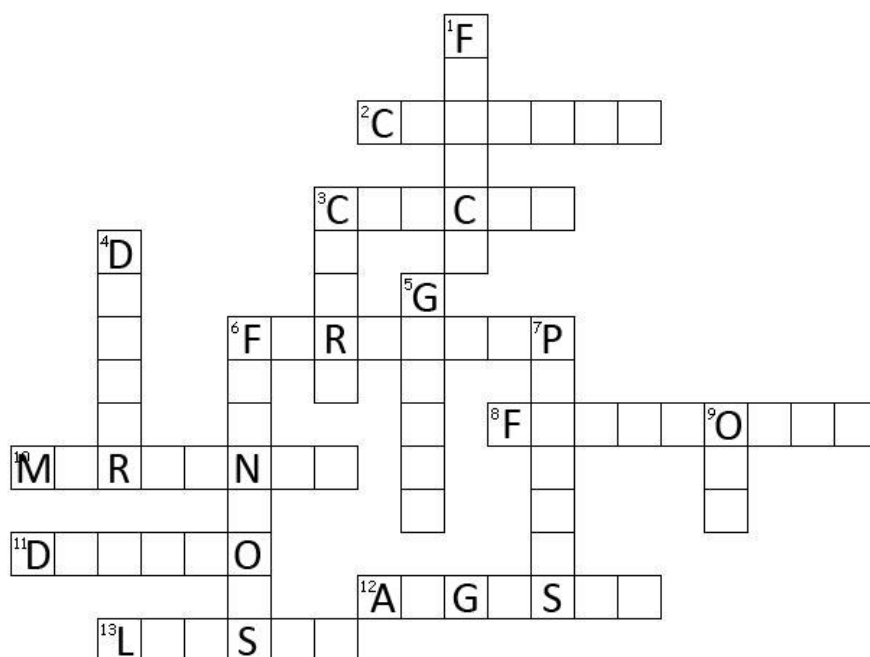


Table des matières

Remerciements	3
Section 1 – Ma Présentation personnelle	4
Choisir un fil rouge... ..	4
Mon parcours professionnel : de l'élève à l'étudiante au Master Complémentaire Formasup et le choix des modèles.....	4
Ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage.....	15
Mes charges d'enseignement	17
Mes activités	17
Les avis de mon entourage sur mon enseignement	18
En conclusion de cette première partie... ..	21
Références.....	22
Section 2 : Les Preuves de mon développement de compétences.....	23
Avertissement	23
Une preuve que mon dispositif de formation est cohérent et porteur de sens	23
Une preuve que mon dispositif favorise l'apprentissage tout au long de la vie	26
Une preuve que j'enseigne de façon motivante, active, engageante	28
Une preuve que j'informe chaque étudiant sur ses progrès et favorise l'apprentissage de chaque étudiant .	31
En conclusion.....	35
Références :.....	36
Section 3 – Article de régulation : Le BloG réflexif proposé dans le cadre du Master Complémentaire Formasup tient-il ses promesses en termes d'apprentissage?	37
Avertissement	37
Contexte du Blog Formasup : raison d'être et description des modalités de fonctionnement	37
Données descriptives	38
Cadre conceptuel	39
Les questions posées, les instruments utilisés et les données recueillies pour y répondre	41
Matériel et méthodes	42
Résultats et discussion	44
Conclusions et pistes de régulation	53

Références.....	56
Section 4 – Regard réflexif sur mon activité dans le Blog	57
Avertissement et limitations	57
Mes actions dans le Blog.....	57
En conclusion	72
Références.....	74
Section 5 – Mes perspectives.....	75
Bref retour au point de départ : pourquoi j’ai entrepris de « faire Formasup » ?	75
Ce qui était déjà pour moi des faiblesses connues et les bénéfices que je pense avoir retirés de ma participation à Formasup	77
Ce qui est très bien, à garder	80
En ce qui concerne le fond.....	80
En ce qui concerne la forme.....	80
En conclusion, Ce que j’ai retiré comme bénéfices de cette participation	81
Ce à quoi je me suis exposée, ce que j’ai risqué, ce que j’ai regretté... ..	82
Ce que je vais faire comme petits pas supplémentaires grâce à ma réflexion dans Formasup.....	82
Références.....	83
Section 6 – Ma Communication publique	84
Date, lieu et contexte	84
Support, présentation et compte rendu	85
Liste des choses appréciées et moins appréciées par mes collègues (minute paper)	85
Liste des questions et commentaires des participants	86
Ce que j’en ai retiré	88
Références.....	89

REMERCIEMENTS



Horizontalement

2. À ... pour être arrivée à jouer son rôle de coordinatrice de Formasup à merveille sans que cela n'affecte notre vieille amitié.

3. À ... , spécialiste de l'électro-éjaculation en médecine vétérinaire, mais cela c'est juste pour gagner un chocolat !

6. À mes condisciples de ... pour avoir été un "matériel humain" si agréable à étudier... et pour les bonnes idées partagées, comme par exemple la suggestion de rédiger ces remerciements en forme de mots-croisés...

8. À pour avoir partagé un

bureau avec des hauts et des bas, pour son rôle de codeur assuré avec sérieux et surtout pour m'avoir dit "parfait, maintenant tu écris simplement ce que tu viens de m'expliquer!"

10. À ... pour avoir troqué sa casquette de chef pour celle de formatrice, d'évaluatrice mais aussi de pair attentive...

11. À ... à l'origine de ma « vocation » pour la Pédagogie découverte lors de mon l'agrégation en 1987, assumée depuis 2001 et cultivée en 2011 par ma participation à Formasup...

12. À ... pour sa relecture de professionnel de la correction, (s'il reste des fautes, c'est dans une partie qu'il n'a pas relue, c'est sûr!)

13. À mes collègues du pour avoir joué leur rôle de collègues attentifs lors de ma communication publique et pour les encouragements qui tombaient à pic au détour d'un couloir !

Verticalement

1. À ... pour s'être assise à mes côtés, avoir empoigné la pile de corrections et avoir dit "allez, on y va!" mais aussi pour avoir dit "mais c'est bien cela ! », même et surtout quand ce n'était pas encore tout à fait le cas !

3. À ... pour n'avoir pas paniqué quand elle a su que son accompagnatrice était inscrite à la même formation qu'elle... et qu'en plus elle était prof de gym !

4. À ... pour avoir finalement pu résister à la tentation de mettre plein de « stats » dans mon portfolio !

5. À mes trois ...pour avoir attendu encore un peu plus longtemps que d'habitude que je quitte mon ordi pour les casseroles, le ballon ou le journal de classe...

6. À ... qui, prenant exemple sur les Canadiens a "chicané un peu" dans ses feedback formatifs alors qu'il aurait très bien pu abandonner et se dire « cela ira comme cela... ».

7. À mes... qui, sans avoir jamais compris « pourquoi » se sont dit « pourquoi pas » et ont assuré l'intendance d'une partie de cet « été rédactionnel »...

9. À ... pour les illustrations, les conseils de mise en page et le poster de la communication publique.

Catherine

SECTION 1 – MA PRÉSENTATION PERSONNELLE

CHOISIR UN FIL ROUGE...



