la forme d'un référentiel de compétences et d'une liste d'objectifs d'apprentissage ou d'objectifs pédagogiques ou d'objectifs généraux et spécifiques - parfois deux ou trois catégories d'objectifs sont présentes - visant à permettre le développement des dites compétences. Difficile pour les étudiants de s'y retrouver dans ce qui est attendu d'eux et pour les formateurs d'assurer une cohérence entre ces différents éléments et ces différents niveaux, en particulier, une cohérence entre compétences et objectifs. Et comme la notion d'objectifs est souvent mieux maîtrisée par les enseignants que celle de compétences... le risque est grand de voir les compétences devenir *alibi* dans les programmes du même nom, au profit des objectifs divers et variés !

Revenons brièvement sur la définition de la compétence. Selon Tardif (2006) - et c'est la définition retenue dans de nombreux plans d'études cadres ou programmes - :

Une compétence est un savoir agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations. (p.22)

D'autres auteurs - Perrenoud en particulier - ont défini la compétence en utilisant d'autres termes, mais on y retrouve les notions de : - mobilisation de ressources diverses - d'action pertinente ou efficace et - de situations ou familles de situations.

Parlons maintenant de la différence entre objectif et compétence.

Selon la manière d'appréhender les choses, on peut considérer que le passage de l'objectif à la compétence constitue une rupture épistémologique, rupture représentée par le passage d'un paradigme de l'enseignement à un paradigme de l'apprentissage ou par le passage d'un paradigme behavioriste à un paradigme socioconstructiviste.

Toutefois, selon l'usage qui est fait de la notion d'objectifs – et pour autant que ces derniers soient centrés sur l'apprentissage des étudiants - on peut considérer la différence davantage comme une évolution que comme une rupture ; par exemple en constatant qu'un objectif se définit en termes de savoir, ou savoir-faire (technique, procédure) alors qu'une compétence, plus complexe, se définit comme un savoir-agir complexe et mobilise différents types de ressources. On pourrait dire alors qu'une compétence est un objectif interdisciplinaire et de haut niveau de complexité.

Sur un plan théorique, si l'on considère un objectif comme le dit Hameline (1979), comme un outil de pensée qui contribue grandement à rendre intelligible ce que l'on fabrique, autrement dit à rendre intelligible et explicite ce vers quoi on souhaite amener les étudiants, alors on pourrait affirmer qu'il n'y a pas de grande différence entre un objectif et une compétence, car cette dernière poursuit la même visée.

A mes yeux, c'est donc davantage sur un plan applicatif que la différence entre ces deux notions s'observe. L'usage montre que la compétence, ses niveaux de développement et les apprentissages critiques sont centrés sur l'étudiant, son processus de développement (paradigme de l'apprentissage), alors que l'objectif, le plus souvent, organise et découpe la matière à enseigner, quand bien même il est formulé en termes de comportement observable chez l'étudiant (paradigme de l'enseignement).

Pour conclure, garantir la cohérence pédagogique d'un programme nécessite de ne pas mélanger les éléments issus de différentes écoles ou approches. C'est pourquoi je préconise de bannir la notion d'objectif des programmes par compétences et de n'utiliser que les éléments issus de cette approche, à savoir : selon Poumay et al. (2017) : - compétences - composantes essentielles de la compétence, - familles de situations, situations professionnelles, - apprentissages critiques, - niveaux de développement ; ce qui ne signifie pas que, dans d'autres types de programmes, dans d'autres approches pédagogiques, la notion d'objectif, bien utilisée, ne soit pas pertinente.

J'espère avoir pu, par ces propos, clarifier quelque peu ces notions, compatibles ou incompatibles entre elles selon les situations. J'espère avoir atteint mon but de clarification concernant des notions utilisées quotidiennement par les enseignants, mais pas toujours correctement.

Références

Alexandre, D. (2010, 2022, 4ème éd.). *Anthologie des textes clés en pédagogie, des idées pour enseigner*. Paris : ESF.

Allin, A.C. (2022) *Bien maîtriser ses gammes pour improviser, fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : Éditions La Source.

Hameline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF.

Poumay, M., Tardif, J. & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Tardif, J. (2013). *L'approche par compétences un changement de paradigme*. Conférence donnée à l'université Claude Bernard, Lyon 1. <https://www.youtube.com/watch?v=PR6N6-dJvzU>

Processus d'apprentissage et approche par compétences

Dans les deux chapitres qui suivent, je reviens sur quelques notions qui ont été fort développées dans les années 1980-2000 et qui ont pratiquement disparu du discours pédagogique depuis l'avènement de l'approche par compétence. Or, ce sont pour moi des notions essentielles pour tout pédagogue qui s'intéresse au processus d'apprentissage de l'étudiant et dont la priorité n'est pas seulement de dispenser son cours. Il s'agit des notions de conceptions ou représentations obstacles à l'apprentissage et transfert des apprentissages.

10. Représentations-conceptions, obstacles à l'apprentissage et apprentissages critiques

Dans les chapitres concernant les apprentissages critiques (voir chapitres 4, 5, & 6), je propose de considérer les obstacles à l'apprentissage comme point de départ pour la formulation des apprentissages critiques. Il est peut-être nécessaire, dès lors, de revenir sur la notion d'obstacle à l'apprentissage et sur celle de représentations ou conceptions.

Les notions de représentations (ou conceptions selon les auteurs et les périodes) et d'obstacles à l'apprentissage m'ont toujours semblées essentielles à considérer dans mon rôle d'enseignante. Lorsque j'enseignais aux futurs enseignants en soins infirmiers - à l'École Supérieure d'Enseignement Infirmier de la Croix-Rouge Suisse (ESEI) - je consacrais un module de deux semaines complètes à ces notions. Inutile de préciser que ce chapitre ne fait qu'effleurer le sujet et vous donner envie d'en savoir plus en vous référant aux ouvrages mentionnés en référence.

Revenons brièvement sur la notion de représentation-conception (par la suite, j'utiliserai ces deux termes comme synonymes).

Il est nécessaire de se souvenir que tout apprenant n'est pas vierge de savoir ou de représentation quand il débute un apprentissage. Ses bribes de savoir, ses idées préconçues, ses valeurs et convictions forment les représentations ou les conceptions. En me référant aux différents auteurs qui ont décrit cette notion - par exemple : Giordan, Astolfi, Develay, pour ce qui est des savoirs en biologie, chimie, physique et Moscovici, Herzlich et Jodelet pour ce qui est des savoirs en sciences sociales - je peux résumer les caractéristiques d'une conception par ces quelques points :

- Elle est un modèle explicatif, organisé, simple et cohérent, en rapport avec le niveau de connaissances et l'histoire de l'apprenant.
- Elle ne correspond pas (ou pas entièrement) au savoir scientifique.
- Elle dépend du contexte socio-culturel dans lequel elle est émise.

- Elle est personnelle et peut évoluer.
- Elle est à l'origine de ce que pensent, disent, écrivent ou dessinent les apprenants.

Un exemple concret : dans une classe enfantine, la maîtresse est enceinte. Les élèves lui posent de nombreuses questions sur le bébé, et une petite fille dessine sa maîtresse et le bébé. Je n'ai pas retrouvé ce dessin emblématique que j'avais pourtant gardé pendant de nombreuses années, mais la fillette dessine l'utérus, le liquide amniotique et le bébé, sauf que le liquide ne remplit pas l'entier de la poche et le bébé a la tête hors de l'eau pour pouvoir respirer ! Quelqu'un a vraisemblablement expliqué à cette petite fille que le bébé était dans une poche pleine de liquide et la fillette s'est forgée une représentation en fonction de ce qu'elle connaît de la vie, à savoir que l'on doit garder la tête hors de l'eau pour pouvoir respirer.

Cet exemple montre comment se construit une représentation, mais il montre également que, si l'on ne tient pas compte des représentations dans l'enseignement, deux systèmes explicatifs parallèles cohabitent : celui issu de ce qui a été enseigné : ici, dans la vie intra-utérine, le bébé est dans une poche pleine de liquide et celui issu des connaissances antérieures : ici, quand je vais à la piscine, je ne peux respirer que si j'ai la tête hors de l'eau.

La recherche en pédagogie montre que les conceptions ont la vie dure et que, hors d'une situation d'examen ou quelques mois après un enseignement, c'est le premier système explicatif qui est mobilisé (les conceptions). Je vous encourage à tenter l'expérience du pré-test et post-test dans votre enseignement. Vous posez aux étudiants quelques questions simples et proches de la vie quotidienne avant votre enseignement et reposez les mêmes questions après l'enseignement. Mais attention ne vous contentez pas d'un post-test immédiat. Reposez les mêmes questions six mois après l'enseignement et vous serez surpris de constater à quel point les conceptions ont la vie dure, surtout si vous n'en n'avez pas tenu compte dans votre scénario pédagogique (voir plus loin).

Revenons également sur la notion d'obstacle à l'apprentissage

C'est en termes d'obstacles à l'apprentissage que les conceptions peuvent être analysées. En quoi cette conception va-t-elle faire obstacle à la compréhension du savoir enseigné ? Les obstacles au développement de l'esprit scientifique - ou obstacles épistémologiques - ont été décrits par Bachelard dans son livre sur la formation de l'esprit scientifique (je renvoie les lecteurs intéressés aux références, en particulier l'ouvrage de Bachelard), je n'en citerai que deux (sur sept) ici :

- **L'expérience première** : lorsque l'expérience tient lieu de compréhension. Le pittoresque, l'amusant, l'aspect impressionnant de l'expérience domine et tient lieu d'explication. Par exemple, pour expliquer l'électricité statique, on fera référence à l'expérience consistant à frotter un ballon sur son habit et le faire tenir ensuite contre le mur.
- **L'obstacle verbal** : ici, ce n'est pas l'expérience, mais le mot qui tient lieu de compréhension et d'explication. Combien de fois ai-je entendu des étudiants m'expliquer les œdèmes en me disant "c'est l'osmose"... mais il n'y avait guère de compréhension derrière ce mot.

Les obstacles à l'apprentissage ne concernent pas que les sciences telles que la biologie ou la physiologie. Dans la formation en soins infirmiers, les représentations sociales de la profession sont souvent source d'obstacle à l'apprentissage. Si les étudiants ont une représentation de la profession comme une profession auxiliaire, soumise au pouvoir et aux décisions médicales par exemple, il sera difficile de développer leur leadership, leur capacité à prendre des décisions de soins et il s'agira d'abord de travailler sur ces représentations.

Le rapport au savoir peut également être source d'obstacle. Si l'étudiant est persuadé que "le professionnel sait et le patient ne sait pas", il lui sera difficile d'entrer dans une relation de partenariat avec le patient et c'est probablement un des facteurs qui empêche le développement de ce type de relations, malgré le discours dominant actuel ; ce d'autant plus que le patient a également ses propres représentations et qu'il se met souvent lui-même dans la position de celui qui ne sait pas. Cette même représentation influencera grandement l'évaluation de la douleur, si le soignant est convaincu qu'il sait mieux que le patient quel degré de douleur est provoqué par telle ou telle lésion. Ce dernier exemple montre qu'une même représentation peut faire obstacle à différents savoirs ou au développement de différentes compétences.

Les notions de représentations/conceptions et d'obstacles à l'apprentissage ayant été définies brièvement, comment peut-on les utiliser dans son enseignement ? Autrement dit : Et concrètement, on fait quoi ?

Je tenterai de répondre brièvement à trois questions :

- Comment recueillir les représentations ?
- Comment identifier les obstacles à l'apprentissage ?
- Comment favoriser le dépassement de ces derniers ?

Il est clair que la réponse à chacune de ces questions mériterait un chapitre à elle seule, vous pourrez approfondir le sujet grâce à quelques références précisées ci-après.

Recueil des représentations-conceptions

Toute production, orale ou écrite, d'un étudiant peut servir au recueil des représentations, car comme mentionné plus haut, les "représentations sont à l'origine de ce que pensent, disent, écrivent, dessinent les apprenants". Il s'agit donc de prendre l'habitude de lire les productions des étudiants ou d'écouter leur discours à la lumière de cette notion. Rien de plus explicite qu'un exemple.

Je me souviens de cette étudiante qui, dans un cours concernant les précautions à prendre pendant la grossesse à propos des médicaments me dit "il ne faut pas prendre de comprimés anti-inflammatoires, mais les suppositoires, on peut." Quelle est la conception derrière cette affirmation ? Comment se représente-t-elle l'action d'un suppositoire par rapport à l'action d'un comprimé ? Je lui demande alors de m'expliquer comment fonctionne le suppositoire anti-inflammatoire dans le cas d'un mal de tête. En m'expliquant cela, elle réalise tout à coup "ah ben non, c'est la même chose !" (Allin, 2022, p. 34)

A travers cet exemple, j'aimerais démontrer que, si l'on écoute l'étudiant dans la perspective de comprendre ses conceptions, chaque élément surprenant, erroné, peut être entendu dans ce sens. Commencez, par exemple, par prendre l'habitude d'écouter les questions que les étudiants vous posent dans cette perspective et, au lieu de vous précipiter dans une réponse, essayez d'en savoir plus et questionnez l'étudiant en profondeur. Au minimum, vous aurez accès à ses représentations, au mieux, vous l'amènerez, par vos questions, à trouver la réponse par lui-même, à rectifier son propos et faire évoluer ses représentations, comme dans l'exemple ci-dessus.

J'appelle cette première manière de faire "l'utilisation des représentations au quotidien". Au début, cela peut paraître difficile, mais plus vous le faites, plus cela devient aisé.

Cela dit, on peut également rechercher les représentations à un moment précis, le plus souvent avant d'aborder un nouvel enseignement, afin d'orienter son cours vers les représentations les plus prégnantes dans le groupe. On peut le faire sous différentes formes :

- Un questionnaire écrit (basé sur questions proches de la vie quotidienne, propices à faire émerger les représentations).
- Un dessin ou un schéma.
- Un brainstorming ou un Abaque (surtout si l'on recherche des représentations sociales).
- Un photolangage.
- Un entretien de groupe lors du premier séminaire d'un module, par exemple.

Le choix du moyen dépendra des représentations que vous cherchez (photolangage pour des représentations sociales, questionnaire ou dessin pour des conceptions biologiques ou physiologiques, par exemple) et des conditions de votre enseignement (séminaire en petit groupe ou cours en amphi).

Identification des obstacles à l'apprentissage.

Une fois que vous avez accès aux représentations, il s'agit de les analyser en termes d'obstacles à l'apprentissage en identifiant l'écart entre les représentations et la pensée scientifique. L'obstacle peut être épistémologique (voir Bachelard 1938), affectif - par exemple l'absence de sens donné à l'enseignement ou une expérience scolaire passée "j'ai toujours été nulle en mathématiques, comment puis-je comprendre les statistiques ?" - ou encore issu des représentations sociales comme celles liées à la profession infirmière.

Je vais là encore prendre un exemple issu de mon dernier ouvrage (Allin, 2022).

Lors d'un cours à propos de l'évaluation de la douleur, je rencontre des difficultés, avec quelques étudiants, à faire passer la notion de score de la douleur donné par le patient lui-même, certains d'entre eux objectant que les patients exagèrent parfois leur douleur (...) Qu'y a-t-il derrière cette formulation ? On peut inférer que l'étudiant pense que l'hétéroévaluation est plus fiable que l'auto-évaluation; on peut également inférer qu'il pense que les opiacés sont dangereux et qu'il ne faut pas en abuser en post-opératoire; on peut également émettre l'hypothèse qu'il pense que certains patients manifestent

leur douleur de manière exagérée (le syndrome transalpin n'est peut-être pas très loin) ou qu'il pense que la douleur est une épreuve, divine ou pas, et qu'il faut la supporter pour grandir ("tu enfanterais dans la douleur"). Quelles que soient les conceptions sous-jacentes et leurs origines, elles feront obstacles à l'évaluation de la douleur puisque l'étudiant risque fort d'avoir un jugement personnel sur la douleur du patient, jugement qu'il considèrera comme plus pertinent que le point de vue du patient lui-même³. (Allin, 2022, pp. 34 et 43).

La bonne nouvelle dans cette histoire, c'est que les représentations et les obstacles à l'apprentissage se retrouvent souvent les mêmes pour un même enseignement. Dès lors, lorsque vous aurez dispensé plusieurs fois les mêmes enseignements, vous vous apercevrez que les étudiants se suivent et se ressemblent et vous serez à même d'anticiper les obstacles à l'apprentissage, du moins les plus fréquents.

Dépassement des obstacles

Giordan (1996 et autres ouvrages) a eu une formule qui résume la manière de favoriser le dépassement des obstacles ; c'est son fameux "**faire avec pour aller contre**", autrement dit, considérer les représentations des étudiants, les prendre en compte pour les faire évoluer. Et comment fait-on cela me demanderez-vous ?

Il s'agit de mettre l'étudiant, ou le groupe d'étudiants en **conflit cognitif** en créant une situation didactique dans laquelle sa/leur représentation ne fonctionne pas. Giordan a montré qu'un grand nombre de personnes ont une représentation du système digestif erronée et distinguent deux voies digestives à partir de l'estomac, une pour les solides et une pour les liquides, c'est-à-dire qu'ils dessinent, en parallèle au tractus intestinal, un conduit allant directement de l'estomac à la vessie. Mettre les personnes qui ont cette représentation en conflit cognitif, c'est, par exemple leur demander comment ils expliquent que leur taux d'alcool augmente lorsqu'elles boivent quelques bières ! Leur représentation directe estomac-vessie ne fonctionne plus. Il faut alors déconstruire et reconstruire une conception plus proche de la connaissance scientifique.

On peut également mettre les étudiants en **conflit socio-cognitif**, à savoir favoriser des échanges et discussions entre personnes n'ayant pas la même conception. Les débats seront denses, parfois bruyants, mais il y a fort à parier que les représentations évolueront. Le rôle de l'enseignant ici est de garantir le respect de la parole de chacun, mais c'est une autre histoire.

Il y a de nombreuses manières d'organiser le conflit cognitif ou socio-cognitif et c'est là que vous pouvez faire preuve de créativité.

³ Cet exemple date de quelques décennies et il est probable que l'on ne trouverait plus ce même obstacle aujourd'hui que l'auto-évaluation de la douleur est devenue une pratique quotidienne dans tous les milieux cliniques.

Je prendrai un exemple en auditoire, car c'est toujours plus difficile à organiser pour des grands groupes d'étudiants. Vous pouvez, par exemple, faire voter les étudiants sur des affirmations (type Abaque), en utilisant des outils de *televoting*, attribuer une couleur à chaque affirmation et organiser un moment d'échanges, avant ou après la pause pour éviter les mouvements trop nombreux. A la sortie de l'auditoire, les étudiants prennent une pastille de couleur correspondant à leur réponse et ont pour mission d'échanger - selon une consigne à définir en fonction du sujet - avec des personnes qui ont une autre couleur. Au retour de la pause, vous pourrez faire un deuxième vote et mesurer l'évolution des représentations.

Dans l'exemple de mon cours sur l'évaluation de la douleur, j'ai eu de la chance car l'un des étudiants les plus réfractaires à l'auto-évaluation marchait avec des cannes car il venait d'avoir un accident de ski. Il m'a suffi de lui demander d'évaluer sa douleur et de remettre en question son score « vous n'exagérez pas un peu ? » pour que la représentation se modifie immédiatement !

Pour conclure, je reviens sur le lien entre obstacle à l'apprentissage et apprentissage critique en affirmant que les obstacles à l'apprentissage récurrents peuvent nous aider à formuler des apprentissages critiques, ces derniers pouvant être formulés en termes de franchissement de ces obstacles récurrents.

Références

- Adam, P. & Herzlich, C. (2017). *Sociologie de la maladie et de la médecine*. Paris : Armand Colin, 128.
- Allin, A.C. (2022). *Bien maîtriser ses gammes pour improviser. Fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : La Source.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Astolfi, J.P. & Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF, Que sais-je.
- Giordan, A. (1996). *L'enseignement scientifique, comment faire pour que ça marche ?* Nice : Z'éditions.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Paris : PUF
- Jodelet, D. (2003). (DIR). *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Mannoni, P. (2006). *Les représentations sociales*. Paris : PUF, Que sais-je.
- Poumay, M., Tardif, J. & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

11. La notion de transfert des connaissances est-elle devenue obsolète ?

Il y a quelques décennies, la notion de transfert était omniprésente dans le discours pédagogique, un peu comme une quête du Graal.

Le transfert est sûrement le phénomène le plus important et le plus mal connu du processus d'apprentissage (Raynal & Rieunier, 1997, p.486).

Cette notion est-elle devenue obsolète ou est-elle toujours actuelle ? Autrement dit, le transfert doit-il faire partie des préoccupations de l'enseignant d'aujourd'hui ?

C'est à ces deux questions que je tente de répondre dans ce chapitre. Pour être rapidement au clair, je laisse la parole à Philippe Meirieu pour une première réponse.