»Wir hören von einer besonderen Einrichtung bei der englischen Marine. Sämtliche Tauwerke der königlichen Flotte, vom stärksten bis zum schwächsten, sind dergestalt gesponnen, daß ein **roter Faden** durch das Ganze durchgeht, den man nicht herauswirken kann, ohne alles aufzulösen, und woran auch die kleinsten Stücke kenntlich sind, daß sie der Krone gehören.«

Goethe: 'Wahlverwandtschaften' (1809)

« Tous les cordages de la flotte royale, du plus fort au plus faible, sont tressés de telle sorte qu'un **fil rouge** les parcourt tout entiers et qu'on ne peut l'en extraire, sans que l'ensemble se défasse, et le plus petit fragment permet encore de reconnaître qu'ils appartiennent à la couronne »

Goethe, les affinités électives (1809)

Balayer, esquisser mon développement professionnel nécessitait pour moi de choisir un fil rouge pertinent et confortable. J'allais passer du temps à le tisser, à le dérouler, à le rembobiner, à le triturer, mais surtout, il allait me permettre de discerner, parmi tout ce qui m'intéressait personnellement, les événements ayant eu un impact sur ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage mais aussi... dignes d'être partagés avec mes collègues. C'est pour moi la difficulté majeure de cet exercice : parler de moi et dire en quoi ce que j'ai vécu m'a changée tout en intéressant les autres ! Je dois bien avouer que choisir les éléments pertinents et la meilleure façon de vous en faire part m'a pris pas mal de temps.

Aidée par les contraintes de la formation qui invitent les participants à revisiter leurs pratiques à la lumière de modèles théoriques, j'ai pu prendre du recul et j'ai découvert des choses que je n'avais pas captées au jour le jour. Cette prise de recul m'a permis de choisir mon fil rouge ; celui d'un modèle parcourant chronologiquement mon parcours professionnel, de la maternelle à Formasup.

MON PARCOURS PROFESSIONNEL : DE L'ÉCOLIÈRE À L'ÉTUDIANTE AU MASTER COMPLÉMENTAIRE FORMASUP ET LE CHOIX DES MODÈLES



En m'attelant à cette réflexion, je me suis donc inscrite dans la perspective d'un retour aux expériences antérieures à la lumière de modèles théoriques susceptibles de leur donner un éclairage intéressant sur mon parcours et d'en dégager les enseignements.

En consultant la littérature sur la construction de l'identité professionnelle j'ai considéré plusieurs éléments qui m'ont aidée à construire ce chapitre. L'idée était de choisir le(s) modèle(s) capables de jouer le rôle de fil rouge.

Vous trouverez ici le résultat de cette consultation. Entre la tentation de partager avec vous toutes les étapes de mon cheminement (**processus** de métacognition, allers-retours et autres méandres ...) et la nécessité de communiquer le **produit** de celui-ci, je suis arrivée au compromis satisfaisant suivant.

Le point de départ a été ma découverte de l'article d'Uwamariya et Mukamurera (2005) consacré au « concept de développement professionnel en enseignement ». Il m'a ouverte à plusieurs modèles qui m'ont été très utiles pour analyser mon parcours professionnel passé et présent. Ces auteurs, dans une revue de littérature très complète, distinguent deux grandes perspectives, la perspective

« *développementale* » et la perspective « *professionnalisante* ». Ce qui est intéressant, c'est qu'elles arrivent à la conclusion que ces approches sont complémentaires, que chacune d'elles offre des spécificités intéressantes à considérer. Ainsi, elles se différencient notamment par leur caractère chronologique ou thématique, leur déroulement plus ou moins linéaire et par la place qu'elles accordent à l'influence de la responsabilité personnelle de l'enseignant et à celle du contexte organisationnel et humain. C'est en considérant ces aspects que j'ai finalement choisi de présenter ma « biographie professionnelle » en utilisant une ligne du temps.

À propos du statut d'enseignant et de celui d'apprenant, je me suis rendu compte que ces statuts s'étaient succédé au cours de ma vie et... que c'était encore le cas aujourd'hui, dans le cadre de ma double casquette dans le programme Formasup de cette année : à la fois encadrante et participante ! J'ai essayé de montrer en quoi ce cycle quasi perpétuel de passage du statut d'apprenant à celui d'enseignant a changé l'apprenante et l'enseignante que je suis et comment ces états se sont nourris mutuellement.

Pour ce qui est de la meilleure forme à donner à mon parcours professionnel, un élément décisif a été la consultation avec grand intérêt et non moins de plaisir, d'un article de Corten-Gualtieri, Dony et d'Hoop (2010) intitulé « *Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements* ».



Dans le cadre d'une formation destinée à des enseignants, ces auteurs leur suggèrent d'utiliser la métaphore routière pour rendre compte de leur parcours professionnel et y réfléchir. J'ai donc pris papier et crayon et choisi, formation initiale oblige, une métaphore sportive : un « parcours Hébert ». Il s'agit d'un « *parcours en pleine nature faisant la part belle à des « familles » de gestes fondamentaux : la marche, la course, le saut, la quadrupédie, le grimper, l'équilibre, le lancer, le lever, la défense, la natation* ». J'imaginais facilement les étapes qui avaient demandé de développer mon équilibre et celles pour lesquelles il avait

fallu se jeter à l'eau ! Après avoir griffonné plusieurs brouillons, j'ai compris que si cette étape avait été intéressante pour moi, elle était fastidieuse à communiquer. J'ai donc préféré me contenter de montrer la force de l'alternance de mon statut d'apprenante et d'enseignante dans mon développement professionnel.



J'ai choisi de représenter les étapes parties de ma vie en lien avec la pédagogie,... de l'écolière (en mai 68 ☺, tout un symbole) à l'étudiante au Master Complémentaire Formasup (en 2011). Pour caractériser mon fonctionnement dans ces deux positions, j'ai finalement choisi deux modèles que je trouvais éclairants. En ce qui concerne « moi en qualité d'apprenante », je me suis interrogée, *a posteriori*, sur les stratégies mises en œuvre en me basant sur le modèle de Georges (2010). Celui-ci intègre plusieurs modèles : celui des stratégies cognitives se basant sur les niveaux taxonomiques décrits par Bloom,

les stratégies métacognitives faisant appel aux concepts définis par Tardif et enfin les stratégies affectives se basant sur le modèle de Viau. J'ai tenté d'exprimer les positions occupées en « déplaçant les curseurs » de ces leviers pour rendre compte du niveau atteint lors des différentes étapes de ma vie d'apprenante.

Moi en qualité d'apprenante:

mes
stratégies



Stratégies cognitives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Évitement			Stratégies cognitives simples				Stratégies cognitives complexes		
Stratégies métacognitives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sans régulation			Régulation				Autorégulation		
Stratégies affectives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A motivation			Motivation non autodéterminée				Motivation autodéterminée		

Georges, 2010

En matière de développement professionnel en qualité d'enseignante, j'ai consulté avec intérêt les modèles des niveaux de réflexivité (Van Manen (1977) et Charlier, Donnay (2006) cités par Georges (2012), les « postures » de l'enseignant telles que décrites par Meirieu (non daté) ainsi que le modèle de « *l'Ami Critique* » tel que défini et décliné en plusieurs positions d'évaluateur par Jorro (2006) sur lesquels se sont greffés mes souvenirs d'enseignante en termes d'action : (du novice le « nez dans le guidon », préoccupé par la discipline et sa « survie », et où l'apprentissage des étudiants était assez loin de mes préoccupations) et de réflexion (les moments où j'ai pris le temps de « m'asseoir pour réfléchir »).

En matière de niveau de réflexivité, ce que j'ai trouvé intéressant dans les modèles que j'ai consultés et leur interprétation par Georges (2012) c'est « *le déplacement progressif du souci de l'enseignant pour lui-même vers ses apprenants* » en grimpant du niveau « novice » vers celui d'« avancé » en passant par le niveau « intermédiaire ». Partant d'un niveau de développement centré sur « *l'action et les automatismes* », sans même prendre le temps de « *verbaliser ou de formaliser ses actions* », l'enseignant progresse vers le souci de l'apprenant, en tenant compte pour commencer des particularités de celui-ci et de l'intérêt de décrire ses pratiques pour enfin chercher à les « *comprendre pour les améliorer* » en « *faisant référence à des modèles pour appuyer sa réflexion* ».