Le psychologue cherche à savoir si le transfert existe. Le pédagogue affirme qu'il faut qu'il existe, qu'il faut le faire exister, pour que l'activité d'enseignement soit émancipatrice. (Meirieu, 1996, p. 99)

Commençons par définir la notion de transfert dans l'apprentissage

Selon Meirieu, le transfert consiste, pour l'apprenant, à réutiliser des connaissances acquises dans une situation pédagogique, dans une autre situation et à sa propre initiative. Le transfert relève également des moyens que le pédagogue met en œuvre pour permettre à l'apprenant de se dégager de la situation d'apprentissage pour réutiliser ses connaissances ; le transfert a donc à voir avec l'autonomie de l'apprenant. Selon Meirieu toujours, le transfert est la condition de l'apprentissage et non l'inverse. Le transfert est donc avant tout une exigence pédagogique, en ce sens que :

- *Une éducation qui ne placerait pas le transfert au cœur de ses préoccupations ne serait nullement émancipatrice, ce ne serait pas une éducation,*
- *Une acquisition qui entretiendrait la dépendance avec les conditions, le contexte et les matériaux grâce auxquels elle s'est produite, assignerait le sujet à une répétition mimétique, d'ailleurs impossible et absurde,*
- *Un apprentissage qui ne se soucierait pas d'ouvrir de nouvelles perspectives d'apprentissage serait simple conditionnement.* (Meirieu, 1994, p. 2)

Le transfert procède d'un double mouvement - projection rétroactive et projection proactive - à savoir qu'en situation d'utilisation, le sujet recherche dans le passé des situations du même type auxquelles il a été confronté (rétroactive) et en situation de formation, le sujet anticipe des situations de même type auxquelles il est susceptible d'être confronté (proactive). (Meirieu, 1994, p. 4).

Plusieurs auteurs (Tardif, Meirieu, Perrenoud, entre autres) ont décortiqué le processus de transfert en trois étapes :

- **Contextualisation** : toute notion apprise l'est dans un certain contexte, elle est donc contextualisée, c'est la tâche (ou situation ou contexte) source.
- **Décontextualisation** : il s'agit pour l'apprenant de sortir les connaissances de leur contexte d'acquisition, de dégager des règles, des principes, des modèles.
- **Recontextualisation** : il s'agit pour l'apprenant d'appliquer les nouvelles connaissances dans une ou plusieurs autres situations (situations cibles) et, pour ce faire, repérer les similitudes et les différences entre la situation source et les situations cibles afin d'identifier les possibilités de transfert.

Si le transfert est une exigence pédagogique et une condition à l'autonomisation de l'apprenant, comment se fait-il que cette notion ait plus ou moins disparu du discours pédagogique ambiant ?

J'émetts l'hypothèse que l'approche par compétence, de par son pouvoir de transfert, a réorienté le débat pédagogique. En effet, développer des compétences, c'est développer le transfert, puisqu'une même compétence doit pouvoir s'exercer dans une famille de situations ou dans diverses situations professionnelles, en ce qui concerne la formation professionnelle. Rappelons que les situations professionnelles

rendent compte de l'étendue de la compétence (...) et répondent à la question de savoir dans quelles situations (ou quelles circonstances, quelles conditions, quels lieux) il sera attendu que les étudiants mobilisent ce savoir-agir (savoir-agir spécifique) (Poumay et al. 2017, p.46).

Il est possible de déduire qu'enseigner par compétences inclut *de facto* le transfert. Formidable, me direz-vous, on peut donc oublier les défis liés au transfert et considérer qu'enseigner dans une approche par compétences résout le problème. Ce serait peut-être le cas si les formations se situaient **réellement et complètement** dans une approche par compétences, si les programmes définissaient des familles de situations qui soient travaillées régulièrement et de manière explicite avec les étudiants, en termes de similitudes et différences. Il me semble qu'il reste du chemin à faire dans ce domaine.

Les neurosciences aujourd'hui confirment l'importance de travailler le transfert. Le fait que "les neurones qui s'activent ensemble se connectent ensemble", loi de Hebb (voir chapitres 25 & 28 qui présentent les livres et la chaîne *YouTube* de Masson) peut avoir un effet négatif sur le transfert des apprentissages. En effet lorsque l'on apprend quelque-chose, on l'apprend toujours dans un certain contexte ; ce contexte active des neurones spécifiques, les neurones dits "de contexte" qui auront tendance à se connecter aux neurones liés à l'apprentissage à réaliser. Il sera dès lors plus difficile de réactiver ces connaissances apprises dans un contexte différent. (Masson, 2020, p. 33). Ce fonctionnement cérébral nous invite à décontextualiser et recontextualiser les apprentissages afin de les connecter à d'autres neurones "de contexte", autrement dit à travailler le transfert.

L'effort pédagogique centré sur le transfert des connaissances semble donc toujours d'actualité et l'approche par compétences n'inclut pas automatiquement ce travail de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation. Il est donc nécessaire de penser les activités pédagogiques dans la direction du transfert afin de nous situer complètement dans une approche par compétences.

Comment procéder ?

Sans entrer dans trop de détails, arrêtons-nous un instant sur quelques éléments favorables au transfert.

Premièrement, enseigner dans une approche par compétences peut être favorable au transfert, pour autant que les situations professionnelles fassent partie du paysage et qu'elles soient diversifiées pour un même apprentissage.

Dans la phase de **contextualisation**, on veillera à proposer aux étudiants des situations les plus authentiques possibles, significatives pour ces derniers. La situation "source" sera une situation de la vie réelle et non une situation scolaire. On aidera les étudiants à identifier les caractéristiques de la situation, les nouvelles connaissances à acquérir et les connaissances antérieures à mobiliser. On proposera par exemple : des projets à réaliser, des études de cas, des problèmes professionnels à résoudre, en veillant à ce que le niveau de difficulté et de complexité soit atteignable par les étudiants.

Dans la phase de **décontextualisation**, on aidera les étudiants à distinguer les connaissances de leur application à la situation. On dégagera avec eux des concepts, des principes, des règles, des connaissances générales, qu'elles soient déclaratives ou procédurales.

Dans la phase de **recontextualisation**, on proposera aux étudiants de nouvelles situations dans lesquelles les connaissances acquises seront utiles. On les aidera à repérer les similitudes et différences entre la situation source et plusieurs situations cibles. Pour favoriser l'autonomie des étudiants, on les incitera à trouver eux-mêmes de nouvelles situations cibles.

En résumé

- Le travail sur le transfert est une exigence pédagogique qui vise l'autonomie de l'apprenant.
- Même dans une approche par compétences, le transfert n'est pas automatique et doit faire l'objet d'un travail formel et explicite avec les étudiants.
- Le travail sur le transfert ne s'arrête jamais puisque la phase de contextualisation d'un nouvel apprentissage, en identifiant des connaissances antérieurement acquises à mobiliser, constitue une recontextualisation des apprentissages antérieurs.

Références

Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Paris : Odile Jacob.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (date inconnue). *Petit Dictionnaire de Pédagogie*.
<https://meirieu.com/DICTIONNAIRE/transfert.htm>

Meirieu, P. (1994) *Le transfert de connaissances, éléments pour un travail en formation*,
<https://meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/transferttexte.pdf>

Partie II

Enseigner et évaluer dans une approche par compétences

Cette deuxième partie répond – partiellement bien-sûr – à la question de comment enseigner et évaluer dans une approche par compétences ? Vous y trouverez des sujets liés à quelques formats d'enseignement largement adoptés, à tort ou à raison, par les enseignants ou des sujets controversés. Vous y trouverez également quelques sujets liés à l'évaluation des prestations des étudiants qui approfondissent et complètent les éléments déjà abordés dans la première partie. Les différents chapitres sont très directement liés à mes observations ou à des questions récurrentes qui m'ont été posées tout au long de ma carrière, jusqu'à ces dernières années.

Comment repenser les formats d'enseignement ?

Préparer et dispenser des cours est une activité quotidienne pour laquelle - souvent, du moins au début de sa carrière - l'enseignant s'inspire de ce qu'il a vécu comme apprenant et recopie le modèle vécu. « Faire cours » dans une approche par compétences - nécessite d'interroger les pratiques ancestrales ou classiques (cours magistral, PowerPoint©) et d'innover ! Quand je pense à toute la panoplie de modalités et d'outils à disposition des enseignants, je suis fascinée – pour rester positive – de l'importance donnée à l'exposé magistral et à l'omniprésence du Powerpoint©. C'est pourquoi j'y consacre les deux premiers chapitres de cette deuxième partie.

12. Faut-il supprimer le cours magistral ?

J'emprunte le titre de ce chapitre à un article de Meirieu paru en 1997 dans les *Cahiers Pédagogiques*.

Le cours magistral est largement utilisé dans les formations du supérieur et ce, malgré l'abondance des discours à propos des méthodes actives et de leur impact plus important sur l'apprentissage. Qu'en penser ? Faut-il bannir le cours magistral de nos formations ?

Pour répondre à cette question, je reviendrai brièvement sur les origines du cours magistral, puis sur ses avantages et inconvénients, pour terminer par quelques pistes d'amélioration et d'enrichissement du cours magistral.

Pour commencer, arrêtons-nous brièvement sur les **origines du cours magistral**.

Le cours magistral est un format d'enseignement universitaire largement utilisé dans l'enseignement supérieur. Son origine remonte à l'Europe médiévale, où les maîtres enseignaient aux étudiants dans les universités les plus anciennes. Le cours magistral est caractérisé par un enseignant-expert qui transmet des connaissances à un grand groupe d'étudiants à l'aide de présentations orales. Bien que ce format ait évolué au fil des siècles, il reste une méthode essentielle pour transmettre des informations de base dans de nombreuses disciplines universitaires. Les enseignants du supérieur continuent d'utiliser le cours magistral pour partager leur savoir-faire et leur expertise avec leurs étudiants (paragraphe rédigé avec l'aide de l'IA, il faut vivre avec son temps!).

Le cours magistral s'est généralisé à l'enseignement secondaire il y a environ trois siècles, selon Meirieu (1997). Au début, seules quelques heures hebdomadaires privilégiaient le cours magistral, une large part du temps étant consacrée à l'étude individuelle sous la supervision du maître ; ce n'est qu'au début du 20ème siècle, que le cours magistral est devenu dominant même dans les lycées et les collèges. Malgré toutes les recherches concernant le processus d'apprentissage et les méthodes actives, le cours magistral reste largement utilisé. Meirieu (1997) donne deux explications à cette prédominance :

Premièrement, le cours magistral supporte et structure le rapport de l'enseignant au savoir qu'il enseigne. Il a donc, prioritairement, "une fonction personnelle à dimension fonctionnelle et narcissique pour l'enseignant lui-même".

La parole fonctionne ici comme une manière d'investir ses propres connaissances en les exposant, de les maîtriser en les communiquant, de se les approprier et de les conserver vivantes par l'exigence même de leur transmission ordonnée. Le cours magistral est d'abord utile pour l'enseignant, pour qu'il reste maître de ses savoirs d'une part et pour qu'il jouisse du plaisir de cette maîtrise d'autre part. (Meirieu, 1997, p.11)

Deuxièmement, le système éducatif est lui aussi soumis à l'accélération généralisée et à la pression de l'efficacité technocratique. Le cours magistral est l'approche permettant d'aborder un grand nombre de contenus en un minimum de temps. Il répond donc à cette exigence d'efficacité, pour autant que l'on s'arrête à la seule exposition des savoirs et aucunement à leur intégration par les élèves ou les étudiants.

Avantages du cours magistral

Le cours magistral présente-t-il des avantages et si oui lesquels ?

Nous venons de présenter un avantage d'importance, à savoir le rapport coût-efficacité. En effet le cours magistral permet de transmettre un grand nombre de contenus en un minimum de temps à un grand nombre d'étudiants en même temps. En énonçant cela, on comprend aisément que ce format d'enseignement soit dominant dans les formations supérieures en période de massification des étudiants. Que demander de plus ? Surtout lorsque l'on connaît l'appétence des enseignants pour les contenus (voir chapitre 1). Cette efficacité est toutefois une efficacité de surface et dès lors que l'on s'intéresse à l'appropriation des savoirs, l'efficacité du cours magistral en prend pour son grade ! Giordan (référence inconnue) avait l'habitude de préciser que le cours magistral est la manière la plus efficace d'enseigner **pour autant que les étudiants partagent les mêmes prérequis que l'enseignant d'une part et se posent les mêmes questions d'autre part**. Voilà une condition fort restrictive et difficile à garantir dans des auditoriums de 200 étudiants !

Masson (2020), dans son livre sur les principes neuro-éducatifs, relève le même avantage (présenter beaucoup d'informations en peu de temps), les approches actives nécessitant plus de temps pour la même quantité d'informations. Il ajoute un autre avantage chez un apprenant attentif (condition essentielle), qui est celui de

L'activation des idées et des stratégies les plus appropriées à l'apprentissage visé, évitant l'activation et le renforcement de réseaux de neurones associés à des idées erronées ou des stratégies inefficaces pouvant nuire, voire empêcher certains apprentissages. (p 35).

J'ajoute un troisième avantage : si l'enseignant jouit du plaisir de la maîtrise des savoirs lorsqu'il les expose aux étudiants, il peut alors le partager avec ces derniers et leur donner envie d'atteindre eux aussi un niveau de maîtrise leur apportant ce plaisir.

En résumé le cours magistral présente trois avantages :

- Un rapport coût-efficacité favorable ; moyennant un certain nombre de conditions (j'y reviendrai dans la dernière section) pour que cette efficacité soit réelle pour les apprenants.
- Une activation des neurones pertinents pour l'apprentissage visé et un non-renforcement des réseaux neuronaux associés à des idées erronées ou des stratégies inefficaces.
- Un partage du plaisir lié à la maîtrise des savoirs.

Inconvénients du cours magistral

Les inconvénients du cours magistral peuvent facilement être déduits de ce qui précède.

Premièrement, on peut dire qu'il est davantage au service de l'enseignant qu'au service de l'apprentissage des étudiants. En effet, et tout enseignant l'a expérimenté, le savoir n'est jamais aussi clair et structuré que lorsqu'il est objet d'un enseignement. Autrement dit, pour bien apprendre, il faut enseigner ! Les étudiants n'ayant pas cette opportunité pendant un cours magistral, la transmission des connaissances de l'enseignant-expert n'aura probablement qu'une portée limitée sur leurs apprentissages.

Deuxièmement, sur un plan neuroscientifique, le cours magistral est une approche passive qui est associée à une plus faible probabilité d'activation neuronale - selon le premier principe neuroéducatif de Masson (2020, pp 23-43) - que les approches actives. Selon Masson (2020), mieux vaut donc éviter de recourir à ce type d'approche trop fréquemment (p 35).

Comment améliorer l'efficacité d'un cours magistral ?

Sachant que, pour les raisons d'efficacité mentionnées ci-dessus, autrement dit pour des raisons liées aux coûts de la formation et, accessoirement, au narcissisme des enseignants 😊, le cours magistral va continuer à se trouver dans le top 5 des approches pédagogiques utilisées en enseignement supérieur (j'aurais probablement pu écrire dans le top 3), comment en améliorer l'efficacité sur le processus d'apprentissage des étudiants ? Ci-dessous, vous trouverez quelques pistes que vous pourrez certainement compléter par vos propres expériences.



Figure 7 : Enrichir un cours magistral

Pistes d'enrichissement d'un cours magistral

- Varier les approches pédagogiques et ne pas considérer l'exposé magistral comme seule approche possible.
- Commencer le cours par l'exposé des questions auxquelles il est censé répondre. Ne pas hésiter à répéter ces questions à des moments stratégiques.
- Tenir compte des capacités d'attention des étudiants et ne pas présenter des exposés trop longs sans pauses, que ces dernières soient réflexives ou distrayantes.
- Proposer des activités réflexives aux étudiants pendant le cours magistral telles que répondre à quelques questions sur ce qui vient d'être présenté, élaborer une synthèse des éléments du cours, discuter une application des connaissances à deux ou à trois, préparer des questions à poser à l'enseignant en fin de cours ou en fin de séquence, également à deux ou à trois.
- Proposer entre autres des activités d'élaboration d'explications dans lesquels un étudiant, à tour de rôle, joue le rôle d'enseignant et un autre celui d'apprenant selon le 4ème principe neuroéducatif de Masson (2020, pp 87-107)
- Donner du feed-back concernant les activités susmentionnées afin d'éviter de renforcer des conceptions erronées ; par exemple en utilisant les outils de télévoting, en rectifiant les réponses incorrectes et en réexpliquant ou en demandant à un étudiant ayant donné la réponse correcte d'expliquer avec ses propres mots.

- Proposer des activités d'intégration, d'assimilation ou d'application post cours (étude de cas, résolution de problèmes par exemple).
- Remobiliser des connaissances préalables en début de cours ou de séquence. Demander aux étudiants de s'entraîner à récupérer en mémoire les connaissances préalables, selon le 3ème principe neuroéducatif de Masson (2020, pp 67-86)
- Montrer son enthousiasme et son plaisir à maîtriser les savoirs.
- ... à vous de compléter cette liste non exhaustive.

Vous l'aurez constaté, j'ai cité trois des sept principes neuroéducatifs présentés dans le livre de Masson (2020). Vous trouverez la présentation de cet ouvrage dans la troisième partie consacrée aux ressources pour aller plus loin (voir chapitre 25).

Références

Meirieu, P. (1997) Faut-il supprimer le cours magistral ? *Cahiers pédagogiques* no 336, septembre 1997, pp. 10 à 11. Repéré à : <http://www.foti.ch/TravGrMeirieu.pdf>

Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. Paris : ESF.

Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Paris : Odile Jacob.

13. L'incontournable Powerpoint©

Que vous suiviez un cours, que vous assistiez à un congrès, un colloque ou un séminaire, une chose est sûre - et peut-être rassurante - vous aurez sous les yeux un Powerpoint© ! Cela ne vous agace-t-il pas ? Personnellement je suis agacée de voir toujours le même format dans toutes les présentations auxquelles j'assiste et je trouve que *l'homo pedagogicus* ne fait preuve d'aucune créativité !

Lorsque j'ai commencé à enseigner, Powerpoint© venait d'être créé (1987), mais n'était pas encore accessible dans les institutions de formation et tous les enseignants n'avaient pas encore un ordinateur comme outil principal de travail. Les supports visuels et les supports de cours étaient variés, on utilisait alors :

- Le rétroprojecteur et ses transparents (préparés à l'avance ou élaborés au fil du cours). Personnellement, j'étais la "reine" des transparents superposables qui permettaient de construire un phénomène petit à petit en ajoutant des couches, ce que permet Powerpoint© de manière beaucoup plus professionnelle et plus pratique il faut le dire !
- Le tableau noir et ses craies ou le tableau blanc et ses feutres (pour les institutions les plus modernes).
- Le *flipshart* et ses feutres indélébiles (à ne pas utiliser sur le tableau blanc, merci !).
- Le polycopié de cours classique ou dans sa version en deux colonnes, permettant aux étudiants de prendre des notes sur la colonne de droite laissée libre à cet effet.
- Le livre de référence.

Puis, est venu le Powerpoint©, ses slides ou diapositives, ses incontournables listes à puces et ses effets multiples. Lorsque j'ai vu mon premier Powerpoint©, je me suis dit que je ne saurais jamais utiliser cet outil tellement l'effet était bluffant ! Cela doit étonner la jeune génération d'enseignants qui est née avec cet outil ! Puis j'ai appris et j'ai constaté que ce n'était pas aussi compliqué que je l'avais imaginé.

Aujourd'hui Powerpoint© est devenu la panacée et, si l'on cherche une alternative sur internet, on trouve d'autres logiciels, gratuits ou payants, mais toujours selon la même logique de déroulement en diapositives, sauf peut-être Predzi© qui tente une approche différente en passant d'une vision d'ensemble à des zoom sur certains aspects, ou les logiciels de mindmapping tels que Mindmanager©. Toutefois, ces alternatives n'ont pas suscité le même engouement chez les enseignants et autres conférenciers que le Powerpoint©.

J'ai tenté de résister à cette forme unique de présentation. Je me souviens d'un congrès dans lequel je participais à l'animation d'un atelier d'une journée. J'avais créé un Predzi© pour l'occasion. Or quelques jours avant la date de l'atelier, la responsable me demande de lui envoyer mon PowerPoint© - comme s'il n'y avait aucune autre manière de présenter les choses - pour le dossier des participants. N'ayant pas de Powerpoint©, j'ai rédigé un texte de synthèse de trois pages pour le dossier. Les participants ont donc reçu un gros document d'environ 70 pages, dont 67 pages de diapositives et... 3 pages de texte ! J'aurais été intéressée de savoir ce qui leur a été le plus utile par la suite...

Comme ce n'est pas demain la veille que Le Powerpoint® sera remplacé, il est nécessaire, au moins d'en améliorer l'usage car il peut être plus ou moins bien utilisé ; je voudrais souligner **deux défauts majeurs**, trop souvent observés, quant à son utilisation.

Trop de texte : vous avez tous déjà vu des diapositives chargées de texte. Soit le conférencier lit ses diapositives - comme si les participants ne savaient pas lire -, rien de plus ennuyeux que d'avoir sous les yeux, sur grand écran un texte lu par l'orateur, soit il ne lit pas le texte du Powerpoint®, car il sait que c'est ennuyeux, mais il le paraphrase ou s'en éloigne pour aborder d'autres éléments, ce qui laisse les participants devant un choix cornélien : écouter ou lire ; les deux n'étant pas possible pour un cerveau normalement constitué. J'ai souvent entendu comme argument pour un Powerpoint® de ce genre, le fait que les étudiants avaient un document complet à la suite du cours, ce qui révèle, à mes yeux, une confusion entre support de cours (par exemple, le bon vieux photocopié d'antan qui soutient l'étude de la matière) et support visuel de discours (qui favorise la concentration, l'écoute de l'exposé). Ne confondons pas support de cours et support de dis-cours ! Le Powerpoint® devrait être un support de discours, un support visuel et non un support de cours ; L'utiliser comme support de cours risque fort d'être réducteur et empêcher les étudiants d'approfondir la matière pour donner suite au cours. Mieux vaut alors leur fournir des livres ou chapitres de référence, des articles ou encore des vidéos ou sites web et les laisser construire eux-mêmes la synthèse.