Meirieu (non daté), dans un rapport destiné à l'UNESCO (« horizon 2020 »), envisage l'évolution du rôle de l'enseignant en présentant les modèles un peu caricaturaux du « *clerc, du bibliothécaire et du compagnon* ». Ces modèles sont utiles parce que l'auteur passe non seulement en revue les caractéristiques de ces rôles, mais surtout parce qu'il envisage leurs forces et faiblesses. Si je me réfère à ce modèle, je peux identifier que dans ma « carrière », j'ai joué tous ces différents rôles, pour tenter, dans le cadre de l'accompagnement pédagogique au LabSET, d'être un « *bibliothécaire* », en « *guid(ant), conseill(ant), expliqu(ant) si on (nous) le demande* » et un « *compagnon* », qui « *n'envoie pas l'apprenti (...) faire le travail tout seul chez lui ; il fait devant, fait avec, guide le geste, commente le résultat, fait refaire quand c'est nécessaire (...)* ». Ces modèles, avec celui que Bédard (2009) appelle « *le compagnonnage cognitif* », aident à comprendre combien il est nécessaire de jongler avec ces différentes postures pour en cumuler les avantages tout en limitant les inconvénients. Les niveaux de réflexivité m'ont également été utiles pour considérer le passage de la « survie » à celui des actions réfléchies et justifiées. Enfin, j'ai été séduite par la notion

« d'ami-critique » de Jorro (2006), notamment par la juxtaposition des notions d'exigence et de bienveillance qui sont loin d'être incompatibles.

Tous ces modèles me paraissaient séduisants et surtout capables d'éclairer d'un jour nouveau les stratégies que j'avais mises en œuvre grâce à ce « regard dans le rétroviseur » que m'offrait la rédaction de ce portfolio. J'avoue avoir eu beaucoup de mal à choisir, avoir eu la tentation de les garder tous, de « déplacer les curseurs » pour chacun d'eux pour chaque étape où j'occupais la position d'enseignante comme je l'avais fait avec les stratégies d'apprenant (fig ci-dessous).

Moi en qualité d'enseignante :



mes stratégies

Modèles intéressants	Ma posture d'enseignant									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
L'ami-critique (Jorro, 2006)	Contrôleur			Pisteur-contrôleur				Conseiller		
Les niveaux de réflexivité (Van Manen (1977), Charlier(2006), cité par Georges (2012))	Réflexivité technique			Réflexivité pratique				Réflexivité critique		
Les postures (Meirieu, non daté)	Le clerc			Le bibliothécaire				Le consultant		
Action/Réflexion	« agir le nez dans le guidon » 					« prendre le temps de la réflexion » 				

Vous l'avez échappé belle ...

Heureusement pour vous j'ai renoncé à me positionner sur chacun de ces modèles et j'ai choisi de mettre l'accent sur une des dimensions qui me paraissait commune à tous ces modèles : la centration sur soi-même à une des extrémités du continuum et la centration sur l'étudiant à l'autre extrémité. Ces deux schémas (les leviers pour la situation d'apprenant et les leviers pour la situation d'enseignante) m'aideront à communiquer et surtout à avoir un avis critique sur l'ensemble de mon évolution.

Ma posture d'enseignant									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseignant centré sur lui-même					Enseignant centré sur l'apprenant				



Le fil rouge que je me propose de dérouler sera donc lié à la chronologie et à ces deux modèles considérés en fonction de ma position d'enseignante et d'apprenante.

L'ÉCOLIÈRE DE 1968 À 1977



Le contexte : enfant (unique) d'enseignants, mes parents et moi ramenions tous « l'école à la maison ». Inscrite dans l'école de ma maman (l'Athénée Royal de Dinant) pour des raisons d'organisation, ma petite vie était intimement liée à la vie professionnelle de celle-ci : ses collègues lui rendaient compte de mes « fredaines » quasi en temps réel et ces mêmes collègues, que je tutoyais à la maison le week-end étaient les mêmes personnes que je vouvoyais à l'école. Certains de mes condisciples, parmi les plus délurés, donc les plus amusants, se méfiaient de moi, sans doute se disaient-ils que je n'étais peut-être pas tout à fait de leur côté ?

Au niveau du regard réflexif sur cette époque de ma vie, je savais confusément que pour être une « bonne petite fille » il fallait avoir un comportement scolaire exemplaire, comportement d'ailleurs sanctionné en fin d'année dans un « palmarès » et une remise des bulletins sur une estrade, où les enfants étaient nommément appelés par ordre de « mérite »

Stratégies cognitives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Évitement				Stratégies cognitives simples			Stratégies cognitives complexes		
Stratégies métacognitives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sans régulation				Régulation			Auto-régulation		
Stratégies affectives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amotivation				Motivation non auto-déterminée			Motivation auto- déterminée		

Georges, 2010

pour qui l'école représentait bien plus que pour des parents « ordinaires ».

Au niveau de mes stratégies, si j'ai bien compris, appliqué et analysé, j'ai surtout le souvenir d'avoir surtout appris à... restituer de la manière attendue. J'en ai développé un comportement scolaire extrême, travers que je « soigne » encore aujourd'hui. Au niveau de mes stratégies métacognitives, je pense avoir tenté constamment de m'adapter à des exigences scolaires qui se confondaient avec les exigences familiales. Ma motivation était essentiellement extrinsèque : je travaillais pour mes parents



À cette époque, il n'est pas étonnant que j'aie développé un certain rejet de la profession d'enseignant : « quand je serai grande, je serai... infirmière ! »

L'ÉLÈVE EN SECONDAIRE 1978-1983



Le contexte : après un bref passage dans une école réservée aux jeunes filles (le Lycée de Namur), je réintègre pour des raisons d'organisation familiale une école secondaire, où... ma maman avait obtenu sa mutation (Athénée Royal de Saint-Servais) et c'est reparti pour que les conversations du soir tournent autour de l'école ! C'est une école « ouverte » au



milieu des prés et des bois, où les enseignants peinaient à garder les étudiants aux dernières heures de cours dès le premier rayon de soleil. J'y découvre les « matières » et notamment les matières scientifiques et avec elles la « démarche scientifique » que je trouve passionnante, celles qui me plaisent, celles qui me plaisent moins, j'expérimente enfin la contestation (violente) au cours de religion « sponsorisé » par une ASBL de lutte contre l'avortement (ce qui m'a valu une exclusion de ce cours, moi, l'élève jusque-là modèle !) et surtout la découverte des « autres », la bande des amis faite de filles et de garçons drôles et chahuteurs. Les professeurs désertent un peu plus chaque

jour cette école fantaisiste, les parents s'inquiètent, le Ministère de l'Éducation nationale aussi et l'école fermera définitivement ses portes quelques années plus tard...

Stratégies cognitives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Évitement			Stratégies cognitives simples				Stratégies cognitives complexes		
Stratégies métacognitives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sans régulation			Régulation				Auto-régulation		
Stratégies affectives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amotivation			Motivation non auto-déterminée				Motivation auto- déterminée		

Au niveau de mes stratégies, je découvre qu'apprendre, c'est bien plus que restituer et que pour restituer il faut parfois comprendre et créer... Je régule toujours avec le souci de plaire à mes enseignants et mes parents, mais quand les décisions des professeurs me

Georges, 2010

paraissent injustes et entrent en contradiction avec mes valeurs je suis capable d'auto-détermination. Les humanités restent exigeantes en ce sens que l'on doit assurer même dans des matières qui ne nous motivent pas.

LA MONITRICE DE PLAINES DE VACANCES (ÉTÉ 82, 83, 84, ...)



Le contexte : c'est dans ce centre de vacances pour enfants de la Mutuelle (Le Chardon Bleu à La Panne) que je découvre la vraie liberté, la créativité, l'émulation, la débauche de matériel, mais aussi l'amitié, les chansons et les guitares. Mais surtout les grands, les très grands groupes et la nécessité de s'imposer avec le sourire et surtout sans se prendre au sérieux pour tenter de mettre tout ce petit monde en mouvement. J'en retire un souvenir ébloui de « Jeux sans Frontières » et de « danses folkloriques » impliquant des centaines d'enfants encadrés par des ados à peine plus

âgés qu'eux. Plus tard, dans ma carrière d'enseignante en éducation physique, ces compétences en animation m'ont été très utiles. Comme seul comptait le plaisir, comme il ne s'agissait pas de faire la preuve d'un quelconque apprentissage, comme c'était les vacances, nous étions tous centrés avant tout sur les enfants, que mes amis « moniteurs » et moi nous ne considérions à aucun moment comme des « apprenants ». En ce qui concerne ma posture, en tenant compte de la limitation portant sur le terme « apprenant », nous étions vraiment centrés sur les enfants.

Ma posture d'enseignant									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseignant centre sur lui-même					Enseignant centré sur l'apprenant				

L'ÉTUDIANTE UNIVERSITAIRE EN ÉDUCATION PHYSIQUE À L'ULG (1983-1987)



Le contexte : « *Le plus important c'est faire ce que l'on aime* »... ou du moins ce que l'on croit aimer à 18 ans ! L'avouerai-je, j'ai choisi aussi une discipline qui n'existait pas à l'université de ma ville natale. J'ai aussi choisi l'éducation physique pour la qualité de vie que ces études promettaient : jouer toute la journée avec des enfants, et le plus

souvent en plein air, c'était ne jamais vraiment entrer dans une vie d'adulte... il devait y avoir un peu du syndrome de Peter Pan là-dessous ! Etudiante atypique (parce que plus « littéraire » que mes condisciples avant tout sportifs) mais parfaitement intégrée, j'y ai découvert l'exigence d'une bonne condition physique et l'hygiène de vie qui y est associée ainsi que les contraintes de disciplines scientifiques exigeantes. Pour certaines d'entre elles, le lien avec la vie professionnelle future était loin d'être évident...

Au niveau de mes stratégies, les disciplines scientifiques et les exigences des études universitaires m'ont contrainte à user de stratégies cognitives de plus haut niveau que celles développées lors de mes études secondaires. Cependant, dans la plupart des cours, il s'agissait davantage de restituer ce que l'enseignant attendait en termes de connaissance et dans de rares cas de savoir-faire que de faire la preuve de l'acquisition de compétences. En ce qui concerne les stratégies métacognitives, les résultats des partiels de janvier m'ont encouragée à ajuster ma manière d'étudier aux exigences des modalités d'interrogation, et notamment les QCM et leur dose de « piège » qu'il convenait d'éviter stratégiquement, énergie ajoutée à celle dépensée pour maîtriser la matière. Au niveau de la motivation, si j'avais le sentiment d'enfin travailler pour réussir ce que j'aimais (sans toujours cependant trouver du sens aux matières composant le cursus), j'avoue avoir souffert de l'absence de disciplines littéraires dans le cursus et m'être « consolée » en dévorant romans et poèmes : on ne peut pas tout avoir...



LA MÉMORANTE ET L'AGRÉGÉE (JUIN 1987)

Cloes, M., Delfosse, C. & Piéron, M. (1989) Détermination objective de l'hétérogénéité de la classe et variations des réactions à la prestation. Revue de l'Éducation physique, Vol 29, 1, 61-69

Le contexte : la découverte de la pédagogie générale et celle des activités physiques et sportives.

Sans conteste ma meilleure année, même si la charge de travail y a été très importante. Dans le cadre de l'agrégation, la découverte de la pédagogie générale mais aussi et surtout celle des enseignants de la Faculté de Pédagogie de l'ULg, dont un certain Dieudonné Leclercq, si différent des enseignants de la Faculté de Médecine, et un décalage perturbant entre la manière de percevoir et de traiter les étudiants dans ces deux facultés. Un petit sentiment de regret aussi « tiens, j'aurais bien aimé faire péda, moi... »

Stratégies cognitives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evitement			Stratégies cognitives simples				Stratégies cognitives complexes		
Stratégies métacognitives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sans régulation			Régulation				Auto-régulation		
Stratégies affectives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amotivation			Motivation non auto-déterminée				Motivation auto-déterminée		

Georges, 2010

La découverte d'une certaine démarche de recherche : la prise de données, le traitement, l'expression des résultats, leur interprétation et la notion de régulation mais aussi et surtout la rédaction d'un travail personnel accompagné.

C'est dans le cadre de cette production que j'ai été confortée dans l'intérêt de cumuler la prise de données objectives et subjectives et de les analyser de manière quantitative et qualitative. Je reviens également sur l'agréable sentiment de faire partie de la « Communauté scientifique » lors de la publication, sous la forme d'un article dans une revue pourtant interne, d'un article basé sur cette recherche. Par la suite, la manière dont j'avais notamment géré mon mémoire m'a valu d'être engagée comme chercheur dans le cadre de conventions de recherche conclues entre le Ministère et le Service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives (Prof. Piéron). Dans ma vie professionnelle, ces connaissances et surtout cette « sensibilité » à la prise de données et à leur traitement m'a été très utile.

Au niveau des stratégies, j'ai considéré l'écriture d'un mémoire comme étant indiscutablement une performance complexe (même si je ne l'appelais pas comme cela !), qui intégrait des ressources effectivement entraînées sans que cette intégration n'ait jamais été en elle-même entraînée dans d'autres travaux préalables. En matière de stratégies métacognitives, je me suis assurée que cette production s'inscrivait bien dans les standards du genre et la part d'auto-détermination en a été un peu affectée. Malgré cela, ma motivation à produire et à défendre la petite part d'originalité de ce travail était immense et jusque-là encore jamais rencontrée.

L'ENSEIGNANTE DANS LE SECONDAIRE (1988 À 1990)



Dans mon expérience professionnelle en tant qu'enseignante d'éducation physique, j'ai d'abord investi la sphère pratique. J'ai assuré des intérim dans plusieurs écoles professionnelles et techniques de l'enseignement secondaire. Sans doute les années les plus dures de ma carrière ! Un choc terrible et un échec retentissant pour moi mais aussi, finalement, pour les élèves qui m'avaient été confiés qui sont passés à côté des objectifs de l'éducation physique scolaire à cause des conflits nous opposant. Pleine d'enthousiasme et persuadée que ma mission était d'apprendre des gestes techniques élaborés à mes élèves, j'ai lamentablement raté mon rendez-vous avec eux. Dans un sens, j'ai révolutionné (mais d'une manière qu'ils percevaient eux comme une moins-value) les cours qu'ils avaient pris l'habitude de recevoir, basés essentiellement sur la récréation. Avec le recul, je pense que j'aurais pu beaucoup mieux me servir de cette approche récréative comme d'un cheval de Troie pour remplir les autres visées de l'éducation physique scolaire, à savoir les aspects de volume d'activité, d'apprentissage technique et de goût pour une activité future régulière. Je me souviens avoir reçu peu de soutien de la part de mes collègues plus anciens, que je percevais comme aigris et blasés et que cela a participé à ma reconversion professionnelle. Encore aujourd'hui, j'en garde une impression d'échec très désagréable.