Trop de listes à puces : une présentation uniforme, identique sur chaque diapositive, sous la forme de listes à puces, peut soutenir le discours de l'enseignant et aider à la concentration, mais elle peut être fort ennuyeuse et peut donner à penser que le savoir se décline sous la forme d'une liste à puces, sans hiérarchie ni interrelations entre les éléments. Un risque de simplification à outrance qui donne aux étudiants l'impression de maîtriser la matière s'ils mémorisent l'ensemble des puces.

Ces deux "défauts" peuvent donner à croire aux étudiants qu'il suffit de lire le Powerpoint® pour connaître la matière. De là à ne pas aller au cours et se contenter du Powerpoint® pour étudier, il n'y a qu'un pas que certains étudiants franchissent allègrement... fort heureusement, le succès n'est pas au rendez-vous très longtemps.

Pourtant, il est souhaitable de varier les canaux d'accès au savoir et le support visuel qui complète, soutient le discours de l'enseignant est nécessaire. Que faire donc ? Il me semble important de diversifier les supports, d'une séquence à l'autre ou d'un cours à l'autre, ce qui permettra de surprendre les étudiants et de ne pas formater leur esprit en une succession de diapositives et de listes à puces.

Il est possible de varier le support lui-même : passer de Powerpoint® à Prezi® ou Mindmanager®, de l'écran au tableau blanc ou à la caméra papier, de créer des petites vidéos de synthèse avec Powtoon® ou d'autres plateformes. L'IA est aujourd'hui un outil très efficace pour créer des vidéos ou autre support. Pour prendre un exemple concret, lors de ma leçon d'adieu, j'ai choisi volontairement d'écarter le Powerpoint®, l'ayant souvent critiqué auprès de mes collègues ; j'ai donc utilisé deux

supports différents : un poster qui présentait la structure de ma leçon et que les participants avaient sous les yeux tout au long de l'exposé et trois vidéos de quelques minutes, créées avec Powtoon®, qui présentaient des synthèses partielles de chacune des parties de mon exposé. Pendant que je m'exprimais, l'écran derrière moi était éteint ; pendant la projection des vidéos, je me taisais.

Il est possible également, en utilisant Powerpoint®, de varier la forme et le contenu des diapositives, par exemple et je vais utiliser une liste à puces pour présenter quelques idées (!) successives, j'espère que vous m'en excuserez :

- Les quatre ou cinq mots-clés détaillés dans une partie de son exposé.
- Un schéma ou un graphique illustrant son propos ; celui-ci peut être construit au fur et à mesure du déroulement du discours.
- Une image en guise de métaphore de son propos.
- Une liste à puces, lorsqu'elle s'avère judicieuse.
- Une courte vidéo qui explique un phénomène, qui présente un témoignage ou qui présente une synthèse partielle d'une partie de son exposé.
- Une citation illustrant son propos (que l'on laissera le soin de lire aux participants).
- Une question qui introduit une partie d'exposé à laquelle ce dernier va apporter une ou des réponses.
- Un lien vers une plateforme de sondage pour favoriser l'interactivité.
- ...

Si vous utilisez Powerpoint®, il faut toutefois rappeler aux étudiants deux points essentiels :

Premièrement le Powerpoint® ne doit jamais remplacer la prise de notes pendant le cours, prise de notes qui, entre autres, favorise l'intégration de la matière et qui met en évidence les éléments mal compris.

Deuxièmement, le Powerpoint® ne suffit pas à l'apprentissage de la matière enseignée. Il peut toutefois être une excellente structure pour l'approfondissement et la révision, pour autant qu'il ait été bien structuré par l'enseignant.

Références

Frommer, F. (2010). *La pensée Powerpoint, enquête sur ce logiciel qui rend stupide*. Paris : La Découverte.

14. Travaux dirigés, classe inversée, motivation et sens

J'ai souvent été interpellée par la question du sens à donner aux travaux dirigés demandés aux étudiants et à la manière de les valoriser dans le parcours étudiant. Mes collègues se retrouvaient très souvent face à des étudiants qui n'avaient pas réalisé les travaux dirigés demandés. Pourquoi ? La question mérite d'être posée et la réponse dépend du contexte des dits travaux dirigés et de leur sens dans le scénario pédagogique. L'enjeu principal est celui de la complémentarité – et non de la redondance – entre cours et travaux dirigés.

Ces questions ont resurgi lors d'un échange avec une ancienne collègue et cette discussion a inspiré le présent chapitre qui m'amène à aborder la question des travaux dirigés et de la classe inversée ou pédagogie inversée.

Dans ce chapitre, je répondrai successivement à trois questions :

- Quelle est la place des travaux dirigés dans le scénario pédagogique ?
- Qu'est-ce que la pédagogie inversée ? et comment les travaux dirigés s'intègrent-ils dans cette approche ?
- Faut-il valoriser la réalisation des travaux dirigés dans le dispositif d'évaluation ? et si oui, comment ?

La première question à se poser à propos des travaux dirigés est celle de leur place dans le scénario (ou dispositif) pédagogique : sont-ils incontournables, obligatoires ou ont-ils un caractère facultatif, complémentaire dans votre scénario ? La valeur donnée à ces travaux dépend de la réponse à cette question.

Cela m'amène à aborder la notion de classe inversée (ou pédagogie inversée, voir à ce sujet la présentation du livre de Dumont et Berthiaume au chapitre 26). Dans une pédagogie inversée, les travaux dirigés ont une place prépondérante puisqu'ils constituent la partie préparatoire au cours, à réaliser à domicile avant ce dernier. Ils ont donc un caractère obligatoire et les étudiants qui ne les ont pas réalisés devraient être "perdus" lors du cours voire devraient être exclus du cours.

Mais de quoi parle-t-on, précisément, lorsqu'on parle de classe inversée ? qu'est-ce qui est inversé ?

Selon les auteurs, deux visions (au moins) de la pédagogie inversées co-existent et précisent ce qui est inversé :

- **Inversion des séquences pédagogiques** : l'étude des savoirs se réalise individuellement ou en groupe et précède le cours, ce dernier servant à mobiliser et à intégrer ces savoirs.

- **Inversion des rôles étudiants-enseignants** : l'étudiant qui a préparé la matière l'expose devant l'enseignant et ses pairs et prend, dès lors, le rôle de l'enseignant ; c'est lui qui donne le cours. D'aucuns appellent cela la **classe renversée** (voir Jean-Charles Cailliez :

<https://documentation.ac-versailles.fr/spip.php?article756#:~:text=La%20classe%20renvers%C3%A9e%2C%20quant%20%C3%A0,l'Universit%C3%A9%20catholique%20de%20Lille.>)

En ce qui me concerne, je considère que la pédagogie inversée constitue une inversion des séquences pédagogiques qui peut prendre la forme d'une inversion des rôles, mais qui ne la prend pas automatiquement. La pédagogie inversée est née dans les années 1990 et a été résumée un peu plus tard par ce slogan "*Lectures at Home and Homework in Class*" (Lebrun, in Dumont & Berthiaume, 2016, p.15).

Dans cette optique, les travaux dirigés peuvent prendre différentes formes, mais ils doivent permettre aux étudiants d'étudier les savoirs qui seront mobilisés lors du cours. Ils prendront donc souvent la forme de lectures préparatoires ou de visionnement de conférences-vidéos. Une consigne, des questions ou un problème-une énigme à résoudre guideront favorablement les étudiants dans leur travail et donneront un sens à leur étude. Mettez-vous brièvement à la place d'un étudiant ; qu'est-ce qui vous motive le plus : devoir lire un document d'une vingtaine de pages ou écouter une vidéo de 45 minutes sans orientation particulière ou devoir répondre à quelques questions ou résoudre une énigme grâce à cette lecture ou à cette vidéo ? Personnellement, je suis davantage motivée et je me sens guidée dans mon travail par la seconde option.

Vient ensuite le cours, et c'est là que tout se joue ! En quoi le cours apporte-t-il une réelle plus-value à l'étude du savoir réalisée par les travaux dirigés ? Il est certain que, si le cours ne fait que transmettre autrement le savoir qui a été abordé par l'étude personnelle, les étudiants seront rapidement démotivés soit par le travail dirigé, soit par le cours lui-même. Le défi est donc de changer de niveau lors du cours et d'appuyer ce dernier sur les travaux préalables. En ce sens, la pédagogie inversée permet à l'enseignant de consacrer du temps à la mobilisation des savoirs, à leur synthèse critique, à leur transfert, ce qui n'est guère possible lorsque l'essentiel du temps de cours est consacré à la transmission des savoirs. Et c'est pourquoi je rêve de programmes de formation généralisant la classe inversée, car aujourd'hui, ce n'est pas l'accès aux savoirs qui est difficile pour les apprenants, tout est à leur portée et de manière tellement efficace avec le développement de l'IA (efficace si l'on se contente d'une réponse de surface bien construite) ; ce qui est difficile c'est, entre autres, le tri des sources fiables et non fiables, la distinction des éléments nécessaires et pertinents des éléments accessoires ou superflus, l'utilisation du savoir pour raisonner, prendre des décisions cliniques ou pour intervenir.

Dans cette approche, les travaux dirigés, ou travaux préparatoires n'ont pas besoin d'être évalués par l'enseignant, les éléments d'incompréhension ou les éléments incorrects seront précisés et rectifiés pendant la séquence de cours, dans les échanges entre pairs et avec l'enseignant.

Dans une approche plus classique, les travaux dirigés peuvent faire suite à un cours, une conférence (transmission de savoirs) et prendre la forme d'une mobilisation des savoirs acquis en cours, d'une aide

à la préparation de l'examen ou de la validation du module ou du cours. Dans cette perspective, les travaux dirigés peuvent être obligatoires ou facultatifs. Les étudiants doivent recevoir un feed-back quant à la qualité de leur travail, par un enseignant, un assistant ou un pair, ou ils doivent avoir les moyens de s'auto-corriger.

La dernière question, qui m'a été souvent posée lorsque j'étais doyenne, est celle de la valorisation des travaux dirigés dans le processus d'évaluation du module ou du cours. Faut-il attribuer des points à la réalisation des travaux dirigés ? Font-ils partie intégrante de la note finale ? Permettent-ils d'obtenir des points bonus intégrés à la note finale ? L'argument le plus fréquemment évoqué pour répondre oui à ces questions et celui de la motivation des étudiants, qui - parfois ou souvent, à vous de choisir - travaillent essentiellement ou exclusivement pour l'examen ou la validation. Il y a plusieurs manières de répondre à cette question.

Dans une pédagogie inversée bien conçue, le sens des travaux dirigés devrait très vite apparaître aux étudiants et il ne me semble pas nécessaire de valoriser ces travaux dans la validation du module. Les travaux dirigés font partie intégrante du scénario pédagogique, donc du cours. Il faudra certainement un peu de temps pour que l'ensemble des étudiants comprennent l'importance de réaliser ces travaux préparatoires, moyennant les bonnes attitudes vis-à-vis des étudiants qui ne réalisent pas ces travaux (voir Allin, 2022, pp.94-97). Il n'est donc pas nécessaire, pour motiver les étudiants, d'utiliser la carotte et d'attribuer des points aux travaux préparatoires. Rien n'empêche toutefois d'imaginer une évaluation continue du module et d'intégrer toutes les productions des étudiants dans la validation, comme dans un portfolio par exemple (Poumay, pp. 189-212, in Poumay, et al. 2017)

Dans une pédagogie plus classique, dans laquelle les travaux dirigés interviennent après le cours, il est également possible d'envisager une évaluation continue, si les travaux dirigés présentent un caractère obligatoire.

Si les travaux dirigés sont facultatifs, il est possible d'attribuer des points bonus aux étudiants qui les réalisent - en guise d'encouragement - moyennant une évaluation de la qualité de leur production. Ces points bonus peuvent améliorer la note finale, par exemple dans le cas d'un examen ou d'un travail écrit à rendre. Attention toutefois à ne pas pénaliser les étudiants qui ne réaliseraient pas les travaux dirigés facultatifs. En bref, valoriser les travaux dirigés dans l'évaluation d'un cours ou d'un module n'est pas une obligation, tout dépend de la maturité des étudiants et de la pertinence des travaux que vous leur proposez. Si ces travaux participent à préparer l'examen, la réussite de ce dernier constitue une motivation suffisante.

Pour conclure

La condition essentielle, pour favoriser l'implication des étudiants dans les travaux dirigés, c'est la pertinence et la cohérence des travaux que vous leur demandez ainsi que leur imbrication dans le scénario pédagogique. Plus ces travaux seront intégrés de manière cohérente dans le cours, mieux les étudiants les réaliseront et en comprendront le sens. En matière de travaux dirigés, le pire scénario,

c'est celui dans lequel le travail des étudiants n'apporte aucune plus-value au cours (ou le cours n'apporte aucune plus-value au travail réalisé). Par exemple, le scénario dans lequel une lecture préparatoire est demandée aux étudiants et dans lequel le cours n'apporte aucun élément supplémentaire ou dans lequel l'enseignant résume les points clés de la lecture pour les étudiants qui n'auraient pas lu...

Références

Allin, A.C. (2022). *Bien maîtriser ses gammes pour improviser. Fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : Éditions La Source.

Dumont, A. & Berthiaume, D. (2016). (Dir). *La pédagogie inversée, enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. <https://doi.org/10.4000/ripes.1067>

Poumay, M, Tardif, J. & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir de compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Évaluer autrement

Lorsque j'ai pris ma retraite, un collègue m'a demandé s'il y avait un dossier de ma pratique que je considérais comme un échec, quelque-chose que je n'avais pas réussi à faire. Je n'ai pas eu à réfléchir longtemps, le dossier que je considère comme un échec – partiel peut-être mais échec quand même – c'est celui de l'évaluation. L'évaluation est une problématique souvent très affective, le domaine dans lequel les colloques d'enseignants pouvaient être très tendus tout au long de mon expérience professionnelle. J'ai souvent eu des idées nouvelles, différentes d'évaluer les prestations des étudiants, j'ai rarement réussi à les implanter dans les formations. Probablement parce que les enjeux de l'évaluation sont nombreux et je peux en citer quelques-uns ici :

- Le premier – et pas le moindre – est la garantie de la qualité des professionnels que l'on met sur le marché. Chaque enseignant se sent garant de cette qualité lorsqu'il s'agit d'évaluer les prestations des étudiants. Pourtant, dans un programme modulaire, il y a de nombreuses occasions d'évaluer les prestations, entre 20 et 30 modules sur trois ans, six stages ce qui implique qu'une épreuve à elle seule ne garantit pas la qualité des professionnels. Pourtant parfois on pourrait le croire.
- Il y a aussi l'enjeu pour l'étudiant lui-même. Dans les formations bachelor de la HES-SO, le règlement stipule qu'un double échec sur un seul module implique un échec définitif. L'enjeu de l'évaluation est donc trop important pour oser innover.
- Il y a également l'illusion de penser que seule l'évaluation garantit que l'étudiant a développé ses compétences et que, hors de l'évaluation, point de salut.
- Il y a finalement le risque de recours qui est vécu comme une remise en question importante pour l'enseignant.

Il y en a certainement d'autres et tous ces enjeux impliquent que l'évaluation des prestations des apprenants a toujours été et sera toujours un exercice de haut vol ; garantir la validité et la fidélité d'une évaluation étant un art particulièrement difficile.

Évaluer dans une approche par compétences nécessite de changer les pratiques habituelles d'évaluation, d'enrichir ses stratégies, de développer de nouveaux outils et, avant tout, de s'interroger sur sa posture d'évaluation. J'essaierai, dans les chapitres qui suivent, d'aborder à la fois des réflexions permettant de contenir et relativiser l'impact des enjeux mentionnés ci-dessus tout en présentant des démarches et des outils pour élaborer des évaluations de qualité.

15.Choisir et enrichir ses modalités d'évaluation

J'ai animé de nombreux séminaires auprès de jeunes collègues débutant dans l'enseignement à propos des stratégies et outils d'évaluation. La première attente des participants concernait souvent le choix et l'enrichissement des modalités d'évaluation.

Comment s'opère le choix des modalités d'évaluation chez un enseignant expert ? Lorsque l'on débute dans l'enseignement et que l'on est impliqué dans l'évaluation des prestations des étudiants, l'on peut légitimement s'interroger sur le choix des modalités. Pourquoi une épreuve en groupe dans ce module et une épreuve individuelle dans un autre ? Pourquoi ici un examen de connaissances et là un travail de réflexion ? Pourquoi ici un oral et là un écrit ? Tout cela peut sembler bien mystérieux et très aléatoire... ça l'est parfois !

Le choix d'une modalité d'évaluation est pourtant un acte pédagogique important car, même si l'enseignant ne le souhaite pas, la façon d'évaluer détermine la façon dont les étudiants apprennent. C'est une chose à ne jamais oublier (Pelaccia 2021).

Avant de parler du choix des modalités, j'aimerais rappeler les critères de qualité d'une épreuve de validation, car ils constituent un guide important dans l'élaboration d'une épreuve.

- **Validité** : degré de précision avec lequel l'instrument mesure ce qu'il prétend mesurer.
- **Fiabilité (fidélité)** : constance avec laquelle un instrument mesure une variable donnée, degré de confiance que l'on peut accorder aux résultats.
- **Objectivité** : degré de concordance entre les jugements portés par des examinateurs différents sur ce qui constitue une bonne réponse. Certains auteurs (Berthiaume & Rege Colet, 2013) parlent de subjectivité encadrée plutôt que d'objectivité, cette dernière n'existant pas.
- **Commodité (faisabilité)** : déterminée par le temps nécessaire pour la construction, l'administration, la notation et l'interprétation des résultats d'une épreuve.
- **Pertinence** (que certains auteurs appellent la validité écologique) : adéquation de l'épreuve au rôle professionnel visé, à la finalité de la formation.
- **Cohérence** : adéquation de l'épreuve aux compétences visées, aux contenus d'enseignement et aux modalités d'enseignement.

Les quatre premiers critères correspondent aux critères de qualité de n'importe quel instrument de mesure et pas seulement des instruments d'évaluation. Le choix de la modalité d'évaluation renvoie aux critères de validité, commodité, pertinence et cohérence. Les outils d'évaluation (consignes, grilles critériées, plans de correction), renvoient aux critères de validité, fiabilité et objectivité.

Le choix d'une modalité d'évaluation dépend de différents éléments que je vais détailler maintenant, sans aucune prétention d'exhaustivité.

Premièrement, on le sait, certaines modalités sont mieux adaptées à l'évaluation des compétences que d'autres, davantage centrées sur l'évaluation des connaissances ; les modalités adaptées à l'évaluation des compétences les plus souvent citées sont les suivantes :

- Le portfolio
- La simulation
- La conduite de projets
- Les études de cas, la résolution de problèmes
- Les ECOS (examens cliniques à objectifs structurés)

En résumé, les modalités les plus authentiques, à savoir, se rapprochant le plus de l'exercice professionnel futur de l'apprenant.

Deuxièmement, la cohérence du programme ou l'alignement pédagogique est l'un des éléments essentiels à considérer ; pour rappel, les compétences visées et les apprentissages critiques évalués ainsi que les méthodes d'enseignements doivent guider les modalités d'évaluation. Je ne reviens pas sur cette question que j'ai déjà abordée dans d'autres chapitres (voir chapitres 7 & 8).

Troisièmement, le contexte de l'évaluation est un élément important à prendre en considération ; parmi les dimensions du contexte, on prendra en compte :

- Le nombre de crédits ECTS du module à évaluer, plus précisément le nombre de crédits non consommés par les activités d'enseignement et donc le temps moyen que les étudiants devraient consacrer à l'épreuve de validation. C'est une question qui est très souvent laissée pour compte et, à nombre de crédits équivalent, plus le module est consommateur de temps d'enseignement, plus la validation est consommatrice de temps pour les étudiants, alors que l'on devrait être dans l'exact opposé.
- Le nombre d'étudiants est également à prendre en considération car il n'est pas possible d'utiliser les mêmes modalités pour un groupe de 20 étudiants en formation postgrade que pour un groupe de 200 étudiants en première année bachelor. J'ai vu parfois des tests de connaissances avec de nombreuses questions à développement administrés à des groupes de 150 à 200 étudiants. Même si la pertinence et la cohérence étaient garanties, il était extrêmement difficile, voire impossible de garantir la fiabilité, l'objectivité et je ne parle même pas de la commodité !
- Le nombre d'évaluateurs, le temps qu'ils ont à disposition et le délai pour l'évaluation sont également à considérer, même si, dans l'idéal, il s'agirait d'inverser les choses et de définir d'abord la modalité puis les ressources nécessaires pour l'administrer. Avouons que cet idéal n'est pas toujours au rendez-vous.

J'aimerais maintenant ajouter un dernier élément permettant, à mes yeux, d'enrichir ses modalités d'évaluation, le modèle de Kirkpatrick. La première version du modèle a été élaborée dans les années 50 - c'est vieux, je vous le concède, mais le modèle a évolué régulièrement jusqu'à aujourd'hui - par Donald Kirkpatrick, comme modèle d'évaluation des formations. Vous me direz que ce n'est pas votre préoccupation principale lorsque vous préparez une épreuve de validation d'un module, mais vous

verrez que selon le niveau visé, l'évaluation de la qualité des formations et celle des prestations des apprenants se rejoignent.

Kirkpatrick définit quatre niveaux d'évaluation (voir Pottiez, 2017) :

- Niveau 1 : réaction des apprenants (implication, pertinence, satisfaction)
- Niveau 2 : apprentissage des apprenants (connaissance, compétences, attitudes, confiance, engagement)
- Niveau 3 : comportements des apprenants (mise en œuvre des apprentissages en situation professionnelle)
- Niveau 4 : résultats des apprenants (changements observés sur les résultats en situation professionnelle).