Au niveau de ma posture d'enseignante, je me souviens avoir été davantage préoccupée par ma « survie » que par les apprentissages de mes étudiants et pourtant, c'est

paradoxal, je n'étais pas prête pour autant « à les laisser jouer » ! Je me revois encore, et je n'en suis évidemment pas fière, littéralement pousser un des joueurs de l'équipe la plus faible dans un match de sport collectif pour prendre sa place et ainsi « remonter au score ». Ce n'est pas exactement ce que l'on appelle une stratégie « centrée sur l'apprenant » !

Ma posture d'enseignant									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseignant centré sur lui-même					Enseignant centré sur l'apprenant				

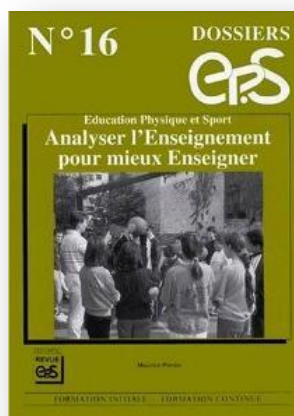
LA CHERCHEUSE EN PÉDAGOGIE DES APS, L'ASSISTANTE À L'UNIVERSITÉ



(DE 1991 À 2001)

Engagée comme « chercheur » pour une convention de recherche à l'Institut d'Education Physique de l'Université de Liège, j'ai repris confiance en moi en collectant, traitant et analysant des données dans le cadre de conventions de recherche (annexe 1) avant de devenir assistante et d'assurer les cours pratiques auprès d'étudiants nettement plus gérables pour moi car naturellement motivés pour les apprentissages techniques.

Après cela, tout en continuant à assurer les cours pratiques, j'ai participé à l'amélioration de la réussite



des étudiants dans le cadre du cours de « théorie de l'éducation physique » et « analyse de l'enseignement : analyser son enseignement pour mieux enseigner ». Ma fonction consistait à aider les étudiants à comprendre que la prise de données devait être à l'origine de régulations susceptibles d'améliorer les apprentissages des élèves... déjà ! C'est en occupant cette fonction que je me suis formée, notamment, à l'objectivation de la participation des élèves sur le terrain.

Dans le cadre de la thèse de doctorat de Cloes (1987), intitulée « *Identification et modification de comportements enthousiastes d'enseignants en éducation physique* », j'étais l'un des « trois enseignants participant à l'expérience visant à modifier leurs comportements enthousiastes ». J'ai ainsi eu accès à mes données de comportements avant intervention (c'est-à-dire la « ligne de base »), j'ai pu visualiser les effets de l'intervention du chercheur sur la quantité et la qualité de mes feedback à mes étudiants ainsi que sur le maintien dans le temps de ces améliorations. Encore aujourd'hui, je pense et j'espère en avoir gardé quelque chose...

Engagée comme assistante à l'ISEPK, je retourne un peu « dans mes terres » : des étudiants qui avaient été des condisciples, sympathiques, d'un bon niveau d'habileté et motivés : que demander de

plus ? Des activités variées : animation de cours pratiques, participation aux cours théoriques et encadrement de travaux d'étudiants. Un chef de service qui a à cœur de pousser ses assistants à donner les cours pratiques qu'ils aiment le moins, probablement pour les pousser à se surpasser, des réunions « Journal Watch » du lundi matin où nous devons tous présenter les articles que nous avons lus...

Ma posture d'enseignant									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseignant centré sur lui-même					Enseignant centré sur l'apprenant				

Au niveau de ma posture, je pense que mes expériences antérieures ont orienté progressivement mon attention sur les étudiants, sur les bénéfices pour leurs

apprentissages qu'ont les comportements et les choix des enseignants. C'est également l'époque où j'ai progressivement et sans réel regret abandonné mon projet de doctorat pour suivre mon conjoint à l'étranger et profiter ensuite au maximum de la naissance de notre premier enfant.



LA CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE AU LABSET, L'ENCADRANTE FORMASUP (2001-2011)

Ma posture d'enseignant									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enseignant centré sur lui-même					Enseignant centré sur l'apprenant				

Ce « nouveau métier » a été un tournant dans ma vie ! J'ai appris à « accompagner » et non plus à « enseigner » dans l'acception qui avait été la

mienne au cours de toutes ces expériences d'enseignement, même si ma posture avait évolué. Les enseignants s'inscrivant dans les projets Formadis et Formasup nous arrivent riches d'expertise dans leur matière mais aussi dans la « pédagogie du quotidien », celle qui se construit sur un solide bon sens et une motivation remarquable. (Annexe 2). Les premiers enseignants avec lesquels j'ai travaillé avaient de leur côté des intuitions, des idées, de l'énergie à revendre et, très souvent, un grand charisme et moi, de mon côté je découvrais presque en même temps qu'eux les modèles et théories qui aident à comprendre la démarche d'enseignant et à progresser ! Tous les ingrédients d'un défi étaient réunis : assez difficile pour être motivant, assez rassurant (grâce au travail en équipe) pour être épanouissant !



Même si l'accompagnateur joue un rôle important dans l'innovation pédagogique mise sur pied, il doit comprendre que cela reste avant tout le projet d'un enseignant qui, finalement, est le seul décideur. J'ai appris progressivement à « suggérer sans influencer », à « proposer sans imposer », à avoir des interventions plus « descriptives que prescriptives ». L'accompagnateur aide également au passage souhaité de l'apprenant d'une attitude scolaire à une autonomie dans l'attitude critique. Dans sa thèse de doctorat, Poumay (2006), s'interrogeant sur les modèles de l'accompagnement pédagogique, présente le modèle de Paul (2004). Le compagnonnage que nous avons déjà mentionné y occupe une place centrale. Elle déclare voir l'action des accompagnateurs du LabSET plus



proches de « *pratiques (...) du tutorat ou du coachig (...)* ». C'est un avis que je partage.

J'y ai aussi appris à travailler en équipe, selon d'autres modalités que dans le premier service universitaire où j'avais fait mes premières armes. Au fil des années, j'ai appris à bénéficier des avantages de cette façon de travailler et à en accepter les inconvénients.



L'ÉTUDIANTE AU MASTER COMPLÉMENTAIRE FORMASUP (2011-2012)

J'ai choisi de parler des raisons et des motivations qui m'ont fait entreprendre Formasup en introduction de la section 5 de ce portfolio portant sur mes perspectives. Je trouvais que parler du niveau d'entrée pour montrer jusqu'où j'avais envie d'aller était pertinent. Je parlerai donc d'emblée ici de mes stratégies.

Le portfolio Formasup est présenté comme un dossier de réussite rendant compte d'une progression. Si, en qualité d'accompagnateur je savais déjà qu'il s'agissait d'une « performance complexe », une fois dans le bain et confrontée moi aussi à cette rédaction, je vous assure que l'on n'en doute pas un seul instant. D'un point de vue métacognitif, réaliser cette « performance complexe » présente une part très importante d'auto-détermination. Si on la compare à une forme plus traditionnelle de travail de fin d'études (qui réclame des ajustements), il est clair que l'étudiant s'y met moins « à nu » que dans un portfolio. La motivation est à mon avis décuplée par la liberté offerte à l'intérieur d'un cadre structurant rassurant.