Il n'est pas dans mon propos d'expliquer en détails le modèle, son origine et son évolution. Je vous renvoie pour cela à deux excellents articles du site de Pottiez & Frimond [évaluationformation.fr](http://evaluationformation.fr) ainsi qu'au livre de Pottiez, 2017 (voir références à la fin du chapitre). Ce qui m'intéresse ici, c'est de m'inspirer de ce qui se fait - parfois - en matière d'évaluation des formations en entreprise, pour proposer d'autres modalités d'évaluation des prestations des étudiants, des modalités permettant aux étudiants d'expérimenter et de mettre en œuvre les connaissances acquises dans des situations authentiques.

Je laisse de côté les niveaux 1 et 4 ne concernant pas directement les acquis des apprenants pour me concentrer sur les niveaux 2 et surtout 3. L'évaluation au niveau 2 porte sur les acquis de la formation et correspond à l'évaluation des ressources de la compétence, à savoir, connaissances, habiletés, attitudes. Les formateurs connaissent cela très bien et il n'est pas nécessaire d'y revenir. L'évaluation au niveau 3 porte sur les comportements, à savoir - pour les formations continues - sur les changements survenus au poste de travail suite à la formation. On peut parler également de transfert des acquis vers la pratique professionnelle. N'est-ce pas cela que l'on cherche au quotidien dans nos formations ? Vous comprenez maintenant pourquoi je fais ce détour par l'évaluation des formations ?

Pour rappel, dans l'approche par compétences, l'évaluation peut porter sur les résultats de la mise en œuvre des compétences, sur les pratiques, c'est-à-dire les modalités de cette mise en œuvre ou sur les ressources (voir également chapitre 18). Le tableau de la figure 8 met en relation ces trois objets d'évaluation et les niveaux du modèle de Kirkpatrick.

Evaluation en APC	Modèle de Kirkpatrick
Evaluation des résultats (indicateurs de performance)	Niveau 4 résultats
Evaluation des pratiques (critères de réalisation)	Niveau 3 comportements
Evaluation des ressources	Niveau 2 apprentissage

Figure 8 : Comparaison évaluation en approche par compétences et modèle de Kirkpatrick

Peut-on imaginer de nouvelles modalités d'évaluation basées sur le modèle de Kirkpatrick, le stage en formation initiale correspondant, dès lors, à la situation de travail ?

Je vais imaginer un exemple concret et laisser ensuite libre cours à votre créativité pour inventer de nouvelles modalités d'évaluation.

Prenons un module de 3 ECTS (90 heures de travail étudiant) sur la collaboration interprofessionnelle, se déroulant en fin de 2ème année. Imaginons, pour l'exemple, que ce module a été réalisé en éducation interprofessionnelle, regroupant des étudiants en médecine et des étudiants en soins infirmiers, mais qu'à ce stade, l'évaluation appartient et diffère dans chacune des disciplines et que le formateur infirmier a la charge de la validation pour une quinzaine d'étudiants en soins infirmiers. Les activités d'enseignement ont consommé 60 heures (cours, séminaires, travaux dirigés). Il reste donc 30 heures de travail étudiant à disposition pour la validation. Les étudiants partent en stage quelques semaines après la fin du module.

La validation du module portera sur quelques pièces du portfolio et une présentation orale de 10' au retour de stage. La validation pourrait prendre la forme suivante :

- Préparation au stage : dans le cadre des heures dévolues à la préparation au stage, l'étudiant identifiera les occasions de collaboration avec des médecins dans son futur stage (ressources : site internet, étudiant aîné, pair ayant déjà fait un stage dans ce type de service) ; il en fera état dans son portfolio. Environ 8h
- Après deux semaines de stage, l'étudiant recevra un quizz (auto-administré et auto-corrigé) avec quelques questions concernant le modèle théorique de collaboration interprofessionnelle

étudié en cours (niveau 2 de Kirkpatrick). Il fera un bref retour sur ses résultats dans le portfolio. Environ 2h

- Au cours des semaines suivantes, il choisira une situation de collaboration interprofessionnelle et en fera une brève narration et une analyse guidée par quelques questions et les éléments théoriques étudiés en cours (qu'est-ce qui s'est bien passé ? qu'a-t-il pu utiliser comme connaissances acquises ? qu'aurait-il pu faire différemment en mobilisant davantage les connaissances ? quels sont les freins et les ressources à la collaboration interprofessionnelle qu'il a expérimentés ? quels sont ceux et celles de sa propre responsabilité ? niveau 3 de Kirkpatrick). Environ 10h
- Au retour de stage, les étudiants d'un même type de stage se retrouvent et préparent (3 heures programmées) une présentation orale concernant les conditions et le niveau de maturité de la collaboration interprofessionnelle dans leur milieu clinique. Environ 10h (préparation, présentation, feedback).

Cet exemple est très partiel, centré uniquement sur une modalité d'évaluation. Reste évidemment tout le travail de cohérence difficile à réaliser dans un exemple "hors sol". Cet exemple tend à démontrer que, dans ce type de modalité - comme dans d'autres d'ailleurs - pratiques pédagogiques et pratiques évaluatives sont intégrées et participent à l'alternance intégrative tellement recherchée dans les programmes de formation. En effet, en réalisant les différents éléments de l'épreuve, l'étudiant continue à développer ses compétences, tissent des liens entre approche théorique et mise en pratique.

J'aimerais toutefois apporter une précaution à ce type de modalités : les périodes de stage visent souvent à développer et évaluer l'ensemble du référentiel de compétences. Il est donc nécessaire de préciser, par exemple dans le contrat pédagogique, les apprentissages spécifiques (apprentissages critiques par exemple) que l'étudiant vise dans une période de stage donnée, les situations d'apprentissage nécessaires et les travaux qu'il aura à réaliser, ceci afin que les conditions de stage lui permettent de les réaliser. Entre nous, on pourrait se poser légitimement la question de savoir si toutes les compétences doivent être travaillées et évaluées dans toutes les périodes de stage, mais c'est un autre débat...

Références

Berthiaume & Rege Colet. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1. Bern : Peter Lang.

Pelaccia Thierry. (2021). *Comment enseigner dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck université.

Pottiez, Jonathan. (2017). *L'évaluation de la formation*. Paris : Dunod.

Pottiez & Frimond. Le modèle d'évaluation Kirkpatrick <https://evaluationformation.fr/modele-kirkpatrick/>

Pottiez & Frimond. Les différences entre l'ancien et le nouveau modèle Kirkpatrick. <https://evaluationformation.fr/modele-kirkpatrick/>

16. Grilles d'évaluation critériées

Ce chapitre est né d'une expérience maintes fois renouvelée lorsqu'il m'était demandé de valider une grille d'évaluation ; je me suis régulièrement retrouvée confrontée à :

- Une confusion entre critères et indicateurs.
- Un mélange des genres dans l'usage du qualitatif et du quantitatif.
- Une utilisation très subjective lorsqu'il s'agit d'attribuer entre 0 et 10 points à un critère d'évaluation ou à quelques indicateurs.
- Des critères d'évaluation fort éloignés des compétences ou objectifs visés
- Des critères qui ne correspondent pas au travail demandé ; soit le contenu du travail demandé ne permet pas d'évaluer l'un des critères, soit tout un pan du travail demandé ne correspond à aucun critère et ne pourra donc pas être évalué.

Je vous le concède, élaborer une grille d'évaluation critériée, permettant une évaluation équitable, valide, fiable, encadrant la subjectivité de l'évaluateur, n'est pas chose aisée.

Dans ce chapitre, je vais reprendre quelques éléments à considérer dans l'élaboration d'une grille d'évaluation et dénoncer quelques pièges, en particulier la question de l'attribution de points qui constitue un élément quantitatif, dans une évaluation critériée, éminemment qualitative. Ce mélange des genres n'est pas idéal, mais il est parfois incontournable.

Commençons par le commencement, à savoir les pratiques usuelles en la matière...

La plupart des grilles d'évaluation que j'ai utilisées, élaborées, supervisées dans ma pratique pédagogique n'étaient pas des grilles critériées, ou du moins n'étaient-elles pas abouties. Elles se présentaient, le plus souvent, de la manière suivante :

- Quelques critères d'évaluation comme "pertinence des interventions de soins"
- Quelques indicateurs (entre deux et cinq par critère) comme "les interventions de soins proposées tiennent compte de l'analyse de la situation", "les interventions de soins proposées s'appuient sur les bonnes pratiques en la matière"...
- Un nombre de points à attribuer : semblables ou différents selon les critères, permettant ainsi une pondération de ces derniers. Parfois un très grand nombre de points (10 par exemple) pour un seul critère.
- Une colonne vierge pour les commentaires de l'évaluateur
- Une échelle d'attribution des notes, par exemple : de 57 à 60 points = A (ou 6 selon l'échelle de notation adoptée), 51 - 56 = B (ou 5.5), 45 - 50 = C (ou 5), etc. L'échelle utilisée ici est le barème fédéral suisse que l'on trouve sur le site <https://ibaremes.ch/>⁴

⁴ Sur ce site, vous insérez le nombre de points total de l'épreuve et le calcul des notes se fait automatiquement.

Pour pouvoir parler de grilles critériées, il manque à ces dernières les niveaux de performance (ou de réalisation).

Qu'est-ce qu'une grille d'évaluation critériée ?

Une grille critériée (ou *rubric* en anglais)

est une structure sous forme de tableau permettant d'identifier, pour chaque critère d'évaluation, divers niveaux de performance attendus chez les étudiants (Stevens et Levi, 2005, cité par Berthiaume et Rege Colet, 2013, p.273).

Les niveaux de performance seront au nombre de 3 le plus souvent, mais ils peuvent aussi être au nombre de 2 ou 4.

Prenons quelques exemples de niveaux de performance :

Excellent, acceptable, inacceptable : pour chaque critère, on définira chaque niveau de performance - qu'est-ce qui est attendu de l'étudiant au niveau excellent ? au niveau acceptable ? au niveau inacceptable ? autrement dit, comment devrait se manifester chaque niveau de performance dans chaque critère d'évaluation ? - on parle alors de **descripteur** du comportement ou de la production, à chaque niveau.

On peut faire le même exercice avec d'autres niveaux de performance, comme :

- Maîtrise maximale, minimale, inexistante
- Excellent, bien, suffisant, insuffisant
- Dépasse les attentes, répond aux attentes, répond partiellement aux attentes, ne répond pas aux attentes.
- Réussite, échec

Pour évaluer, il suffit alors de situer la prestation de l'étudiant, pour chaque critère, dans le niveau de performance atteint, en fonction des descripteurs. Ceci démontre l'importance du libellé des descripteurs. Ils doivent être suffisamment précis, sans entrer dans trop de détails, univoques et mutuellement exclusifs. Plus les niveaux de performance sont nombreux, plus la difficulté de rédiger les descripteurs est grande et plus la validité et la fidélité peuvent être mises à mal, mais plus l'appréciation de la performance de l'étudiant est fine et donne à ce dernier des indications sur ses forces et faiblesses. Dans l'enseignement supérieur, la plupart des grilles critériées présentent entre deux et quatre niveaux de performance.

Selon Berthiaume & Rege Colet (2013, pp.274 et 275), il est possible d'utiliser une variante à un seul niveau de performance, par exemple acceptable (comme les grilles fréquemment utilisées dont j'ai parlé plus haut). Ce sont les commentaires des évaluateurs qui permettront de décrire en quoi l'étudiant atteint voire dépasse le niveau acceptable ou ne l'atteint pas. Le défaut principal d'une grille à un seul niveau est la diminution de la validité et/ou la fidélité de l'évaluation.

Quelles sont les étapes pour rédiger une grille d'évaluation critériée ?

Vous l'aurez deviné, l'élaboration d'une grille critériée demande une grande rigueur et suit un certain nombre d'étapes décrites ci-après.

- **Identification des critères d'évaluation** : les critères d'évaluation découlent des compétences - ou des apprentissages critiques - visées par l'enseignement. La définition des critères d'évaluation est fondamentale car *elle établit la cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est appris et ce qui est évalué* (Berthiaume & Rege Colet, 2013, p. 276). Les critères doivent être pertinents, indépendants, pondérés (pas obligatoirement) et peu nombreux. Quelques exemples, souvent utilisés dans l'enseignement supérieur : pertinence, cohérence, complétude, précision, originalité, correction (utilisation correcte de...).
- **Établir les niveaux de performance** : définir le nombre de niveaux et leur libellé. Dans le cadre d'un programme et pour faciliter l'appropriation, par les étudiants et par les enseignants, des niveaux de performance, on choisira de garder les mêmes dans les différentes évaluations de la formation.
- **Rédiger les descripteurs** : pour chaque critère et chaque niveau de performance, il s'agit de décrire la manifestation du niveau. S'inspirer des productions des étudiants des années précédentes est aidant pour l'élaboration des descripteurs. Cela complète la vision de l'enseignant.
- **Tester la grille** : avant d'utiliser la grille en situation réelle, il est important de la tester en la confrontant à des productions d'étudiants, par exemple celles des années précédentes, si le même travail leur a été demandé. Si l'on n'a pas la possibilité de tester la grille sur des copies anciennes, par exemple en cas de modalité d'évaluation nouvelle, il est possible de la tester sur des copies que l'on réévaluera après amélioration de la grille, cas échéant. Dans le cas d'un examen oral ou pratique, il n'est pas possible de réévaluer les étudiants ; on choisira alors d'évaluer quelques étudiants en prenant un maximum de notes en cours d'examen pour préciser pourquoi on attribue tel niveau de performance à tel critère et on fera une pause permettant de réajuster la grille si nécessaire après quelques passages.

Critères	Niveaux de performance		
	Insatisfaisant	Satisfaisant	Maîtrisé
Pertinence des concepts choisis	Les concepts choisis sont insuffisants en nombre (inférieurs à 3) et certains sont non pertinents pour éclairer la situation	Les concepts choisis sont insuffisants en nombre (inférieurs à 3) mais pertinents pour éclairer la situation	Les concepts choisis sont suffisants en nombre (entre 3 et 4) et particulièrement pertinents pour éclairer la situation
	1 point	2 points	3 points
Qualité de la mobilisation des connaissances	Les connaissances mobilisées ne sont pas comprises, des erreurs de compréhension sont présentes.	Les connaissances mobilisées sont comprises (pas plus d'une erreur), mais leur application à la situation est insuffisante	Les connaissances mobilisées sont bien comprises et leur application à la situation éclaire cette dernière.
	1 point	2 points	3 points

Figure 9 : Exemple de grille critériée à trois niveaux de performance

Faut-il attribuer des points à une grille critériée ?

La question de l'attribution de points à une évaluation critériée n'est pas anodine. Cette pratique peut sembler inappropriée, puisqu'elle marie deux approches, qualitative et quantitative. Tout dépend toutefois de la manière d'attribuer des points. Tout d'abord, quelle est la raison qui pousse les enseignants à attribuer des points dans une évaluation critériée ? La raison est simple, c'est qu'il faut donner une note (ou une appréciation) globale à la production de l'étudiant. Difficile dès lors de faire la moyenne d'une production qui atteint trois critères au niveau excellent, un critère au niveau acceptable et un critère au niveau inacceptable. Pour garder la dimension qualitative de l'évaluation, le plus simple, pour obtenir une moyenne, est d'attribuer, **au moment de la conception de la grille**, des points à chaque niveau de performance – comme dans l'exemple de la figure 9 - et d'en faire la moyenne. Dans le cas d'une grille à trois niveaux de performance, on attribuera, par exemple, un point au niveau excellent, 0.5 point au niveau acceptable et 0 point au niveau inacceptable. Si un critère est plus important que les autres, il est possible de doubler les points pour ce critère spécifique (2 points pour excellent, 1 point pour acceptable et 0 point pour inacceptable). Ce qui est essentiel dans une évaluation critériée, c'est que l'aspect qualitatif prime. On évalue un critère et on attribue un niveau de performance à une production d'étudiants, en fonction des descripteurs. L'attribution des points n'est qu'une traduction quantitative de la décision de l'évaluateur, **traduction préétablie dans la grille**. Une telle attribution de points permet de respecter la validité et la fidélité de l'évaluation, en encadrant la subjectivité de l'évaluateur, tout en restant résolument dans une démarche qualitative.

Cette manière de faire est très différente de l'attribution de points dans les grilles, dont j'ai parlé au début de ce chapitre, dans lesquelles on attribue, par exemple, entre 0 et 10 points à un critère. Dans ces cas, c'est l'évaluateur qui définit, en fonction de la production de l'étudiant si un critère donné est

atteint à 10 points ou à 9 ou à 7, ou encore à 3 seulement. Même si la grille comporte quelques indicateurs, il est impossible pour un évaluateur, de garantir la validité et la fidélité d'une évaluation telle que celle-ci, *a fortiori* pour une équipe d'évaluateurs.

Pour s'en sortir, les concepteurs de ce genre de grilles attribuent un point par indicateur (un critère, cinq indicateurs, cinq points), ce qui comporte deux graves défauts :

- Le premier est que l'on évalue les indicateurs et plus les critères que l'on perd de vue, ce qui est une erreur.
- Le second, c'est que l'on ne tient pas compte de ce que Gérard Bief (2008) appelle les "indicateurs inédits", c'est-à-dire les indicateurs apparaissant dans une production d'étudiant auxquels l'enseignant n'a pas pensé, indices supplémentaires que le critère est maîtrisé. L'évaluation des indicateurs, définis par l'enseignant, ne laisse aucune place à l'originalité des étudiants, dans la manière de traiter un sujet, une question.

Ma réponse à la question de l'attribution des points est donc que l'on peut le faire dans une grille critériée mais que cette attribution nécessite une grille d'évaluation à plusieurs niveaux de performance dans laquelle cette attribution est préétablie. Dans une grille à un seul niveau, il vaut mieux ne pas mélanger les dimensions qualitative et quantitative, ce qui est le cas lorsque l'on attribue des points en cours d'évaluation, en fonction de la prestation des étudiants.

Dès lors, dans une grille à un seul niveau, il est possible de traduire le résultat d'un étudiant en une appréciation globale sans passer par les points.

Prenons l'exemple d'une grille critériée qui définit quatre niveaux de performance. Il est possible de définir l'appréciation globale de la manière suivante, par exemple :

- Tous les critères dépassent les attentes = A
- Tous les critères répondent aux attentes et deux critères au moins dépassent les attentes = B
- Tous les critères répondent aux attentes et un critère dépasse les attentes = C
- Tous les critères répondent aux attentes : D
- Un seul critère répond partiellement aux attentes, tous les autres répondent ou dépassent les attentes = E
- Plusieurs critères répondent partiellement aux attentes ou un seul critère ne répond pas aux attentes = F

Dans ce cas, le test de la grille est essentiel pour s'assurer que tous les cas de figure ont été prévus.

Ceci n'est qu'un exemple ; il est possible de décider d'être plus ou moins exigeants ou de déterminer que certains critères doivent "répondre aux attentes" pour la réussite de l'épreuve (pondération).

Vous êtes prêts à élaborer une grille critériée ? Pas tout à fait ? Vous aimeriez voir d'autres exemples ? Qu'à cela ne tienne, de nombreux exemples de grilles critériées sont présentés dans les ouvrages ci-

dessous, en particulier chez Poumay, Tardif & Georges (2017), Berthiaume & Rege Colet (2013), Gérard Bief (2008) et Scallon (2004).

Voir également :

<https://www.eduxim.com/comment-construire-une-grille-d-evaluation-criteriee/>

<https://sepia2.unil.ch/eet/notes-moodle/utiliser-une-grille-devaluation-criteriee-dans-moodleunil/>

https://ics.utc.fr/tuto/grille_criteriee.pdf

Références

Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, tome 1*. Berne : Lang. Chapitres 16 à 20.

Gérard Bief, F.M. (2008). *Évaluer des compétences, guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Pelacia, T. (Dir.) (2016). *Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur. Chapitres 18-20.

Pellegrino, J.W., Chudowsky, N. & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: the science and design of educational assessment*. Washington DC: National Academy Press.

Poumay, M. Tardif, J. & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. Chapitre 9

Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Montréal : ERPI.

17. Pédagogie de la réussite et posture d'évaluation

Dans ce chapitre, je vais aborder deux éléments qui me semblent fondamentaux en matière d'évaluation : la pédagogie de la réussite dont la courbe de résultats est une courbe en J et la posture de la personne qui évalue.

Vous êtes-vous déjà interrogés à propos de votre posture d'évaluatrice ou d'évaluateur ? Il est peut-être temps de le faire...un enseignant éclairé en vaut deux !

Premièrement, la courbe de distribution normale ou courbe de Gauss nous influence dans tous les domaines, mais en particulier lorsqu'il est question d'évaluation. Qu'il y ait un peu trop de bons résultats lors d'un examen et l'on pense immédiatement que ce dernier était trop facile. Il faut dire, à notre décharge, que les textes normatifs encadrant nos pratiques vont dans ce sens. Par exemple, le guide ECTS (*European Credits Transfer System*) précise que l'attribution des notes de chaque évaluation devrait suivre la courbe de Gauss :

- A (ou 6) pour 5% des étudiant-es
- B (ou 5.5) pour 10% des étudiant-es
- C (ou 5) pour 35% des étudiant-es
- D (ou 4.5) pour 30% des étudiant-es
- E (ou 4) pour 20% des étudiant-es

Le moins que l'on puisse dire, c'est que l'on ne vise pas l'excellence avec cette règle, ou du moins pas pour la majorité des étudiants. Pourtant les patientes et les patients rêvent d'infirmières qui excellent dans leur art !

C'est pourquoi j'ai toujours préféré la courbe en J de la pédagogie de la réussite, courbe qui signifie que **le plus grand nombre d'étudiants développent les compétences au meilleur niveau**. Si l'on se réfère à cette pédagogie, il n'y a pas de honte à avoir un grand nombre de A et de B dans les résultats à une épreuve, bien au contraire. Dans cet esprit, le niveau de maîtrise maximale ne devrait pas être rare, mais fréquent. Idéalement, il devrait être le plus fréquent. (Gérard Bief, 2008, p. 104).

La courbe de Gauss devrait être réservée à l'aléatoire, à une mesure sans qu'il y ait eu intervention pédagogique. Lorsque vous enseignez, vous souhaitez que la plupart des étudiants comprennent et maîtrisent votre enseignement donc c'est la courbe en J qui devrait représenter les résultats de ces derniers. Ceci, pour autant que les niveaux de compétence visés, les critères d'évaluation soient atteignables au niveau d'études concerné. En effet, si vos critères d'évaluation sont trop élevés, qu'ils reflètent des prestations de professionnels expérimentés, ce qui est parfois le cas, il est clair que la majorité des étudiants ne pourra pas les atteindre et que vous obtiendrez la fameuse courbe de Gauss. En revanche, si vos exigences sont cohérentes avec le stade d'étude concerné, vous pourrez obtenir de très bons résultats pour le plus grand nombre d'étudiants.

Deuxièmement, dans ma longue expérience de responsable de programme et de doyenne, j'ai observé différentes postures d'évaluation chez les enseignants. De manière caricaturale, je peux décrire une posture centrée sur les forces de l'étudiant (je vais chercher tout ce que l'étudiant sait, maîtrise, utilise...) et une posture centrée sur ses faiblesses (je vais chercher tout ce que l'étudiant ne sait pas, ne maîtrise pas, n'utilise pas...). Cette posture s'observe particulièrement dans les questions de relances lors d'un examen oral ou dans l'évaluation de travaux de réflexion, mais également dans la manière d'utiliser les indicateurs dans une évaluation (voir chapitre 16). Vous reconnaissez-vous dans l'une ou l'autre de ces postures ? Une légère tendance peut-être ? Dans mon dernier ouvrage j'ai présenté ces deux postures comme les deux extrémités d'un continuum. De quel côté du continuum votre tendance naturelle se situe-t-elle ? Recherchez-vous plutôt les forces ou les faiblesses des étudiants ?

Il est important de préciser que tout notre système éducatif repose sur une posture centrée sur les faiblesses, et cela dès le plus jeune âge. Rappelez-vous, à l'école, lorsque vous receviez une dictée sur laquelle il était écrit, en rouge si possible, "0 fautes = 10" ou alors si vous n'étiez pas très bon en orthographe, "5 fautes = 5". Les différentes réformes de l'école ont peut-être modifié légèrement cette tendance, mais de loin pas complètement. Donc il n'est pas simple de changer de posture, lorsqu'on baigne dans un système éducatif centré sur les faiblesses et les erreurs.

Ce que j'ai observé également, c'est que certains objets d'apprentissage appelaient davantage une posture plutôt qu'une autre. Prenons un exemple : en matière de calcul professionnel, la tendance à rechercher les erreurs des étudiants est prédominante... et légitime. Une erreur de virgule peut tuer un patient. J'ai identifié quelques domaines d'enseignement qui appelaient l'une ou l'autre posture. Habituellement, les enseignants ont plus de facilité à chercher les forces des étudiants lorsque l'épreuve se situe dans le domaine des sciences humaines, de la recherche, des sciences infirmières, entre autres et ils ont davantage tendance à rechercher les faiblesses lorsque l'évaluation touche les habiletés cliniques, le calcul professionnel ou la physiopathologie. C'est ce qui explique que ce sont souvent dans les mêmes domaines que se situent les échecs définitifs. Pour quelles raisons ? J'émetts trois hypothèses.

- **La première hypothèse est professionnelle** et concerne l'argument de la sécurité des patients qui peut être avancé ; en effet, commettre des erreurs dans les trois derniers domaines mentionnés (calcul professionnel, habiletés clinique, physiopathologie) peut porter atteinte à la sécurité des patients. Les premiers domaines (sciences humaines, recherche, sciences infirmières) ont plus à voir avec la qualité des soins qu'avec la sécurité des patients. Est-ce cela qui fait la différence ? Peut-être... même si la qualité des soins me semble primordiale elle aussi.
- **La deuxième hypothèse est davantage historique** et concerne l'évolution des contenus de formation ; en effet les trois derniers domaines mentionnés (calcul professionnel, habiletés clinique, physiopathologie) font partie de l'enseignement des soins infirmiers depuis de nombreuses décennies. Tout enseignant ayant un diplôme de soins infirmiers les a étudiés dans son cursus ; ils sont donc vraisemblablement plus importants que les premiers domaines mentionnés (sciences humaines, recherche, sciences infirmières) puisque l'on a pu être un bon

infirmier ou une bonne infirmière sans avoir étudié ces domaines ou en les ayant abordés très succinctement.

- **La troisième hypothèse est psychologique** et concerne davantage la personnalité de l'enseignant qui peut avoir une tendance "naturelle" à chercher les forces ou les faiblesses des étudiants - à voir le verre à moitié vide ou à moitié plein - et à viser, en matière de résultats des étudiants, une courbe de Gauss ou une courbe en J, pour établir un lien avec le premier élément de ce chapitre. Cette troisième hypothèse m'amène à une question: ayant observé une certaine cohérence, chez les enseignants, entre domaines d'enseignement et postures d'évaluation, je me suis demandée où était la cause et où était la conséquence; autrement dit : est-ce que je choisis à dessein (ou inconsciemment) d'enseigner le calcul professionnel parce que ma posture d'évaluation est centrée sur les faiblesses des étudiants et que ce sera légitime ou est-ce parce que j'enseigne le calcul professionnel que ma posture d'évaluation est centrée sur les faiblesses ? Je n'ai pas de réponse à cette question, c'est à chacune et chacun d'y répondre pour soi-même. Cette question mérite réflexion, non ?

Ces quelques points d'attention devraient vous amener, de manière individuelle et de manière collective, à répondre aux questions suivantes :

- Quelle est ma tendance en matière de posture d'évaluation ? Sur quelle partie du continuum est-ce que je me situe le plus souvent ? Suis-je capable de changer de posture ?
- Quelle est l'influence de ma propre formation sur ma posture d'évaluation ?
- Dans notre institution, dans notre programme, ou dans notre domaine d'enseignement est-ce que nous attendons une courbe de Gauss ou une courbe en J en matière de résultats ?
- Pour cette évaluation qui fait appel à plusieurs enseignants est-ce que nous allons centrer notre évaluation sur les forces des étudiants ou sur leurs lacunes ? Dès lors comment seront nos questions de relance ? comment sera notre grille d'évaluation ?
- Dans notre équipe pédagogique, comment situons-nous les différents objets (domaines) d'enseignement sur le continuum entre posture centrée sur les forces et posture centrée sur les faiblesses ?

Répondre à ces questions, pour soi-même ou en équipe, participera à une meilleure équité de traitement entre étudiants.

Références

Allin, A.C. (2022). *Bien maîtriser ses gammes pour improviser, fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : La Source

Gérard Bief, F.M. (2008). *Évaluer des compétences, guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.

Guide ECTS <http://www.cnsmd-lyon.fr/wp-content/uploads/2015/02/guide-ECTS.pdf>

18. Évaluation inversée, compétences et connaissances

Vous connaissez certainement la pédagogie inversée - ou la classe inversée - qui consiste en une inversion des séquences d'enseignement (acquisition des savoirs à la maison et mobilisation, intégration de ces derniers en salle de cours) ou, selon quelques auteurs, inversion des rôles (c'est l'étudiant qui donne cours). *Lectures at home and homework in class*, selon Lebrun (in Dumont & Berthiaume, 2016, p.15). (Voir chapitre 14)

Que diriez-vous si l'on inversait également les choses en matière d'évaluation ?

En matière d'évaluation dans une approche par compétences, il est coutume de distinguer :

- L'évaluation des résultats (indicateurs de performances)
- L'évaluation des pratiques (critères de réalisation)
- L'évaluation des ressources (internes et externes), en particulier, évaluation des connaissances.

Lorsque je parle d'une évaluation inversée, je considère ces trois approches évaluatives en distinguant les séquences de la manière suivante :

- L'évaluation des ressources comme prérequis
- L'évaluation des compétences (résultats et/ou pratiques)

Par exemple, l'évaluation des connaissances peut se réaliser, en cours de module, à travers des tests de connaissances informatisés dont la réussite (taux suffisant de réponses justes) est un prérequis à l'épreuve de validation de fin de module, celle-ci étant centrée sur l'évaluation des compétences.

En se référant à la pédagogie de la réussite - dans laquelle on vise le plus haut niveau de compétences pour le plus grand nombre d'étudiants (voir chapitre précédent) - on peut proposer à l'étudiant de réaliser autant de tests de connaissances que nécessaire, jusqu'à ce qu'il atteigne le niveau requis pour l'évaluation des compétences. Les outils digitaux à notre disposition permettent de créer des tests, exercices, quizz... avec correction automatique et suivi des résultats de chaque étudiant, ce qui favorise la faisabilité, même pour des grands groupes d'étudiants.

L'un des reproches souvent fait à l'approche par compétences, c'est l'absence de contrôle des connaissances avec le risque de mettre sur le marché du travail, des personnes qui n'ont pas suffisamment de connaissances. Comme si l'on pouvait être compétent sans être connaissant ! Permettez-moi d'en douter. Dès lors, comme il n'est pas possible de multiplier sans fin les évaluations, on préfère s'assurer que les étudiants ont un degré de connaissances suffisant - à travers les mêmes examens depuis la nuit des temps - et ne pas vérifier si ces derniers savent utiliser, mobiliser ces connaissances en situation professionnelle, autrement dit s'ils sont compétents. L'on part du principe que cela va de soi et que cela se vérifiera en stage ou durant la vie professionnelle. C'est un peu tard, non ?

Dans l'évaluation inversée telle que je la propose, les deux types d'évaluation sont présents, l'un (évaluation des connaissances) étant prérequis pour l'autre (évaluation des compétences), mais c'est sur l'évaluation des compétences que le corps enseignant met son énergie en termes d'élaboration d'épreuve et d'évaluation. La création des tests de connaissances prend du temps, il est vrai, mais surtout la première fois qu'ils sont mis en place ; ensuite, ils n'exigent pas de temps de correction, sauf à vouloir en faire une évaluation formative et à proposer des activités de remédiations aux étudiants en difficultés. Dans ce cas, l'analyse des résultats et la création de consignes de remédiations pertinentes sont consommatrices de temps enseignant, mais pour un petit groupe d'étudiants, puisque seuls les étudiants en difficultés bénéficieront de ces activités ; les étudiants qui réussissent n'ont pas besoin de soutien de la part du corps enseignant sur ce point.

Vous pourriez objecter que, si les étudiants peuvent répéter à l'envi les tests et exercices jusqu'à ce qu'ils réussissent, ils peuvent *bachoter* et ne pas intégrer à long terme les connaissances. Mais n'est-ce pas le cas lorsqu'un examen de connaissances vient clôturer un module ? quelle assurance avez-vous que les connaissances mesurées par votre examen seront durablement mémorisées par les étudiants ? Aucune.

En revanche, les neurosciences tendent à démontrer que la répétition fractionnée dans le temps est plus efficace, en termes de mémorisation à long terme, que la répétition en bloc.

Si l'objectif est de retenir l'apprentissage sur le long terme, la répétition fractionnée dans le temps est bien plus efficace que la répétition en bloc. Si l'objectif est de retenir l'apprentissage uniquement sur le court terme, par exemple pour un examen ou un concours, c'est la répétition en bloc qui est la plus efficace. Dans ce cas, le contenu insuffisamment consolidé sera ensuite rapidement oublié. (Medjad, Gil & Lacroix, 2017, p. 113).

Si bachotage il y a, mieux vaut alors qu'il soit fractionné dans le temps - donc que l'étudiant puisse se représenter plusieurs fois aux tests - qu'en bloc pour un seul examen.

D'autres objections ?

Et si vous essayiez ?

Références

Allin, A.C. (2022). *Bien maîtriser ses gammes pour improviser, fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : Éditions La Source.

Dumont, A. & Berthiaume, D. (DIR). (2016). *La pédagogie inversée, enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Medjad, N., Gil, P. & Lacroix, P. (2017). *Neurolearning, les neurosciences au service de la formation*. Paris : Eyrolles.

Partie III

S'interroger sur sa posture, un pas de côté indispensable

Cette troisième partie aurait aussi bien pu prendre sa place au début de l'ouvrage, comme un préalable à toute autre réflexion. J'ai finalement opté pour une approche de type conclusive. Au chapitre 17, nous avons déjà évoqué la posture d'évaluation, mais ce n'est pas le seul domaine dans lequel interroger sa posture ait du sens, comme on le verra au chapitre suivant. Dans ce même type de réflexion, je mettrai en évidence les illusions auxquelles il s'agit peut-être – certainement même – de renoncer.

Ces chapitres sont plus personnels, ils présentent des concepts ou des notions issues de mes réflexions et de mon expérience - oserais-je dire, des concepts inédits comme celui de la double illusion du pédagogue... au carré ! - voire des billets d'humeur.

.

Ils visent à s'interroger sur des fondamentaux qui sont rarement abordés dans la formation des enseignants de l'enseignement supérieur. Or, il est certain que tout enseignant du supérieur sera confronté à ces questions un jour ou l'autre sans avoir d'outils pour les penser. J'espère, modestement, proposer quelques pistes pour penser ces situations et les résoudre momentanément.

19. Former : interroger, choisir et développer sa posture

Que l'on soit enseignant, praticien-formateur, référent de stage, il importe de s'interroger sur sa posture d'encadrement et de la développer, ce qui passe par un certain nombre de réflexions liées à la posture professionnelle, pédagogique, relationnelle, ou encore d'évaluation. Cette réflexion est nécessaire lorsque l'on débute dans un rôle lié à la formation, mais elle est utile tout au long de sa carrière. S'interroger sur sa posture amène à faire des choix en toute conscience. C'est l'objet de ce chapitre.

Celui ou celle qui se destine à former, *a fortiori* dans les milieux cliniques, doit d'abord s'interroger sur sa **posture professionnelle**. Quelle est ma vision, ma conception du rôle professionnel que j'entends partager avec les étudiants ? est-ce qu'elle correspond à celle qui est véhiculée dans mon institution (institution de formation, milieu clinique) ? En quoi diffère-t-elle et quel est l'impact de cette différence sur mon encadrement ? C'est cette réflexion qui permettra au formateur de jouer son rôle de modèle professionnel. Il s'agit en effet de ne pas oublier que chaque personne se forme en référence à des modèles et des contre-modèles. Vous avez certainement toutes et tous en tête des professionnels auxquels vous avez toujours voulu ressembler et d'autres auxquels vous ne voulez en aucun cas ressembler. Ces modèles et contre-modèles ont joué un rôle très important dans la construction de votre identité professionnelle. Il en va de même pour les étudiants que vous accompagnez. Imaginez, par exemple, que votre vision du rôle infirmier ne corresponde pas du tout ou que partiellement à celle qui est véhiculée par le plan d'études cadre auquel sont soumis les étudiants que vous formez. Il y a fort à parier que vous les mettiez, involontairement en porte-à-faux par rapport aux compétences qu'ils doivent développer.

Je vais prendre un exemple que je trouve particulièrement éclairant. Aujourd'hui, les étudiants apprennent à fonder leur pratique sur des données probantes, ou des résultats éclairés par des preuves (c'est selon !). Comment convaincre les étudiants de l'importance des preuves, des résultats de recherche, si ce n'est d'abord en les utilisant soi-même dans sa pratique. Aucun étudiant ne sera convaincu de cette importance s'il ne voit jamais les professionnels utiliser des résultats de la recherche. Autrement dit, le discours ne suffit pas s'il n'est pas soutenu par une pratique qui va dans le même sens. Autre exemple : si l'on enseigne aux étudiants les dimensions de l'étendue de la pratique infirmière (Déry et al. 2017), et que l'ensemble de ses cours et de ce qu'il observe dans la pratique des soins ne démontre pas l'une ou l'autre dimension, il y a fort peu de chances qu'il exerce son rôle dans une pleine étendue de pratique. Réfléchir à sa posture professionnelle est donc une première condition essentielle à un encadrement de qualité.

La deuxième réflexion essentielle concerne la **posture relationnelle**. Quelle relation souhaitez-vous entretenir avec les étudiants ? Quel cadre relationnel mettez-vous en place ? Selon Meirieu (1996, pp. 67-70), *le lieu d'apprentissage doit être un espace de sécurité qui permet à l'apprenant de faire, devant les autres, ce qu'il ne sait pas faire pour apprendre à le faire*. Cet espace de sécurité doit donc être à la fois exigeant et bienveillant. La moquerie, la peur, voire la terreur, comme on l'a vu parfois, sont à bannir de tout espace de formation. Je me souviens de cet ouvrage de Valérie Auslander qui décrit,

dans les hôpitaux français et dans les EPHAD, des climats de harcèlement (sexuel ou moral) à frémir. Inutile de préciser que, dans de telles conditions relationnelles, l'étudiant n'apprend rien, si ce n'est à survivre.

Une relation propice à l'apprentissage doit être empreinte de **confiance mutuelle** - l'étudiant doit pouvoir faire confiance à celui qui le forme pour pouvoir se tromper sans risquer d'être jugé et pour être certain qu'il sera traité équitablement au moment de l'évaluation et le formateur doit pouvoir "démontrer à l'étudiant qu'il a confiance dans ses capacités et ses ressources, ce qui ne veut pas dire tout accepter en matière de performance, bien au contraire." (Allin, 2022, p. 76), - de **respect mutuel** - même dans une relation asymétrique telle que la relation pédagogique, chaque personne doit traiter l'autre et être traitée avec respect, - **d'ouverture** - à l'autre et à ses différences - et de **sécurité**. Dans une telle relation, l'étudiant peut s'épanouir, apprendre et se développer. Ce que ma pratique m'a appris, c'est que les étudiants fragiles, insécures, sont plus facilement victimes de comportements inadéquats tels que la moquerie ou le harcèlement. Face à ce type d'étudiants, il est essentiel de prendre en compte ces réflexions. Réfléchir à sa posture relationnelle est une deuxième condition *sine qua non* à un encadrement de qualité.

La troisième réflexion concerne la **posture pédagogique**. Vous situez-vous dans une posture de transmission ou de construction des savoirs ? Les programmes de formation actuels s'inscrivent, pour la plupart, dans un paradigme socioconstructiviste et dans une approche par compétences, ce qui signifie que l'étudiant construit, en relation avec les autres, ses savoirs et ses compétences. Il est très facile d'être en accord avec cela sur un plan théorique, philosophique. Il est parfois plus difficile d'exercer son rôle de formateur et d'accompagner les étudiants dans cette perspective. La transmission (faire un exposé, montrer une technique) s'invite souvent dans la formation. Si elle n'est qu'une étape parmi d'autres dans l'apprentissage, elle a sa place. En revanche, si elle est la seule manière de concevoir la formation, alors elle est insuffisante et la formation ne se situe pas dans un paradigme socioconstructiviste.

Comment se situe-t-on dans ce paradigme ? En favorisant **l'activité** de l'étudiant : discuter d'un problème de soins, confronter des modèles entre eux ou dans une étude de cas, réaliser une évaluation clinique, élaborer une synthèse d'article scientifique et j'en passe. Dans n'importe quel setting pédagogique, que ce soit dans l'institution de formation ou en milieu clinique, on peut favoriser l'activité de l'étudiant. Réfléchir à sa posture pédagogique, autrement dit à sa conception de l'enseignement et de l'apprentissage, est une troisième condition à un encadrement de qualité.

Le corollaire de la posture pédagogique est la quatrième réflexion et elle concerne la **posture d'évaluation**. J'ai décrit brièvement, au chapitre 17 et dans mon dernier ouvrage (Allin, 2022, pp 57-60), un continuum entre une posture centrée sur les forces - en m'inspirant de l'approche de Gottlieb sur les soins fondés sur les forces, 2014 - et une posture centrée sur les faiblesses de l'apprenant. Ce continuum permet de s'interroger sur la posture que j'adopte, de manière privilégiée ou "naturelle", lorsque j'évalue les compétences d'un étudiant :

- Est-ce que je mets tout en œuvre pour que l'étudiant puisse montrer ce qu'il sait, ce qu'il maîtrise, ce en quoi il est compétent (posture centrée sur les forces) ?

- Est-ce que je mets tout en œuvre pour trouver ce que l'étudiant ne sait pas, ne maîtrise pas, ce en quoi il n'est pas (encore) compétent (posture centrée sur les faiblesses) ?

J'ai volontairement décrit un continuum car la question n'est pas binaire ; la posture peut être nuancée et varier selon les situations, les moments. Toutefois, j'ai observé une tendance à se situer plutôt du côté des forces ou de celui des faiblesses selon les personnes évaluatrices. La réflexion que je propose consiste en une prise de conscience de son pôle privilégié et d'un développement de l'autre pôle. Pour celui qui a tendance à chercher les failles, les erreurs, il est important, de temps à autre, de se focaliser sur les forces de l'étudiants et de se laisser surprendre par tout ce qu'il sait ou sait faire qui a échappé. Pour celui dont la tendance est résolument du côté des forces, il peut être nécessaire de développer aussi sa capacité à repérer des erreurs ou lacunes importantes et de ne pas se laisser aveugler par certaines forces de l'étudiant pouvant cacher des lacunes conséquentes par ailleurs. L'évaluation gagnera en objectivité et en pertinence si le formateur s'exerce à développer son pôle moins présent.