Stratégies cognitives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Evitement			Stratégies cognitives simples				Stratégies cognitives complexes		
Stratégies métacognitives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Sans régulation			Régulation				Auto-régulation		
Stratégies affectives									
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Amotivation			Motivation non auto-déterminée				Motivation auto- déterminée		

Georges, 2010

MA VISION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Réfléchir à mon parcours professionnel m'a aidée à comprendre *a posteriori* comment s'est construite ma vision de l'enseignement. Cela m'a notamment permis de voir combien ma vie d'élève était imbriquée dans ma vie privée et combien mes parents y étaient présents. J'ai également pu réaliser que je n'ai pas seulement changé de discipline, que je n'ai pas seulement arrêté de manipuler ballon et engins pour manipuler des concepts. C'est pourtant ce qui a, dans un premier temps, changé ma vie : j'ai ressenti une certaine jubilation intellectuelle et un plaisir de travailler que

je ne ressentais pas ou plus dans « l'action motrice ». J'ai aussi subi une profonde transformation dans ma posture d'enseignant, en devenant davantage « personne ressource » qu' « expert contenu-prescripteur ». Je ne suis pas seule à savoir combien ce virage a pu être lent, inconfortable voire douloureux et combien ce nouvel équilibre est fragile. J'en profite pour remercier mes collègues pour leur soutien dans ce lent processus de « changement de paradigme ». Les enseignants que j'accompagne sont des « partenaires » à part entière et c'est un sentiment que je partage, je crois, avec mes collègues. Chaque année académique amène son lot de nouveaux participants qui vont nous épater, nous charmer, nous étonner, nous agacer, nous décevoir et la seconde d'après à nouveau nous surprendre sans jamais nous laisser indifférents. Particulièrement cette année où je me suis davantage investie dans une activité hautement « communicationnelle » comme le Blog, je ne peux qu'espérer avoir donné aux participants autant que ce que j'ai reçu d'eux.

Je vois aujourd'hui l'enseignement-apprentissage comme un cycle où l'enseignant et l'apprenant sont des partenaires égaux qui donnent et reçoivent l'un de l'autre. On peut dire que l'enseignant, dans cette perspective, devient un éternel apprenant, du moins se perçoit-il ainsi, et que l'apprenant, par son questionnement, endosse sans le savoir nécessairement une fonction d'enseignant. Au terme de cette réflexion, enseignant et apprenant sont non seulement des partenaires égaux qui reçoivent l'un de l'autre mais leurs fonctions mêmes s'inter-changent par l'échange. La distinction même entre les deux fonctions se trouve finalement dans le fondu-enchaîné de la subtile différence entre l'accompagnement discret, le coaching, d'une part et l'apport de sang neuf, l'empêchement de tourner en rond grâce au caractère imprévisible et non déterminé du questionnement de l'accompagné. Il ne s'agit pas ici de l' « ironie socratique » (où le questionnement est méthode d'enseignement) mais de celui d'un individu (l'apprenant) qui, par sa mise à nu, ouvre sur l'inconnu.

C'est ce qui fait l'intérêt intellectuel d'être « enseignant dans Formasup » mais aussi sa difficulté.

Mes buts en tant qu'enseignant c'est de pousser chacun des enseignants que j'accompagne vers un développement professionnel qui s'ancre dans son expérience, la dépasse et... n'est pas prêt de s'arrêter ! Il est important pour moi que l'enseignant que j'accompagne ressente de ma part une



totale reconnaissance de son expertise disciplinaire et qu'il me perçoive comme un « expert en construction » de la pédagogie universitaire. Même un expert reconnu dans son domaine aura toujours des choses à apprendre. C'est évidemment la même chose pour moi et je souhaite aussi qu'il me considère bien comme un expert compétent en développement et... qui doute. Par rapport aux rôles anciennement attachés aux étudiants par définition « novices » et aux enseignants par définition « experts », je ne me considère pas comme un expert « qui sait » face à un « novice » qui

ne sait pas (encore), mais comme un « pourvoyeur éclairé et bienveillant de ressources matérielles et humaines ». Ce travail « d'introspection rétrograde » m'a permis de mettre des mots sur toutes ces étapes et de voir combien elles forment un tout finalement cohérent.

MES CHARGES D'ENSEIGNEMENT

Actuellement, je suis en charge de l'animation conjointe des « cours » suivants dans le cadre du programme Formasup.

Programme des cours 2011-2012		
Catherine DELFOSSE		
[retour liste] [A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z]		
Coordonnées :	Consulter le répertoire ULg	
Courriel :	Catherine.Delfosse@ulg.ac.be	
Cours enseignés :	PESU0016-4 Cadrage et analyse de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation - Partim 1 Description et analyse critique de pratiques d'enseignement et d'évaluation - Partim 2 Echange de pratiques réflexives - Partim 3 Pratique professionnelle : analyse accompagnée	Titulaire
	PESU0017-4 Approfondissement et régulation de ses pratiques d'enseignement et d'évaluation - Partim 1 Progression dans ses pratiques d'enseignement et d'évaluation - Partim 2 Echange de pratiques réflexives - Partim 3 Pratique professionnelle : régulation accompagnée	Titulaire
	PESU1016-6 Framing and analysis of teaching and evaluation practices - Part 1 : Description and critical analysis of teaching and evaluation practices - Part 2 : Reflexive approach to professional practice - Part 3 : Professional practice : tutored analysis	Titulaire
	PESU1017-4 Advanced issues and regulation - Part 1 : Progression in teaching and evaluation practices - Part 2 : Reflexive approach to professional practice - Part 3 : Professional practice : tutored regulation	Titulaire
Ne sont repris dans cette liste que les cours de 1er et 2e cycles.		

Fig. 1.1 - Mes charges d'enseignement telles qu'elles figurent dans le programme des cours.

Lors de l'année académique 2010-2011, j'ai participé, avec le Dr François Georges et le Pr. M. Poumay, à l'animation des séances présentiels du mardi après-midi destinées aux participants suivant le cours en présentiel.

Durant cette année 2011-2012, mes tâches portent essentiellement sur l'animation du Blog Formasup (<http://formasup20112012.wordpress.com/>) et sur l'accompagnement des trois participants étrangers suivant le dispositif à distance.

MES ACTIVITÉS (ANNEXE 3)

MES ACTIVITÉS AVEC CONTRIBUTION

Les plus « actives » d'entre elles concernent la participation de plusieurs accompagnateurs du LabSET aux rencontres des conseillers pédagogiques francophones du BSQF (pour Belgique, Suisse, Québec, France). Ces rencontres permettent de créer des liens avec des collègues, d'acquérir de nouveaux savoirs mais surtout, par le biais de méthodes actives, de tester de nouvelles formes d'organisation, procédures, savoir-faire. Elles permettent de construire notre identité professionnelle, de valoriser nos propres réalisations et de nous situer par rapport à nos collègues d'autres institutions. Nous revenons toujours de ces colloques avec des idées mais aussi pas mal de questions à propos de notre fonctionnement. Vous trouverez en annexe 4 le compte rendu de ma participation à ce colloque, tel que rédigé dans le cadre du cours à option « transfert d'apprentissage à sa pratique ».

LES CO-FORMATIONS LABSET (ANNEXE 5)

Je participe régulièrement à l'animation de co-formations (formations destinées à l'équipe et animées par l'un d'entre nous)

La liste complète des co-formations est présentée en annexe 5 , celles que j'ai personnellement animées figurent en grisé.

J'apprécie particulièrement ce mode de formation, qui, en plus évidemment de nous apporter des connaissances et des savoir-faire nous offre la possibilité de constituer une communauté professionnelle, de mieux connaître nos collègues, de savoir quel est leur domaine d'expertise (et ainsi savoir « à qui demander quoi »). Le plus souvent, ces séances sont conviviales et les commentaires et suggestions que l'on reçoit pertinents et bienveillants.

MA PARTICIPATION À DES COLLOQUES SANS PRÉSENTATION (LA LISTE COMPLÈTE DES FORMATIONS QUE J'AI SUIVIES ET AUTRES COLLOQUES SE TROUVE EN ANNEXE 3)

Les formations suivies ont un lien direct avec la pédagogie universitaire et cette année, plus particulièrement un lien avec les problématiques envisagées dans ce portfolio. Durant cette année, dans le cadre du cours à option « valorisation de 5 formations IFRES », j'en ai choisi cinq dans le catalogue. Le rapport réflexif se trouve en annexe 6.

MES PUBLICATIONS (LA LISTE COMPLÈTE DE MES PUBLICATIONS FIGURE EN ANNEXE 7)

En qualité de premier auteur dans le domaine de la pédagogie universitaire

Delfosse, C., Dupont, C., Georges, F., Hougardy, A., Leclercq, D. & Poumay, M. (2008). L'analyse des traces d'apprentissage des participants en vue de réguler un Master Complémentaire en pédagogie universitaire, Poster présenté dans le cadre du colloque EDEN, Paris, 20-22 octobre 2008.

Delfosse, C., Lenzen, B. (2004) Conception et évaluation d'un cours en ligne destiné à améliorer les compétences de futurs enseignants en éducation physique à l'analyse de tâches. Des savoirs techniques aux compétences pédagogiques. Actes du 3e Congrès des chercheurs en éducation - "Construire savoirs et compétences. (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre." Bruxelles. <http://www.enseignement.be/prof/dossiers/recheduc/cce/actes2004/3207.pdf>

Delfosse, C., Harmeling, D. & Poumay, M. (2003). Les facteurs de succès dans l'accompagnement du portage à distance de cours. Expérience du LabSET. Actes des 2èmes Rencontres du Kirchberg – Colloque scientifique international sur le e-learning – Luxembourg

Les publications en collaboration dans le domaine de la pédagogie universitaire et les publications dans le domaine de l'éducation physique sont présentées en annexe 7. Toutes mes publications dans le cadre de l'éducation physique ont un lien avec « l'analyse de l'enseignement », la pédagogie des activités physiques.

LES AVIS DE MON ENTOURAGE SUR MON ENSEIGNEMENT

Résumé des commentaires issus des questionnaires de satisfaction remplis par les participants Formasup (décembre 2010)

(...)(nous soulignons) la disponibilité et l'accessibilité de Catherine via ses réponses à nos messages qu'ils soient sur le forum, le blog ou par e-mail.

L'avis d'un de mes anciens étudiants en éducation physique, S.Z.

Catherine comme enseignante était assez volontaire et toujours à la recherche de nouveaux concepts originaux pour agrémenter ses cours. Elle manquait parfois un peu d'autorité mais savait se faire respecter quand il le fallait. Si je devais trouver un seul qualificatif pour la représenter ce serait "ORIGINALE »

M.D. - Etudiante Master Complémentaire Formasup que j'ai accompagnée durant l'année académique 2008-2010. Message reçu après la délibération.



(...) Et j'en profite pour te remercier de ton support très actif qui m'a permis de finir Formasup (...)

L.R. – Etudiante Master Complémentaire Formasup que j'ai accompagnée durant l'année académique 2008-2010. Message reçu après la délibération.

(...) et encore merci à toi ; car tu m'as donné des idées qui ont eu une plus-value dans mon travail.

C.C. – Etudiante DES-Formasup que j'ai accompagnée durant l'année académique 2005-2006. Message reçu en réponse à l'envoi de mes notes prises lors des questions-réponses de sa défense orale.

*Merci beaucoup pour cette prise de notes (...)
Même si je te l'ai déjà dit de vive voix, je tiens aussi à te remercier pour tes avis éclairés, tes remarques enrichissantes, et tout ton suivi en général durant cette année. Cela m'a vraiment fait progresser dans mon projet, et dans mes pratiques en général. Je te tiendrai au courant des développements futurs, bien entendu!*

P.I.M. - Etudiant Formasup accompagné durant l'année académique 2009-2011. Message reçu après la délibération. .

Bonjour Catherine, je voudrais par ces petits mots, vous dire encore une fois de plus merci pour le travail abattu pour mon encadrement durant deux années passées ensemble dans le cadre de mes études au Labset. Grâce à vos conseils, remarques et suggestions, je suis parvenu à avoir ces résultats (...).

E.H. – Etudiante Formasup accompagnée durant l'année académique 2010-2011.

I would like to take this opportunity to thank the entire Form@sup team – Marianne Poumay, François Georges, Catherine Delfosse, Françoise Jérôme, and Chantal Doupont – for their help in guiding us through this course all along, providing suggestions for improving our work, enduring our complaints with good humor, and trying to lead us to be better teachers in the process. I would especially like to thank Catherine, who went above and beyond by never failing to answer our frantic questions long after the workday was through, and who was always ready to add

valuable comments to our online publications.

A.V. Etudiante Formasup accompagnée durant l'année académique 2003-2004.

Catherine Delfosse was the tutor and personal coach in the development of personal Project „Online Tutoring“. It was a challenging international experience to coach a person in a distance way. There were linguistic and cultural differences that needed to be overcome. The experience was really successful, and here are the following personal and professional features that helped her to communicate her ideas to her participant and to successfully complete the Project.

She is grasping the meaning of the intention rather than letting all ideas and intentions be realized. Her reactions and feedback to participant's presentations are more of interrogative manner, that make the participant think and reflect on the ideas expressed, and this way, to re-think them over before the decision is accepted. Also, the ideas are re-united among themselves and consistent due to self-assessment and reflection.

- She is able to encourage participants suggesting help and guidance.*
- She ensures that the courses author selects the learning methods with the bigger degree of certainty by questioning the participant about the choices and decisions.*
- She is responsive and present during the learning process, although attendance is discussed in the rules and timeframe is set for this purpose.*
- She is very much autonomous in her practice, as she individually finds the way out in cases of linguistic miscommunication, but at the same time, she is an active and loyal member of her academic community in her work place, as she always suggests reviewing existing analyses and practices from her working environment, so that the learner's decisions are based on the previous knowledge as well.*
- She is really able to lead reflective learning process and does this perfectly, though sometimes she might have more of self-confidence and result-oriented planning.*

Catherine Delfosse is a very professional teacher, whose priorities are to bring an autonomous and self-reflecting learner, to make a participant search for solutions, rather than suggest them. Catherine is also very attentive, responsible, enthusiastic and innovative person, and her creativity and personal charm are really the fostering features in communication with her.

L'avis d'un de mes anciens collègues d'éducation physique à propos notamment de l'encadrement des étudiants en Education Physique et en Kinésithérapie.

M.C. Professeur ISEPK

Madame Catherine Delfosse a travaillé dans le Service de Pédagogie des Activités Physiques et Sportives du Professeur M. Piéron de septembre 1989 à septembre 2000 où elle a occupé successivement des emplois de chercheur (1989-1991) et d'assistante (1991-2000). Ayant été sa collègue directe pendant toute cette période, je peux témoigner de sa grande conscience professionnelle ainsi que de la rigueur apportée dans toutes les tâches qui lui ont été confiées. En effet, tant dans les activités scientifiques où elle a pu mettre en exergue ses talents d'organisatrice et une qualité de rédaction qui a été appréciée que dans les activités pédagogiques où ses relations avec les étudiants étaient caractérisées par un humanisme et un souci d'équité, Madame Catherine Delfosse a pleinement satisfait aux attentes de l'équipe dans laquelle elle était bien intégrée.

Son intérêt pour les relations interpersonnelles l'a également amenée à jouer un rôle incontournable dans la vie sociale de l'Institut Supérieur d'Education Physique et de Kinésithérapie de l'Université de Liège. (...)