Pour conclure, je dirais que le choix réfléchi de sa posture, dans les différentes dimensions mentionnées ci-dessus, est indispensable à l'acte de formation. C'est une réflexion essentielle à toute personne novice dans la formation, et c'est une réflexion qu'il s'agit de réactiver de temps à autre au cours d'une carrière de formateur. Sans cette réflexion régulière, la pratique peut s'appauvrir et se rigidifier au fil du temps.

Références

Allin, A.C. (2022). *Bien maîtriser ses gammes pour improviser, fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : La Source.

Auslander, V. (2017). *Omerta à l'hôpital, le livre noir des maltraitances faites aux étudiants en santé*. Paris : Michalon.

Déry, J., D'Amour, D. & Roy, C. (2017). L'étendue optimale de la pratique infirmière, une contribution essentielle à la performance du système de santé. Repéré à :

<https://www.oiiq.org/sites/default/files/uploads/periodiques/Perspective/vol14no01/11-recherche.pdf>

Gottlieb, L.N. (2014). *Les soins infirmiers fondés sur les forces*. Montréal : ERPI.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

20. La double illusion du pédagogue... au carré

Lorsque l'on est pédagogue, il est des illusions qu'il est bon de perdre rapidement. J'ai parlé ailleurs (Allin, 2022, pp. 77 et 78) de la double illusion du pédagogue, concernant le contenu de l'enseignement. Dans ce chapitre, je mets cette illusion au carré, en parlant également de l'évaluation.

Quelles sont ces illusions, non pas "perdues" comme l'écrivait Balzac, mais "à perdre" si l'on veut durer dans l'enseignement et mettre la confiance en l'étudiant et ses capacités d'apprentissage au centre de nos valeurs ?

La première illusion qu'il s'agit de perdre ou d'abandonner concerne l'enseignement. Je la nommerais ainsi :

Ce n'est pas parce que je l'ai enseigné, que les étudiants le savent.

La plupart des enseignantes et des enseignants que j'ai côtoyés au cours de ma carrière avaient conscience qu'il s'agissait bien d'une illusion, du moins s'en rendaient-ils compte très rapidement. Combien de fois avez-vous entendu cette excuse de la part d'un étudiant "mais on ne nous l'a jamais dit", alors que vous savez pertinemment que le contraire est vrai ? Il a été très souvent démontré que l'étudiant ne retient qu'une petite partie de ce qui lui est enseigné et ce pour différentes raisons qui ne sont pas l'objet de ce chapitre. Cette première illusion est donc relativement aisée à perdre. Son corollaire, en revanche, nécessite davantage de réflexion et de prise de recul, me semble-t-il, afin de faire confiance en la capacité des étudiants d'apprendre en toute autonomie ; cette illusion est un peu plus difficile à abandonner. Je la nommerais ainsi :

Ce n'est pas parce que je ne l'ai pas enseigné que les étudiants ne le savent pas.

Aujourd'hui, l'accès à l'information est tel, que les étudiants peuvent en savoir bien plus que ce qu'on leur enseigne. Non seulement ils le peuvent, mais ils le doivent dans une Haute École. Pour autant, il est nécessaire de leur faire confiance et de donner de la valeur à ce qu'ils apprennent sans nous et pas seulement à ce qu'ils apprennent à travers nos enseignements. Renoncer à ce corollaire libère l'enseignant de l'obsession de l'exhaustivité des contenus dont j'ai parlé au chapitre 1. Cela implique qu'il est important d'accepter l'hétérogénéité des étudiants en matière de savoirs - ils n'auront en effet pas tous approfondi les mêmes thématiques, lu les mêmes articles ou ouvrages, visité les mêmes sites internet - le respect de l'autonomie de l'étudiant est à ce prix. Toutefois, dans une approche par compétences, c'est bien ce qui est visé et attendu.

La seconde illusion qu'il s'agit d'abandonner concerne l'évaluation. Je la nommerais ainsi :

Ce n'est pas parce que je l'ai évalué (mesuré, contrôlé, validé), que les étudiants le savent, l'ont compris et s'en souviendront.

Chacun le sait, rien ne s'oublie aussi vite que ce qui a été "bachoté" pour un examen, ce qui n'est pas mobilisé régulièrement en situation professionnelle, ce qui ne fait pas sens pour les apprenants. L'évaluation des savoirs n'offre donc aucune garantie de rétention à moyen ou long terme. Il devrait, dès lors, être facile de renoncer à cette illusion, ce qui ne me semble pas toujours être le cas. Multiplier les évaluations, augmenter le nombre de questions dans un test de connaissances pour être sûrs d'avoir tout contrôlé, valider l'ensemble des pratiques professionnelles... me semblent constituer des pratiques relativement courantes dans la formation. Ce qui m'amène au corollaire de cette seconde illusion que je nommerais ainsi :

Ce n'est pas parce que je ne l'ai pas évalué (mesuré, contrôlé, validé), que les étudiants ne le savent pas, ne l'ont pas compris et ne s'en souviendront pas.

Comme pour la première illusion, renoncer à la seconde et à son corollaire vous libère en tant qu'enseignant du souci d'exhaustivité (tout contrôler, tout évaluer) et vous permet de vous centrer sur l'essentiel, à savoir la pertinence des évaluations. Loin de moi l'idée qu'il faut abandonner toute évaluation ; je prône toutefois une évaluation pertinente, centrée sur les compétences, proche de la réalité professionnelle. Par exemple, évaluer des projets, des portfolios, des analyses de situations ou des situations en simulation permettra à l'étudiant de montrer, non seulement qu'il a compris l'essence de ce qui lui a été enseigné, mais de montrer également tout ce qu'il a appris, seul ou en groupe, en toute autonomie, parce que le corps enseignant lui aura fait confiance et lui aura donné les outils pour rechercher des données, les trier (en termes de pertinence et fiabilité) et les mobiliser. Cela renvoie aux indicateurs inédits dont je parle aux chapitres 16 & 17.

Vous l'aurez compris, des valeurs fondamentales soutiennent mon propos et il est bon de les rappeler en guise de conclusion :

- La confiance en l'étudiant et sa capacité d'apprendre sans l'enseignant.
- Le développement de l'autonomie de l'étudiant dans son processus d'apprentissage comme visée de la formation, autonomie lui permettant d'apprendre tout au long de la vie.
- La centration de l'enseignant sur la pertinence et la cohérence des enseignements et des évaluations en lieu et place de leur exhaustivité.

Références

Allin, A.C. (2022). *Bien maîtriser ses gammes pour improviser, fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : Éditions La Source.

Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Bern : Peter Lang.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

Poumay, M., Tardif, J. & Georges F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences, un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

21. Posture centrée sur le processus d'apprentissage des étudiants

Je me souviens précisément d'un jour où buvant un café à la cafétéria, j'ai vu une collègue arriver dépitée ; elle était en pause alors qu'elle coordonnait un module à option du cinquième semestre. Elle nous raconte que les étudiants sont totalement désintéressés et désengagés - ce qui n'est pas tout à fait pareil -, qu'ils ne participent nullement aux interactions souhaitées par l'intervenante externe. C'est pourtant un module qu'ils ont choisi, qui est habituellement très apprécié pour lequel, les intervenants et elle proposent des contenus et des activités très variés.

Vous êtes-vous déjà trouvé dans une telle situation ? Je suis persuadée que oui car cela arrive aux meilleurs ! Et c'est d'autant plus déprimant que vous avez mis toute votre énergie et toute votre créativité dans ce cours.

Dès lors, que faire ? Au-delà des réponses primaires - faire comme si de rien n'était et terminer son cours sans interaction ou raccourcir le cours et libérer les étudiants qui ne sont définitivement pas en forme aujourd'hui, cela peut arriver - on peut imaginer d'autres solutions.

La première est le dialogue avec les étudiants : chercher à savoir ce qui se passe. Ont-ils un examen prochainement qui les stresse ? Ont-ils reçu des résultats de validation qui les déprime ? Sont-ils à la veille de partir en stage et le sujet du cours ne correspond pas du tout à leurs préoccupations ? Si l'une des réponses est oui, vous avez votre explication, - ce qui n'équivaut pas à une excuse - mais il est possible que, lorsque les étudiants auront pu poser leur préoccupation, vous puissiez récupérer leur intérêt et leur participation. Ces premières hypothèses étant écartées, on ira plus loin dans la recherche d'explication :

- Ne perçoivent-ils pas le sens de l'enseignement dispensé ?
- Sont-ils dépassés par ces contenus et leur manque-t-il des prérequis ?
- Les questions qui leur sont posées pour favoriser l'interaction sont-elles trop compliquées, trop alambiquées - certains enseignants ont l'art de noyer leurs questions dans un flot d'informations non indispensables - ou au contraire trop simples - la réponse est tellement évidente qu'ils ne vont pas s'abaisser à la donner ?
- L'attitude de l'enseignant ne favorise-t-elle pas les interactions ? une réponse incorrecte ou une réflexion inadéquate lui font-elles lever les yeux au ciel ou provoquent-elles une remarque cynique ou humiliante ?

Cette liste de questions n'est pas exhaustive. A vous de la compléter, mais un temps de régulation avec les étudiants pour aborder ces questions est souvent indispensable pour modifier la dynamique du cours. Pour favoriser l'expression des étudiants, il sera probablement nécessaire d'utiliser quelques stratagèmes, car il est difficile, pour des étudiants, de prendre la parole dans de telles situations, surtout dans des grands groupes. On utilisera, par exemple, le *televoting* qui respecte l'anonymat de celui qui s'exprime, ou on proposera d'abord une réflexion en tandem ou en petits groupes - sans déplacement pour éviter une perte de temps - car cela permet de confronter son opinion à quelques personnes et donc d'en évaluer la pertinence ou la concordance, avant de l'exposer devant la classe.

Une fois que la situation est plus claire, il s'agira de remédier aux difficultés des étudiants, ce qui signifie, pour l'enseignant, être prêt à modifier la suite de son cours. Selon les cas, il peut être difficile, voire impossible de réajuster le cours dans l'immédiat, les étudiants le comprendront aisément et seront tout à fait d'accord de répondre aux attentes de l'enseignant si ce dernier s'engage à tenir compte de ce qu'il a entendu pour les cours suivants. En fonction des questions précédentes, comment modifier son scénario pédagogique ou son attitude ?

- **Les étudiants ne perçoivent pas le sens de l'enseignement ?** quelques vignettes cliniques permettant aux étudiants de confronter leurs représentations du rôle professionnel à la réalité des soins et les obligeant à mobiliser les connaissances à acquérir devraient permettre de dépasser cette difficulté. Il est aussi possible de démontrer, à travers un exemple clinique, en quoi l'absence de ces connaissances serait néfaste pour le patient.
- **Les étudiants sont dépassés, il leur manque des prérequis ?** La réponse sera dépendante de l'ampleur de la difficulté. Entre autres : renvoyer les étudiants vers leurs cours passés - on peut les aider en précisant en quelle année et dans quel module ils ont étudié ces prérequis - ou vers un ouvrage, un article de synthèse, une vidéo... particulièrement utiles; proposer une séquence "prérequis" facultative au début du cours suivant; organiser un atelier collaboratif en dehors des cours, fondé sur le mentorat par les pairs - les étudiants au clair sur la matière offrent un soutien à ceux qui sont en difficultés - dans ce type de mentorat, les deux étudiants progressent dans leur compréhension de la matière; négocier avec un collègue qui enseigne les prérequis, afin qu'il ouvre son cours ou une séquence spécifique aux étudiants en difficultés.
- **Les questions sont trop compliquées ou trop simples ?** réfléchir à l'intérêt et la clarté des questions ou consignes transmises aux étudiants : en référence à la zone proximale de développement de Vygotsky, pour être source d'apprentissage, une question ou une consigne devrait être située dans cette zone qui nécessite un effort de la part de l'étudiant pour y répondre, mais un effort atteignable avec de l'aide. L'étudiant ne s'intéressera pas à une question trop simple et laissera tomber rapidement si la question est trop difficile et qu'il n'a pas les moyens d'y répondre. Par ailleurs, il est nécessaire d'aller à l'essentiel afin que l'étudiant comprenne bien ce qui est attendu de lui. Évitez donc de mettre trop de mots ! Une bonne manière de tester ses questions et consignes avant le cours est de les soumettre à quelques collègues. De plus, relier la question ou la consigne à des exemples cliniques permettra à l'étudiant de donner du sens à ce qui lui est demandé. Enfin, comme pour les moments de régulation, un passage par un échange en petits groupes, ou à deux, permet à l'étudiant de se rassurer quant à la pertinence de sa réponse et facilitera dès lors son expression.
- **L'attitude de l'enseignant ne favorise pas l'interaction ?** Je l'ai malheureusement souvent observé... Qu'elle soit verbale ou non verbale, une attitude par trop critique ou moqueuse ou encore cynique ferme la porte à toute interaction. Si vous êtes l'enseignant, demandez une supervision afin d'avoir un retour sur vos attitudes en classe ; si vous assistez à un cours donné par un intervenant, prenez un temps avec lui à la fin du cours pour lui transmettre vos observations et lui suggérer quelques pistes d'amélioration. Comme nous l'avons déjà vu, selon Meirieu (1996, p. 67), *apprendre, c'est faire devant les autres ce qu'on ne sait pas faire pour apprendre à le faire* et cela nécessite que la classe, quelle qu'elle soit, soit un espace de sécurité dans lequel il est possible de se tromper sans récolter moqueries ou réprimandes - de la part

de l'enseignant ou de la part de ses collègues de formation - et la création de cet espace de sécurité est de la responsabilité de l'enseignant.

Je suis persuadée que vous trouverez de nombreux autres moyens de dépasser les difficultés des étudiants une fois que vous les aurez identifiées, ce ne sont là que quelques exemples. L'essentiel est de savoir ce qui pose un problème aux étudiants et de ne pas surinterpréter leur désengagement.

Pour éviter - au maximum, on ne peut jamais l'éviter complètement - de se trouver dans une situation de désengagement des étudiants, quelques pistes peuvent être favorables. Comme dit Claire - enseignante novice dans le podcast du pédagoscope du 21 octobre 2021 et j'aime bien cette expression : il s'agit de proposer aux étudiants **un cours à vivre et non pas un cours à suivre**, autrement dit un cours qui favorise leur activité et leur engagement. Si vous proposez à vos étudiants un long discours, même bien structuré, soutenu par des diapositives chargées et que vous leur proposez un seul moment d'échanges à la fin du cours, il y a fort à parier que vous aurez très peu d'interaction.

Comment concevoir un cours à vivre ? Quelques pistes, non exhaustives, à tester :

- Utilisez la pédagogie inversée (voir chapitre 14 mais également Allin, 2022, chapitre 9, et Dumont & Berthiaume, 2016) : donnez-leur des moyens d'acquérir le savoir avant le cours proprement dit (lectures, vidéos, podcast...) et proposez des activités de mobilisation de ces savoirs pendant le cours.
- Proposez des défis, des problèmes à résoudre, des challenges, des jeux sérieux afin de les engager dans une activité stimulante.
- Utilisez la pédagogie différenciée (Allin, 2022, chapitre 5) : soit une différenciation successive (chaque séquence du cours propose des approches et des modalités pédagogiques différentes) soit une différenciation simultanée (différentes approches pédagogiques dans une même séquence pour des étudiants différents).
- Co-construisez tout ou partie du cours avec les étudiants ou avec un pannel d'étudiants.
- Introduisez, dans votre scénario pédagogique, des séquences joker, à savoir une possibilité de modifier l'une ou l'autre séquence sur demande/proposition des étudiants. La séquence joker peut être complètement ouverte - les étudiants peuvent proposer n'importe quelle autre manière d'aborder le sujet - ou simplement avec une ou deux alternatives que vous aurez préparées.

Pour conclure, j'aimerais mettre l'accent sur le dialogue avec les étudiants. Si vous suscitez ce dialogue dans des situations de dynamique perturbée, si vous ne fermez pas les yeux en poursuivant votre cours comme si de rien était - ce que j'ai malheureusement trop souvent vu et qui est inutile, sauf à donner bonne conscience à l'enseignant - alors la dynamique va changer automatiquement et vous gagnerez le respect des étudiants, même si vous n'arrivez pas d'emblée à modifier votre approche. Par ailleurs, signifier que vous n'acceptez pas un comportement de désengagement, collectif et à long terme - car il peut arriver à tout un chacun de ne pas être en forme un jour - c'est montrer aux étudiants que vous croyez en leur potentiel. Meirieu (1996) - eh oui, encore lui, il m'a beaucoup appris - affirmait

Et je sais bien tout ce que porte de difficultés le fait de devoir lier constamment ces deux principes : exiger le meilleur... et accepter le pire... sans pour autant renoncer à exiger le meilleur (p. 73).

Ne pas accepter le désengagement des étudiants, être authentique dans la relation et dire sa déception parfois, c'est une manière d'exiger le meilleur !

Références

Allin, A.C. (2022). *Bien maîtriser ses gammes pour improviser, fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : Éditions La Source.

Dumont, A. & Berthiaume, D. (2016). (Dir). *La pédagogie inversée, enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Meirieu, P. (1996) *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

Pédagoscope.ch : podcast du 19.10.2021.

<https://pedagoscope.ch/enseignant-novice/>

Vygotsky, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociale/Messidor.

22. Conditions de stage et durée dans la profession : billet d'humeur

J'ai été surprise, dubitative, voire un brin irritée il y a quelques temps, en lisant un article, je ne sais plus où - peut-être un partage sur LinkedIn - qui revenait sur cette éternelle question des conditions de stage des étudiants en soins infirmiers. En substance, l'article affirmait que les jeunes professionnels n'abandonneraient pas la profession s'ils pouvaient, durant leur stage, travailler le week-end ou la nuit. Comme si, expérimenter le travail de week-end et de nuit était LA voie pour connaître la "vraie vie" professionnelle - la seule indispensable - et comme si, les étudiants n'avaient pas conscience que le temps de formation ne correspond pas à la réalité de la vie professionnelle. Soyons sérieux !

Cette question du travail de week-end et de nuit n'est pas récente. En Suisse, lorsque j'ai commencé à enseigner, les étudiants en stage pouvaient travailler un week-end par mois et de nuit en dernière année. Lorsque le statut d'étudiant a été appliqué aux "élèves infirmières", en 1994, le travail de week-end et de nuit a été aboli, sauf pour "exception pédagogique", à savoir si le milieu clinique pouvait démontrer que le travail de week-end ou de nuit, étant très différent du travail de jour et de semaine, pouvait grandement contribuer à l'atteinte des objectifs de stage ou au développement des compétences. En principe donc, depuis 1994, les étudiants en soins infirmiers de Suisse romande, ne travaillent pas le week-end ou la nuit pendant leur stage. Cette décision a été très difficile à digérer pour les soignants, un peu selon la pensée "j'en ai bavé pendant ma formation, il faut que tu en baves aussi, aucune raison que tu aies des conditions d'études plus confortables". Le sont-elles vraiment ? j'y reviendrai. Vous pensez que j'exagère et que les arguments sont autres, peut-être...

In fine, le statut d'étudiant a été mis en œuvre et accepté par les milieux cliniques, bon an mal an. Toutefois, depuis ce moment-là, à chaque fois que des questions se posent à propos de la qualité de la formation et de son adéquation aux besoins des milieux professionnels, cette question est remise sur la table. Elle est particulièrement aiguë en cette période de pénurie et d'abandon de la profession par les jeunes diplômés.

Que l'on s'entende bien. Je ne suis nullement opposée au fait que les étudiants expérimentent le travail de nuit et de week-end, si cela fait sens pour leur formation. En revanche je suis convaincue que ce n'est pas cela qui empêchera les jeunes diplômés de quitter la profession. Imaginer cela me semble terriblement réducteur et simpliste. Il y a de nombreuses raisons qui poussent un jeune diplômé à abandonner sa profession, j'en vois deux principales :

- **La réalité professionnelle ne correspond pas à sa conception des soins et de son rôle.** On en revient là au fameux fossé théorie-pratique, autre saga de la formation infirmière. J'ai toujours prôné pour qu'un écart entre la formation et la réalité professionnelle - et pas entre la théorie et la pratique, ce qui est également réducteur - existe. En effet, la mission d'une Haute École est de former les étudiants pour la pratique d'aujourd'hui mais également pour celle de demain et de les aider à se forger une identité et un idéal professionnel, même si cet idéal n'est pas toujours réalisable. "Pas toujours" ne signifie pas "jamais" et c'est bien en cela que réside l'importance de l'idéal, car ce dernier est parfois, voire souvent réalisable, même si ce n'est pas toujours le cas. Et c'est seulement lorsque cet idéal n'est jamais ou trop rarement atteignable que les jeunes professionnels quittent la profession, car cette dernière ne correspond pas à ce

qu'ils ont construit tout au long de la formation. Lorsque les professionnels ont la possibilité d'influencer la réalité des soins, de participer à son évolution en fonction de leurs acquis en formation et de leurs valeurs professionnelles, ils ne quittent pas la profession. Je vous renvoie pour cette question aux critères des hôpitaux magnétiques, ces institutions qui n'ont ni problème de recrutement, ni problème de rétention de personnel (voir référence ci-dessous).

- **Les conditions de travail sont trop dures.** Alors oui, en effet les conditions de travail peuvent être très dures et ne correspondre en rien aux conditions de stage, mais - et c'est là que mon humeur se fâche - de loin pas seulement parce qu'il faut travailler la nuit et le week-end. Non, ce qui rend les conditions de travail difficilement vivables, c'est le manque de personnel, l'absentéisme, la charge de travail trop lourde, le ratio infirmière-patients qui ne garantit plus la sécurité de ces derniers, ainsi que les responsabilités trop importantes, sans réel soutien de la hiérarchie. Et ce n'est pas le fait qu'en tant qu'étudiant vous avez travaillé régulièrement le week-end et la nuit pendant vos stages qui y changera grand-chose. Les responsabilités d'un étudiant ne sont pas celles d'un professionnel et c'est bien normal - il y a un temps pour apprendre et un temps pour exercer et être responsable - et c'est le cas pour tous les métiers et toutes les professions.

Les conditions d'études semblent, de prime abord, plus confortables qu'elles ne l'étaient avant l'adoption du statut d'étudiant, ce qui n'est pas un problème à mes yeux. Toutefois, si l'on y regarde de plus près, on peut se rendre compte que ce n'est pas vraiment le cas ; aujourd'hui, la majorité des étudiants a un job d'appoint pour payer ses études et ce job est souvent un travail de week-end ou de nuit, par exemple dans des Centres médico-sociaux ou des établissements pour personnes âgées. Cela signifie que les semaines de six ou sept jours, c'est déjà connu et largement expérimenté ! De plus, se former, étudier, nécessite de consacrer du temps hors des séquences de cours présentiels ou à distance ; en effet, dans une formation en Haute École, ce qui est abordé en cours n'est que la pointe de l'iceberg de tout ce que les étudiants doivent maîtriser pour entrer dans la profession. Il ne suffit pas - loin s'en faut - de *bachoter* les contenus vus en cours pour réussir. Une bonne partie de la semaine (et du week-end !) est donc dédiée à des recherches et des lectures sur un sujet, un approfondissement de la matière enseignée, des travaux de réflexion à rédiger, des travaux de groupe à réaliser, des révisions et j'en passe. La formation n'est pas un long fleuve tranquille constitué d'une vingtaine de périodes de cours et de temps libre pour se détendre et s'amuser, comme d'aucuns semblent le penser.

Arrêtons donc de penser que la solution à un problème aussi complexe et systémique que la désertion de la profession par les infirmières, peut être aussi simple que l'ajout de quelques week-end et nuits de travail pendant les périodes de stage et attaquons-nous aux vrais problèmes que sont le manque de personnel, l'absentéisme, le ratio infirmière-patients et la sécurité des soins. A bon entendeur, salut!

Quelques références concernant les hôpitaux magnétiques

<https://www.cairn.info/revue-pratiques-et-organisation-des-soins-2009-1-page-39.htm>

http://www.swissnurseleaders.ch/fileadmin/user_upload/B.3_Fuehrung_und_Innovation/Magnet_Hospital/2019_06_Compotence_Hopitaux_magnetiques-ce_qui_fait_la_difference_Desmedt_Mario.pdf

<http://www.swissnurseleaders.ch/fr/gestion-et-innovation/magnet-hospitalsr-et-pathway-to-excellencer.html>

Ressources pour aller plus loin

Cette partie propose des pistes choisies pour prolonger les réflexions précédentes et ouvrir des chemins personnels d'apprentissage. Je partage avec vous des lectures (livres, vidéos, podcasts) qui m'ont inspirée ou qui m'inspirent aujourd'hui. En termes de livres, je privilégie aussi bien des ouvrages récents que des ouvrages qui datent mais qui sont encore d'actualité, même si l'obsolescence des références de plus de cinq ans est la norme aujourd'hui, ce avec quoi vous aurez compris que je ne suis pas tout à fait d'accord !

J'invite également le lecteur à découvrir des ressources numériques particulièrement utiles et intéressantes, en rapport avec le contenu des parties I à III. Bien entendu, ce sont des morceaux choisis que j'ai testés, lus ou écoutés ; n'y cherchez aucune exhaustivité, il y en aurait tant d'autres à présenter !

Par ailleurs, la plupart des ressources numériques sont vouées à une obsolescence rapide – contrairement aux livres qui présentent des fondamentaux – je les présente quand même pour inciter mes lectrices et lecteurs à prendre le temps de fouiller et de découvrir toute la richesse de ces ressources.

Des livres

23. Culture pédagogique, fondamentaux

Alexandre Danielle (2022, 4^{ème} édition). *Anthologie des textes clés en pédagogie*. Paris : ESF.

Cette anthologie rassemble des textes puisés dans les collections "pédagogies" et "pratiques et enjeux pédagogiques" des éditions ESF et reflète plus de 30 années de travaux de recherche. On y trouvera de larges extraits de chercheurs prestigieux mais aussi d'auteurs moins connus dont la voix originale apporte des éléments de réflexions innovants. Cette polyphonie assumée n'a pas la prétention d'exhaustivité mais garantit la diversité des ressources avec l'intention de susciter chez le lecteur l'envie d'en lire bien davantage. (p. 10, introduction).

Cet ouvrage de 2010 (4^{ème} édition en 2022) est précieux pour "se faire une culture pédagogique". Il apporte une synthèse des auteurs clés en matière de pédagogie. Organisé en quatre parties - 1. Quand l'élève apprend, 2. L'enseignant en situation, 3. Enseigner et éduquer, 4. Le métier d'enseignant - il aborde des thématiques importantes pour la formation, telles que : apprentissage, objectifs et compétences, évaluation, relation pédagogique, autorité et bien d'autres encore. Les auteurs phares d'hier et d'aujourd'hui y sont présents. On peut y picorer en fonction des thématiques ou le lire en entier pour relier entre elles les idées et les différents auteurs.

Meirieu Philippe (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

La vraie satisfaction de l'éducateur, ce serait que celui qu'il a éduqué le salue en homme libre et le reconnaisse comme son éducateur sans, pour autant, être son vassal. Mais cela est impossible car l'exigence d'une telle reconnaissance constitue ce que le psychologue américain Gregory Bateson nomme une « double contrainte » : je t'oblige à adhérer librement à ce que je te propose. Or il y a là une véritable injonction paradoxale : ou bien l'on oblige et l'on renonce à la liberté de l'autre, ou l'on prend le risque de la liberté de l'autre et rien ne garantit, alors, qu'il adhère à nos propositions. (p.40)

Ce petit livre a plus de vingt ans... Néanmoins, en termes de rôle de l'enseignant, d'éthique éducative et de relation pédagogique, il est complètement d'actualité. Lorsque j'accompagnais des enseignants débutants, je faisais toujours, de cet ouvrage, une lecture obligatoire que l'on décortiquait ensemble. En ce qui me concerne, c'est un incontournable pour toute personne qui se destine à l'enseignement.

Develay Michel (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris : ESF.

Il n'y a apprentissage que si le sujet qui apprend trouve du sens dans la situation d'enseignement qu'il vit. (p.96)

Cet ouvrage de Michel Develay (1996) est un petit bijou à mes yeux, malgré sa centration sur l'apprentissage scolaire. De nombreux ponts peuvent être construits avec la formation supérieure. Il aborde la question du **sens** de ce qui est à apprendre, en quatre chapitres :

- Une école en crise dans une société en crise
- Le rapport au savoir
- Le rapport à la loi
- Donner du sens à l'école.

J'ai toujours été très attentive à la question du sens de ce que j'enseignais, c'est pourquoi j'écrivais souvent le mot *connaissances* sous une autre forme : *connais-sens*. Donner du sens, par exemple à travers des énigmes, des témoignages de patients, des études de cas, est certainement plus aisé en formation professionnelle qu'à l'école. Y pense-t-on pour autant ?

Pour conclure, je laisse la parole à Develay :

Comment se captiver pour la découverte du savoir quand il n'y a rien à découvrir, quand il n'y a qu'à enregistrer un flot d'informations pas toujours problématisées. Combien de leçons, d'exposés magistraux commencent par une mise en scène qui tenterait de préciser les questions fortes qu'ils sont censés aborder, les énigmes qu'ils éclairent. Si les processus d'acquisition scolaires étaient pensés comme des situations énigmatiques, alors l'École serait a minima un lieu de théâtralisation des apprentissages, une scène sur laquelle il serait plaisant d'être spectateur à défaut d'être acteur. (p. 89).

Jorro Anne (Dir.) (2014). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Il s'agit bien de favoriser, lors des mises en situation professionnelle, l'incorporation de compétences chez les stagiaires, individuelles et collectives, de susciter la prise de conscience des attentes diverses du monde du travail, de faire en sorte que, par l'analyse des pratiques ou de l'activité professionnelle, le stagiaire mobilise une posture professionnelle adaptée au contexte, qu'il participe à et développe une culture de métier. (p.8)

Cet ouvrage offre une base conceptuelle sur différents concepts liés à la professionnalisation, entre autres : la professionnalisation, le professionnalisme et la professionnalité émergente, mais également l'expérience professionnelle, la formation expérientielle, l'engagement professionnel et l'éthique professionnelle, l'ingénierie de formation, la pédagogie universitaire... et bien d'autres encore.

Chaque article, composé de trois à cinq pages, est présenté de la même manière, à savoir : une présentation du concept, les débats actuels autour du concept et une bibliographie. Ce dictionnaire est à mettre dans les mains de toute personne impliquée dans la formation professionnelle, initiale, postgrade, ou continue.

24. Approche par compétences et enseignement supérieur

Poumay Marianne, Tardif Jacques & Georges François (2017). *Organiser la formation à partir des compétences. Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Une grave erreur, très fréquemment rencontrée dans les formations par compétences, consiste à donner la priorité aux ressources internes dans les situations d'apprentissage et d'évaluation. Par exemple, il n'est pas rare que les ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être...) soient enseignées et évaluées d'une manière décontextualisée, sans prendre en considération leurs mobilisations et leurs combinaisons réelles dans les compétences. (p. 22)

Si vous cherchez une référence complète concernant l'approche par compétences, dans l'enseignement supérieur, c'est celle-ci ! Les deux premiers chapitres proposent des repères conceptuels et méthodologiques très clairs et les chapitres suivants présentent des expériences concrètes de mise en œuvre. Les deux derniers chapitres abordent respectivement les leviers propices à une implantation efficaces des compétences et les séminaires et portfolios pour soutenir et évaluer le développement de la compétence.

C'est un ouvrage très complet, très clair et documenté. Il a été et est encore une source d'inspiration très régulière, ne serait-ce que pour la rédaction des chapitres concernant les compétences et les apprentissages critiques. Si vous enseignez dans une approche par compétences, c'est une lecture indispensable.

Poumay Marianne & Georges François (2022). *Comment mettre en œuvre une approche par compétences dans le supérieur ?* Bruxelles : De Boeck supérieur.

Se lancer dans l'approche par compétences (APC), c'est pour beaucoup d'enseignants adopter une autre façon d'aborder l'apprentissage, l'évaluation et plus largement l'organisation d'un programme de formation. Ces transformations sont exigeantes et souvent génératrices de stress, de peur, voire de résistance auprès des équipes éducatives qui sont appelées à quitter une certaine zone de confort (p.11, version numérique).

Cet ouvrage, illustré par de nombreux exemples, reprend les bases d'une approche par compétences au chapitre 1, puis développe des éléments comme les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE) au chapitre 2 et l'évaluation des compétences, le soutien à l'auto-évaluation du développement des compétences, au chapitre 4. Il reprend également, au chapitre 6, les principaux arguments pour et contre l'approche par compétences.

J'ai particulièrement apprécié ce qui est dit des ressources (savoirs) :

*Elles entrent peu en ligne de compte au stade de la rédaction du référentiel, si ce n'est qu'elles aident à se demander si, dans les étapes 1 à 5 ci-devant (pour rappel : 1. compétences ; 2. composantes essentielles ; 3. familles de situations ; 4. niveaux de développement ; 5. apprentissages critiques), on a bien pris en compte tous les grands domaines d'apprentissage anciennement énumérés comme "cours". Si une matière, jusqu'ici enseignée semble n'être plus du tout utile dans les apprentissages nécessaires aux compétences, il faut alors se demander si on n'a pas oublié un **domaine important** dans l'activité professionnelle visée (p. 41 version numérique).*

Je souligne "domaine important" pour bien préciser qu'il s'agit bien d'un domaine ou d'une thématique importante et pas d'une liste exhaustive de connaissances. La réponse à cette question - avons-nous oublié un domaine important - peut être oui et il est nécessaire alors de compléter l'une des étapes précédentes, ou non et il s'agit alors de dépoussiérer le contenu du programme.

Si vous êtes dans la conception d'un programme en APC ou dans sa mise en œuvre, cet ouvrage peut vous être très utile.

Pelaccia Thiery (2021). *Comment enseigner dans le supérieur ? à l'université et dans les différentes filières du supérieur*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Cet ouvrage, que j'ai lu d'une traite, est à mettre dans les mains de tous les enseignants du supérieur, en particulier dans celles des enseignants débutants. Il est centré sur l'une des activités principales d'un enseignant, à savoir : préparer, dispenser et évaluer un cours.

En 100 questions, de manière claire, synthétique, pragmatique et exhaustive, l'auteur aborde tous les éléments à prendre en considération dans l'activité de "faire cours". Par exemple, dans la première partie, il répond aux questions concernant la définition des objectifs de cours (si vous avez lu les chapitres précédents, vous enrichirez ces questions avec les notions de compétences et d'apprentissages critiques), le choix du contenu de cours, le choix des méthodes pédagogiques et bien d'autres; dans la seconde partie, il aborde aussi bien des questions liées à la configuration de la salle de cours que des questions liées à la prise de note, au tutoiement-vouvoiement des étudiants et à la motivation de ces derniers, entre autres; dans la troisième partie, sont abordées les questions liées au support de cours, à l'évaluation des prestations des étudiants et à l'évaluation de la qualité du cours. La dernière partie est une adaptation des principes vus dans les trois premières pour la formation à distance.

Le livre est, par ailleurs, truffé d'exemples concrets issus des différentes disciplines enseignées à l'université ou dans les Hautes Écoles Spécialisées (pour le contexte suisse), en particulier en sciences de la santé et en sciences de l'éducation. Mais d'autres disciplines sont également convoquées pour certains exemples.

Au cours de ma lecture, à chaque fois que je me disais "tiens, il aurait pu aborder ce point", je le trouvais quelques pages plus loin.

On peut se demander s'il faut lire l'ouvrage de la première à la dernière question - il y a évidemment un déroulé logique des questions - ou s'il faut piquer les questions au fil des questionnements et difficultés rencontrées. J'hésite sur ce point, car une lecture de la première à la dernière page donne une idée très complète de l'activité d'enseignement, mais, vu la densité d'informations abordées dans cet ouvrage, je privilégie néanmoins la lecture "picorage". En effet, un enseignant débutant pourrait se décourager à vouloir tout maîtriser à la fin de sa lecture. Je craindrais qu'il se retrouve en inhibition de l'action "s'il faut penser à tout cela, autant faire comme j'ai toujours fait ou comme j'ai, presque toujours ou souvent vu faire".

Une autre manière de procéder serait de choisir une partie (préparation, animation ou évaluation) pour chaque nouveau cours à dispenser et de tenter sa mise en œuvre. La dernière partie sur la formation à distance peut être laissée de côté dans un premier temps, sauf si le lecteur est impliqué dans un dispositif à distance.

Pour un enseignant expérimenté, ce livre est également très utile, soit en lecture transverse pour améliorer globalement son enseignement, soit en lecture sélective face à un questionnement ou une difficulté rencontrée.

En conclusion, je dirais que ce livre devrait être dans la bibliothèque (numérique ou physique) de tout enseignant du supérieur.

Du même auteur et dans le même style, vous pourrez lire également :

Pelaccia Thiery (2018). *Comment superviser les étudiants en sciences de la santé dans leurs stages et dans leurs activités de recherche ?* Bruxelles : De Boeck supérieur.

Pelaccia Thiery (2019). *Comment réussir son mémoire ?* Bruxelles : De Boeck supérieur.

25. Neurosciences et enseignement

Masson Steve (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Paris : Odile Jacob.

L'idée au centre de ce livre est celle de neuroplasticité. En effet, pour apprendre, il faut changer son cerveau et, plus spécifiquement, il faut changer ses connexions neuronales. Ces modifications sont possibles grâce à cette capacité qu'a le cerveau humain de modifier ses connexions neuronales par l'apprentissage et que l'on nomme neuroplasticité (p.11).

Dans quelques chapitres ci-dessus, j'ai utilisé certains principes de neuroéducation proposés par Steve Masson. Par ailleurs, je présente ci-après, comme ressource, la chaîne YouTube de ce même auteur.

Si vous êtes plus livre que vidéo et si vous souhaitez avoir rapidement à disposition une synthèse des travaux de Masson, alors ce livre, publié en 2020, est pour vous.

Masson y détaille, en s'appuyant sur de multiples recherches, sept principes neuroéducatifs que je résume ci-dessous. Ces principes peuvent être mis en lien avec les recherches en sciences de l'éducation et les publications de nombreux pédagogues dès le siècle dernier. Ces sept principes s'appuient sur le principe de Hebb (1949) dont l'idée centrale est que **des neurones qui s'activent ensemble se connectent ensemble**.

Sept principes neuroéducatifs

1. Activer les neurones liés à l'apprentissage visé : l'apprentissage est un processus actif.
2. Activer les neurones à plusieurs reprises : un processus actif à répéter plusieurs fois.
3. Entraîner la récupération en mémoire : ce qui est stocké en mémoire doit être réactivé régulièrement pour ne pas être oublié.
4. Élaborer des explications : se questionner, s'auto-expliquer favorise l'apprentissage.
5. Espacer l'activation des neurones : répéter oui, mais en espaçant les répétitions liées à un même objet d'apprentissage.
6. Maximiser la rétroaction : qu'elle soit positive ou négative la rétroaction est indispensable à l'apprentissage.
7. Cultiver un état d'esprit dynamique : connaissance de la neuroplasticité, motivation, sentiment d'auto-efficacité sont quelques ingrédients de cet état d'esprit favorable à l'apprentissage.

Masson présente, de manière très didactique, chaque principe en expliquant pourquoi il est important et comment le mettre en œuvre dans l'enseignement ou l'apprentissage.

Du même auteur, si vous êtes intéressés par l'approche par compétences, vous pourrez lire le dernier livre qui complète le précédent :

Masson Steve (2024). *Développer des compétences*. Paris : Odile Jacob.

Medjad Nadia, Gil Philippe & Lacroix Philippe (2020). *Neuro learning. Les neurosciences au service de la formation*. Paris : Eyrolles.

Nous verrons que la plupart des neuromythes sont nés d'interprétations erronées ou d'extrapolations injustifiées de faits scientifiquement établis. A titre d'exemple, ce n'est pas parce qu'un environnement appauvri en stimuli ralentit l'apprentissage chez le rat qu'un environnement hyperstimulant sera automatiquement favorable à l'enfant. (p.20)

Si vous êtes intéressés par ce que les neurosciences peuvent apporter à la formation, ce petit ouvrage de synthèse vous apportera beaucoup, entre autres sur l'attention, la mémorisation, la place des émotions et de la motivation dans l'apprentissage. Comme écrivent les auteurs, en conclusion :

L'apport scientifique le plus récent contribue à confirmer un certain nombre de théories de visionnaires de l'éducation et de la psychologie (Jean Piaget, Howard Gardner...). Il apporte aussi de nouveaux éclairages sur des débats anciens. Il remet sérieusement en question certaines pratiques conventionnelles. (p.173)

L'ouvrage relativise, contextualise, voire tord le cou à une dizaine de neuromythes tels que :

- Nous n'utilisons que 10% de notre cerveau
- Nous sommes cerveau gauche ou cerveau droit
- Écouter Mozart rend intelligent
- Le cerveau des femmes/des jeunes est multitâches.
- ...

Personnellement, j'ai pu, à sa lecture, tisser des ponts très nombreux avec ce que j'ai appris en pédagogie au cours de ces trente dernières années.

26. Formats d'enseignement et évaluation

Dumont Ariane & Berthiaume Denis (2016). *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

L'air de rien, cette méthode est à la fois une petite révolution par rapport à l'enseignement dit traditionnel (le magistral, l'enseignement ex cathedra) et une piste d'évolution acceptable et progressive pour les enseignants qui souhaitent se diriger, sans négliger la transmission des savoirs (les connaissances cristallisées), vers une formation davantage centrée sur l'apprenant, ses connaissances et ses compétences (les connaissances fluides). Comme nous le voyons déjà, ces classes inversées (selon la traduction française largement répandue de Flipped Classrooms) repositionnent et redéployent les espace-temps traditionnels de l'enseigner-apprendre. (p. 15)

Cet ouvrage, publié 2016 sous la direction d'Ariane Dumont (créatrice du *Pédagoscope*, voir plus loin) et de Denis Berthiaume, nous propose des points de vue variés, théoriques et pratiques, concernant la pédagogie inversée (ou la classe inversée).

La première partie, composée de trois chapitres, fournit une idée générale de la pédagogie inversée, que ce soit sur le plan pédagogique, méthodologique, politique ou institutionnel. La seconde partie, composée des huit derniers chapitres, présente des exemples concrets d'application, dans différents contextes et différents pays.

Cet ouvrage offre une excellente première approche de la pédagogie inversée. Lisez-le et tentez l'expérience !

Personnellement, je rêve d'un programme de formation qui généraliserait cette approche dans lequel les enseignants auraient deux rôles principaux :

- Celui de fournir le matériel permettant d'accéder aux connaissances (articles, conférences enregistrées, capsules vidéo, séquences e-learning...)
- Celui de coacher les étudiants dans la mobilisation de leurs nouvelles connaissances en situation.

Pottiez Jonathan (2017, 2^{ème} édition). *L'évaluation de la formation*. Paris : Dunod.

Une question et une seule devrait les {responsables de formation} guider en matière d'évaluation de la formation : pourquoi évaluer ? C'est la question de l'utilité de l'évaluation qui est posée. Et cette question est aussi indissociable de celle qui la précède : pourquoi former ? Sans réponses claires à ces deux questions, difficile d'agir en conscience... (p.27)

Cet ouvrage de Jonathan Pottiez, paru en 2021 dans sa 3ème édition, s'organise autour du **modèle de Kirkpatrick** et fournit de nombreuses pistes, démarches et outils pour l'évaluation des formations continues.

Pour rappel, le modèle de Kirkpatrick distingue quatre niveaux d'évaluation :

- Réactions - comment les apprenants réagissent-ils à la formation ?
- Apprentissage - dans quelle mesure les apprenants ont acquis les connaissances, développé les compétences visées ?
- Comportements - les apprenants utilisent-ils les acquis en situation de travail ?
- Résultats - quel est l'impact de la formation sur les résultats de l'organisation ?

En formation continue, le plus souvent, les formateurs se contentent de l'évaluation du niveau 1. Apprenez, grâce à cet ouvrage, à évaluer aux autres niveaux et à collaborer avec les milieux cliniques pour évaluer les niveaux 3 et 4.

Ouvrage très pratique et clair, comprenant de nombreux exemples.

Des sites internet, des podcasts et des vidéos

Si vous êtes fatigués de lire, vous pouvez regarder des vidéos ou écouter des podcasts. Internet regorge de ressources de ce type et je ne vous présente ici que celles que j'ai étudiées personnellement et récemment.

27. Intelligence artificielle

Intelligence artificielle générative, un cours de la HES-SO master en huit épisodes pour mieux comprendre et utiliser l'IA.

<https://www.youtube.com/watch?v=PXqMH75rQQ0>

L'intelligence artificielle progresse à un rythme impressionnant, suscitant à la fois fascination et appréhension. Récemment, j'ai suivi avec un grand intérêt le cours de huit épisodes, d'une durée de 35 à 40 minutes chacun, élaboré par Richard Emmanuel Eastes, responsable du Service d'Appui au Développement Académique et Professionnel de la HES-SO (SADAP) et son équipe, portant sur l'intelligence artificielle générative. Je vous recommande vivement de consacrer quelques heures à ce cours extrêmement instructif et complet, disponible sur YouTube.

Plongez-vous dans ce sujet captivant !

Le cours offre une exploration approfondie, couvrant différents sujets tels que la présentation des divers outils, les considérations éthiques, pédagogiques et environnementales, ainsi que l'élaboration des exemples de commande (prompt). Chaque vidéo traite d'un aspect spécifique de l'IA. J'ai été particulièrement intéressée par :

La vidéo sur l'IA et la durabilité, qui a éveillé ma conscience environnementale quant à l'impact de l'IA et m'a incitée à ne pas l'utiliser juste pour m'amuser, même si la tentation est parfois grande.

La vidéo expliquant le fonctionnement de l'IA, qui m'a permis de mieux appréhender ce fonctionnement et de mieux gérer mes attentes vis-à-vis de cette technologie.

La vidéo sur la rédaction d'exemples de prompt, m'aidant à optimiser mon utilisation de l'IA.

La vidéo abordant les aspects académiques et pédagogiques, offrant de précieuses idées pour intégrer l'IA dans le quotidien d'un enseignant ou d'une enseignante.

...

Si je continue, je pourrais citer les huit épisodes ! Après avoir suivi cette série de cours, je me sens beaucoup plus familière avec les outils de l'IA et surtout plus consciente des risques, opportunités et enjeux associés à son utilisation.

28. Neurosciences

Apprentissage et cerveau, une chaîne YouTube pour comprendre le cerveau et l'apprentissage

https://www.youtube.com/watch?v=36IA8Y8mRgE&list=PLkMs6wilOVPqdh_QsvHfWvo1KrPsu7O

Cette chaîne du professeur Steve Masson de l'Université du Québec à Montréal explore les mécanismes d'apprentissage du cerveau afin d'identifier des stratégies pour mieux apprendre et enseigner.

Steve Masson, enseignant et chercheur en neurosciences et sciences cognitives nous offre une série d'une trentaine de vidéos, brèves (entre 5 et 10 minutes par vidéo), dans lesquelles il aborde la neuroplasticité, son fonctionnement et ce qu'elle implique pour l'apprentissage. Ces vidéos sont très accessibles et très claires. Il s'appuie sur ses recherches et sur des méta-analyses concernant l'apprentissage.

J'ai testé les commentaires et posé une question à l'auteur, j'ai obtenu une réponse et des références dans la journée.

A consommer sans modération !

29.Enseignement et évaluation

Inverser ou renverser la classe ? ou les deux ?

Classe inversée, classe renversée, deux concepts proches qui peuvent être intégrés ou pas et que l'on peut résumer de la manière suivante :

- Classe inversée : le cours à la maison et les devoirs en classe (inversion des séquences pédagogiques)
- Classe renversée : les étudiants deviennent professeur et le professeur devient un étudiant parmi les autres (inversion des rôles).

Cette vidéo (2021), deuxième vidéo du lien ci-dessous, de Jean-Charles Cailliez, professeur à l'université de Lille, montre comment il a "inversé sa classe renversée" et présente de nombreuses techniques d'animation et d'évaluation.

<https://documentation.ac-versailles.fr/spip.php?article756#:~:text=La%20classe%20renvers%C3%A9e%2C%20quant%20%C3%A0,l'Universit%C3%A9%20catholique%20de%20Lille.>

Une jolie source d'inspiration...

Un podcast sur l'évaluation des formations

Ce podcast, consacré à l'évaluation des formations continues des professionnels, est très intéressant et présente une expérience québécoise sur la manière d'évaluer les niveaux 3 et 4 du modèle de Kirkpatrick.

Si vous êtes responsable de formations continues, courtes ou certifiantes, si vous êtes responsable de prestations de service ayant un volet de formation, ce podcast va vous intéresser, c'est certain !

<https://podcast.ausha.co/retour-sur-les-attentes/episode-15>

Il est toujours difficile et délicat d'évaluer les niveaux 3 et 4 de Kirkpatrick, à savoir **le niveau des comportements** des apprenants post formation - utilisation des acquis de formation en situation de travail (niveau 3) - et **le niveau des résultats** - impact de la formation sur les résultats de l'organisation (niveau 4) -. Ce sont pourtant ces niveaux qui sont les plus intéressants et qui vous donnent le plus d'informations sur la qualité de vos formations et qui, plus est, intéressent en priorité vos mandants.

Ce podcast se trouve sur le site de Jonathan Pottiez et Joss Frimond, [évaluation et formation.fr](https://evaluationformation.fr/) (<https://evaluationformation.fr/>), parmi de nombreuses autres ressources mises à disposition par les auteurs. Vous vous souviendrez peut-être que j'ai déjà parlé de Jonathan Pottiez entre autres en présentant son ouvrage consacré à l'évaluation de la formation, voir ci-dessus.

Pottiez et Frimond reçoivent trois chercheurs québécois, Potvin-Desrochers, Rupp-Nantel et Bradette, qui viennent partager leurs expériences d'évaluation de formation.

Je retiens trois éléments parmi d'autres :

- L'importance de travailler avec les mandants en amont de la formation pour définir, non seulement les besoins, mais également les modalités d'évaluation, en particulier pour pouvoir toucher les niveaux 3 et 4 post formation.
- La politique des petits pas, on ne change pas les pratiques d'un coup de baguette magique, il faut prendre le temps et accepter de procéder à des micro-changements successifs.
- L'intégration de l'évaluation et de la formation qui peuvent être étroitement liées, l'acte d'évaluer les comportements et les résultats post formation devenant un acte pédagogique.

Ce podcast dure 1h30. Si vous voulez entrer directement dans le vif du sujet, vous pouvez sauter les 30 premières minutes et y revenir ultérieurement, cas échéant, pour faire plus ample connaissance avec les orateurs.

30. Formation des enseignants

Pédagoscope, le podcast qui accompagne les enseignantes et les enseignants du supérieur

Créé par Ariane Dumont, docteure en sciences de l'éducation et conseillère pédagogique à la Haute École d'Ingénierie et de gestion du canton de Vaud, ce podcast est une source de référence extrêmement utile pour le personnel d'enseignement du supérieur. Dans chaque épisode, un nouveau thème est abordé avec une ou un spécialiste qui expose son point de vue sur le sujet. On y trouve, entre autres, des sujets à propos : - des neurosciences et l'éducation, - du scénario pédagogique collaboratif, - de l'approche par compétences, - des perspectives critiques à propos du numérique, - du podcasting pour l'enseignement supérieur, - des vidéos systématiques des cours, - de l'IA bien entendu.

Chaque podcast dure environ 15 minutes. 15 minutes par semaine consacrées à la réflexion pédagogique ? cela me semble un minimum... vous êtes d'accord ? Alors abonnez-vous !

<https://pedagoscope.ch/>

Ci-dessous, je présente deux épisodes à titre d'exemples.

Pédagoscope, conseiller pédagogique, un rôle à découvrir

Les compétences pédagogiques ne sont pas les premières recherchées dans l'enseignement supérieur. Ce qui "fait un prof", ce sont ses publications en tout premier lieu, ses connaissances et compétences pointues et actuelles dans son domaine d'expertise. C'est une fois qu'il ou elle est en place, que les questions pédagogiques se posent, comment faire passer le message ? comment intéresser les étudiants ? comment favoriser l'apprentissage ? comment évaluer les compétences et les prestations

des étudiants ? et bien d'autres. Le conseiller pédagogique, CP de son petit nom, pour autant qu'il existe dans les institutions est une personne clé pour aider chaque enseignant à trouver des réponses à ces questions et à développer ses compétences pédagogiques.

Cet épisode du Pédagoscope revient sur ce rôle essentiel, rôle dont les contours ne sont pas encore clairement définis et qui s'exerce aujourd'hui d'autant de manières différentes qu'il existe d'établissements d'enseignement supérieur.

<https://pedagoscope.ch/conseil-pedagogique-et-enseignement-superieur/>

Dans cet épisode, Florian Meyer, professeur à l'université de Sherbrooke nous parle de ce métier émergent et des compétences clés qu'il faut pour l'exercer. Vous y trouverez également un lien vers le site Web I-mersion CP qui vise le développement de la compétence numérique des conseillers pédagogiques.

Pédagoscope, la classe inversée

Cet épisode de Pédagoscope revient sur la classe inversée avec l'interview de Pierre Langlois, professeur en informatique à l'École Polytechnique de Montréal. Complètement convaincu par cette approche, il nous dit pourquoi et nous explique comment il la met en œuvre dans ses cours. Il donne également quelques conseils à tout enseignant qui souhaiterait se lancer dans cette aventure, entre autres, prendre son temps (on ne révolutionne pas tout son enseignement d'un coup, d'un seul) et se faire accompagner par quelqu'un qui a déjà expérimenté cette approche, ou par un conseiller ou une conseillère pédagogique.

<https://pedagoscope.ch/jenseigne-en-mode-classe-inversee/>

Des sites internet et des documents

31. Métacognition

La métacognition, le livre blanc

Prenons l'exemple d'un apprenant qui doit apprendre une leçon. Il va à la bibliothèque et se retrouve à une table où d'autres personnes chuchotent. Il ne comprend pas pourquoi il n'arrive pas à mémoriser aussi vite que d'habitude. En se questionnant, il se rend compte qu'il apprend mieux lorsqu'il lit et récite son cours en marchant. User de la métacognition va le pousser à rentrer chez lui pour apprendre de la manière la plus efficace. (p.3)

Dans les années 90, on parlait et on écrivait beaucoup au sujet de la métacognition ; ce ne me semble plus être le cas aujourd'hui. Or la métacognition est une activité essentielle à l'apprentissage. Relier la métacognition et le septième principe neuroéducatif de Masson (voir ci-dessus la présentation du livre de Masson et de sa chaîne YouTube) "Cultiver un état d'esprit dynamique" me semble renforcer, si besoin est, l'importance de cette dernière.

Des études montrent notamment qu'enseigner aux élèves comment leur cerveau apprend peut contribuer à augmenter leur croyance en leur capacité d'apprendre et de s'améliorer. (Masson, 2020, p.199).

C'est pourquoi je vous conseille la lecture de ce [petit livre blanc consacré au sujet](#). Il rappelle quelques fondamentaux sur la métacognition et propose des activités simples à réaliser avec les apprenants, avant un enseignement, en cours d'enseignement et après l'enseignement. Le livre blanc s'appuie sur diverses références, malheureusement, les références complètes sont absentes.

Pour une approche plus conceptuelle, lire également l'article de Romainville, Noël & Wolfs de 1995 "[La métacognition, facettes et pertinence du concept en éducation](#)", cité dans le livre blanc.

32. Ludification

Vous avez dit « jeu sérieux » ? Le guide dont vous êtes le héros

Ce guide pédagogique, aussi précieux qu'original, est né de la fructueuse collaboration entre des enseignants et enseignantes issus de trois Hautes Écoles de la HES-SO, rassemblés autour d'un projet particulièrement innovant impulsé par le dispositif de soutien de l'innovation pédagogique de la HES-SO (p. 2, avant-propos de R.E. Eastes, rectorat HES-SO).

J'ai eu le privilège et l'immense plaisir de participer à l'élaboration de ce guide "dont vous êtes le héros" - en référence aux livres d'enfants éponymes - à propos de la place du jeu dans l'enseignement et l'apprentissage, dans le cadre d'un projet d'innovation pédagogique soutenu par la Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale (HES-SO).

Ce guide se présente en trois parties : la première partie est consacrée à quelques fondements théoriques en la matière, y compris l'état de la recherche dans le domaine, la deuxième partie se présente sous la forme d'une bibliographie commentée (livres, articles, sites web) et la dernière partie recense des exemples de la manière dont quelques enseignants de la HES-SO utilisent le jeu dans leur enseignement. Les enseignants en question sont issus des filières d'informatique, d'ingénierie, de santé et d'économie et de gestion.

Ce guide peut être une source d'inspiration pour enrichir vos stratégies pédagogiques par des éléments ludiques, tout en rappelant que la ludification et le jeu sérieux ne sont pas une panacée et qu'il est indispensable de ne pas céder à un effet de mode, mais bien de se demander dans quel but introduire du jeu dans un enseignement.

Retrouvez le guide en pdf sur :

https://www.hes-so.ch/fileadmin/documents/HES-SO/Documents_HES-SO/pdf/la_HES-SO/enseignement/Projet-GGama_guide_pratique.pdf

Conclusion

Ce document se veut avant tout un compagnon de route. Il n'a pas vocation à être lu une fois, refermé puis rangé dans un dossier, mais à être repris, annoté, enrichi, complété au fil du temps. Il est pensé comme un espace ouvert et attend non seulement d'être complété par vos lectures et vos ressources numériques, mais aussi par vos expériences, vos essais, vos réussites comme vos doutes. C'est en cela qu'il peut devenir un véritable outil professionnel, vivant, évolutif, à l'image du métier d'enseignant lui-même.

Certains auteurs, certaines idées, certaines pratiques gagnent à être relus. Ils ne livrent jamais exactement le même message selon le moment de notre carrière ou selon les questions qui nous traversent. Ce que nous pensions avoir compris se nuance, s'approfondit, parfois se déplace. C'est ce dialogue dans la durée avec les textes, mais aussi avec soi-même, qui permet de continuer à apprendre en tant qu'enseignant.

Théorie et pratique sont indissociables. L'une sans l'autre s'appauvrit. La théorie éclaire, structure, donne du sens ; la pratique éprouve, ajuste, interroge et parfois bouscule les savoirs théoriques et les certitudes. Tout au long de ma carrière, j'ai avancé par allers-retours : lire, essayer, observer, échouer parfois, ajuster, puis revenir aux textes avec un regard renouvelé. J'espère que ces chapitres pourront accompagner un mouvement similaire : lire certains chapitres, expérimenter des pistes, tester des dispositifs, puis revenir à la lecture pour enrichir progressivement votre boîte à outils pédagogiques.

Je ne peux conclure sans évoquer, même brièvement, la question de l'intelligence artificielle. Je ne l'ai pas utilisée dans ma pratique professionnelle, puisqu'elle s'est imposée sur le devant de la scène après mon départ à la retraite. Néanmoins, j'ai suivi son développement avec attention, consciente qu'elle transforme profondément le métier d'enseignant tel que je l'ai connu. Aujourd'hui, aucun enseignant ne peut faire l'économie d'une réflexion approfondie sur son rôle, sur celui de l'IA et sur ce que ces outils modifient dans le rapport au savoir, à l'effort et à l'apprentissage.

Je ne suis pas une experte en intelligence artificielle, ils sont déjà bien trop nombreux, les experts auto-proclamés en la matière. Je n'aborderai donc qu'un point, parce qu'il me semble essentiel. J'ai lu une citation de Philippe Meirieu affirmant que « l'IA comble le désir de savoir et tue le désir d'apprendre ». Cette phrase me parle et m'inquiète à la fois. Elle met des mots sur un sentiment que j'éprouve moi-même : la tentation d'obtenir une réponse immédiate, efficace, sans détour, sans effort apparent. Vouloir savoir, rapidement.

Or, apprendre n'est pas seulement accumuler des réponses ; au contraire, apprendre consiste d'abord à se poser des questions. Apprendre suppose du temps, de l'incertitude, des détours, parfois de la frustration. Apprendre, c'est accepter de ne pas comprendre tout de suite, de chercher, de se tromper, de reformuler, de confronter ses idées à celles des autres. C'est précisément dans cet espace, parfois inconfortable, que se construit le désir d'apprendre. Si l'IA peut répondre à la place de l'apprenant, elle ne peut pas désirer à sa place. Elle ne peut ni éprouver la curiosité, ni l'étonnement, ni la satisfaction profonde qui naît d'une compréhension construite.

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant me semble plus essentiel que jamais. Il ne s'agit plus de transmettre des savoirs, puisque ceux-ci sont désormais largement accessibles. Il s'agit de créer les conditions du désir d'apprendre : donner envie de chercher, de comprendre, de questionner ; aider les apprenants à formuler des questions plutôt qu'à consommer des réponses ; les accompagner dans la l'analyse critique des réponses trouvées.

L'enseignant devient alors un médiateur, un accompagnateur, un passeur. Il aide à discerner le vrai du faux, à identifier ce qui fait sens dans une pratique professionnelle, à hiérarchiser l'information, à développer l'esprit critique. Face à l'IA, il ne s'agit ni d'être dans une fascination aveugle ni dans un rejet systématique, mais plutôt de se situer dans usage réfléchi, éthique et pédagogique. L'enjeu n'est pas de savoir si l'IA a sa place à l'école ou à l'université, mais comment elle peut être intégrée sans court-circuiter l'apprentissage, sans priver les apprenants de l'effort nécessaire à toute construction de savoir.

Si ce livre peut contribuer, modestement, à alimenter vos réflexions, alors il aura rempli son rôle. Il ne propose pas de recettes toutes faites, encore moins de réponses définitives. Il invite à penser, à questionner, à expérimenter. À faire de son métier un espace de recherche permanente, même après des années d'expérience. Car enseigner, c'est aussi et surtout continuer à apprendre.

Je souhaite qu'il vous accompagne dans la durée, qu'il évolue avec vous, qu'il reste un point d'appui, jamais un point d'arrivée, et qu'il contribue, pour vous-même comme pour vos étudiants, à préserver et à faire vivre ce bien précieux et fragile : l'apprentissage.

NOTE DE L'AUTRICE

Dans un souci de transparence, je précise que l'intelligence artificielle a été mobilisée sous la forme d'un dialogue réflexif pour accompagner la rédaction de l'introduction et de la conclusion, ainsi que pour retravailler la structure globale de ce document. Elle a également été utilisée pour la finalisation de la mise en page de cet e-book (harmonisation des styles, des couleurs et de la mise en forme). Les contenus, les idées et les positions exprimées demeurent bien entendu les miens.

Annexes

Du même auteur

Allin, A.C. (2022). *Bien maîtriser ses gammes pour improviser, fondements et innovations pédagogiques en formation infirmière*. Lausanne : La Source.

Roulin, V., **Allin-Pfister, A.C.** & Berthiaume, D. (2017). *Comment évaluer les apprentissages dans l'enseignement supérieur professionnalisant ? regards d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck supérieur.

Gachoud, D., Gallant, S., Lucarelli, L., Oberhauser, N. & **Allin-Pfister, A.C.** (2017). *Education interprofessionnelle et pratique collaborative, le modèle de Lausanne*. Chêne-Bourg : Médecine & Hygiène.

Allin-Pfister, A.C. (Dir.) (2014) *Le guide de l'étudiant*. Paris : Lamarre.

Allin-Pfister, A.C. (Dir.) (2012) *Le guide du formateur, une approche par compétences*. Paris : Lamarre.

Allin-Pfister, A.C. (Dir.) (2011) *Situations d'urgence*. Paris : Lamarre.

Allin-Pfister, A.C. (Dir.) (2010) *Situations de fin de vie*. Paris : Lamarre.

Allin-Pfister, A.C. (Dir.) (2009) *Situations aiguës*. Paris : Lamarre.

Allin-Pfister, A.C. (Dir.) (2009) *Situations de vie*. Paris : Lamarre.

Allin-Pfister, A.C. (2006) *TFE, vaincre la page blanche*. Paris : Lamarre.

Allin-Pfister, A.C. (2005) *Formation à la recherche, une approche globale*. Paris : Lamarre.

Allin-Pfister, A.C. (2004) *Travail de fin d'études, clés et repères*. Paris : Lamarre.

Allin-Pfister, A.C. (1995) *Quel savoir pour soigner et comment l'enseigner*. Nice : Z'éditions.