B.L., ancien collègue aujourd'hui professeur à l'Université de Genève

J'ai eu l'occasion de côtoyer Catherine durant les premières années de mes mandats de moniteur, puis d'assistant à l'Institut Supérieur d'Education Physique et de Kinésithérapie (Faculté de Médecine) et de l'apprécier en tant que collègue.

Sur le plan de l'enseignement des activités physiques et sportives, je tiens avant tout à souligner la créativité et l'originalité dont Catherine faisait preuve dans la conception et l'animation de ses leçons. Grâce à ces qualités, elle parvenait à motiver les diverses populations d'étudiant(e)s dont elle avait la charge, notamment en kinésithérapie et réadaptation, pour des disciplines a priori rébarbatives telles que la gymnastique formative et éducative. Certes, un excès d'originalité l'amenait parfois à concevoir des situations d'apprentissage assez éloignées de la logique interne des activités enseignées, notamment lorsqu'il s'agissait de sports collectifs. Mais il n'en demeure pas moins que Catherine dispose là d'atouts indéniables qu'elle ne manque d'ailleurs pas d'utiliser dans d'autres tâches et activités.

Sur le plan de la recherche, Catherine a toujours été de bon conseil pour le chercheur débutant que j'étais à cette époque. Ayant eu l'occasion de diriger avec elle le mémoire de fin d'études d'une étudiante, j'ai pu apprécier sa rigueur méthodologique, ses qualités de rédaction et, à nouveau, la créativité dont elle faisait usage pour apporter des réponses pertinentes aux problèmes posés.

Sur le plan organisationnel, j'ai été impressionné par sa capacité à mener de front une vie professionnelle et une vie de famille bien remplies.

Sur le plan relationnel enfin, je souhaite mettre en exergue sa bonne humeur, sa spontanéité et son humour. J'ajoute qu'elle manifestait généralement beaucoup de patience et d'empathie à l'égard des étudiant(e)s, mais qu'il lui était parfois difficile de collaborer avec certain(e)s dont elle n'appréciait pas la personnalité.

EN CONCLUSION DE CETTE PREMIÈRE PARTIE...

Cette vue d'ensemble, que j'embrasse pour la première fois grâce à cet exercice, me paraît moins hétéroclite que je ne l'imaginais au départ. Même si j'ai changé de discipline, même si j'ai (heureusement) évolué dans ma conception de l'enseignement-apprentissage, même si je n'ai plus ni les mêmes préoccupations ni la même manière d'en rendre compte, je ressors de cet exercice



avec une perception de cohérence. Oui, cela reste bien moi, avec mes qualités humaines et les défauts qui « vont avec », et oui, le défi reste bien d'apprendre à s'effacer pour entraîner, valoriser, encourager le développement de l'Apprenant au sens large, quelles que soient son âge, son expérience et son expertise. Plusieurs de mes connaissances à qui je parlais de la difficulté de rédiger mon portfolio Formasup, m'ont répondu : « Moi je ne saurais pas faire cela mais tout le monde sait que les enseignants sont des gens narcissiques qui adorent parler d'eux ». Oui, peut-être... Mais si c'est pour arriver à la conclusion qu'être accompagnateur pédagogique c'est s'effacer pour valoriser les avancées des enseignants que nous accompagnons, alors là, il y a encore du travail !

Et, finalement, méfions-nous des mots, des histoires, des narrations, des perceptions et tentons de

faire notre travail sérieusement sans se prendre au sérieux !

RÉFÉRENCES

Bédard, D. (2009). *Perspectives pédagogiques : problématiques et cadres de référence*. Communication présentée aux étudiants du Master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur, ULg. Retrieved May 15, 2012, from http://www.labset.net/~formasup/denisbedard/bedard_ppt1/NETWORK/ and http://www.labset.net/~formasup/denisbedard/bedard_ppt2/NETWORK/.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Retrieved October 16, 2011 from http://www.msmc.la.edu/include/learning_resources/online_course_environment/discussion_board_s/taxonomy.pdf.

Corten-Gualtieri, P., Dony, S. & d'Hoop, E. (2010). Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 26(2). Retrieved January 22, 2012, from <http://ripes.revues.org/425>.

Georges, F. (2010). *Mieux comprendre le savoir-agir autonome - Développement et analyse d'usages d'un environnement d'apprentissage destiné aux élèves de 10 à 15 ans*. Unpublished master's thesis. Université de Liège, Liège, Belgium.

Georges, F. (2012). Supports d'enseignement proposés dans le cadre du projet CERTICA. Unpublished, Université de Liège, Liège, Belgium.

Goupil, G. (1998). Le portfolio: vers une pratique réflexive de l'enseignement. *Extraits de Vie Pédagogique*, 107. Retrieved December 3, 2011, from http://www.cpfe.uqam.ca/PDF/JE2010/Goupil_1998.pdf.

Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et Évaluation en Éducation*, 29 (1), 31-44.

Meirieu, P. (2005). ***L'éducation et le rôle des enseignants à l'horizon 2020. Rapport présenté dans le cadre du programme Unesco horizon 2020***. Retrieved December 15, 2011, from <http://www.meirieu.com/RAPPORTSINSTITUTIONNELS/UNESCO2020.pdf>.

Meirieu, P. (n.d.). *Dictionnaire*. Retrieved December 23, 2011, from <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sens.htm>.

Poumay, M. (2006). *Former des Accompagnateurs du Développement Instructionnel d'Enseignants du Supérieur*. Unpublished master's thesis. Université de Liège, Liège, Belgium.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. Retrieved December 5, 2011, <http://id.erudit.org/iderudit/012361ar>.

Les reproductions d'œuvres d'art servant d'illustrations sont de Ben Vautier. Elles sont téléchargeables sur son site <http://www.ben-vautier.com/>

SECTION 2 : LES PREUVES DE MON DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES

« Une certitude n'a jamais été une preuve. Une preuve n'a jamais été ni ne sera une vérité. »
M. Toesca

AVERTISSEMENT

Avant de proposer des preuves de mon développement des compétences « concevoir » et « enseigner », Il me paraît nécessaire de rappeler mes actions dans le dispositif Formasup au sens large et donc la place de mes initiatives personnelles et ce qui est de l'ordre de la responsabilité d'équipe. Il est également important de considérer les participants concernés par ces actions :

- Pour tous les participants

Tous les participants

- o Je suis responsable du Blog <http://formasup20112012.wordpress.com/>, je gère les statuts et autorisations de publication, je poste les annonces dont le thème a été décidé en équipe, je rédige des commentaires individuels pour chacun des participants et j'ai proposé, d'octobre à décembre, une synthèse de leur billet.

- Pour les participants suivant le dispositif à distance (RDC et Espagne)

Participants à distance

- o Je rédige des feedback formatifs à propos des productions intermédiaires ;
- o Je participe, avec ma collègue Ch. Dupont, à l'animation de classes virtuelles ;
- o Je participe, en collaboration avec un de mes collègues, aux entretiens individuels et aux évaluations certificatives.

Je suis donc en mesure de produire des preuves de niveaux différents, en fonction de la compétence visée. Dans certains cas, je serai en mesure de proposer des preuves issues :

- de mon action personnelle dans Formasup, identifiées et/ou
- issues de l'organisation du dispositif dans son ensemble et donc de l'ordre d'une responsabilité d'équipe, identifiées

Perso

Équipe

La compétence CONCEVOIR

UNE PREUVE QUE MON DISPOSITIF DE FORMATION EST COHÉRENT ET PORTEUR DE SENS

J'ai choisi de ne pas distinguer ces deux types d'éléments (la cohérence et le sens) parce que dans la recherche d'éléments probants, ils m'apparaissaient intimement liés.

Équipe

Tous les participants

Le dispositif Formasup s'appuie sur un référentiel de compétences et les différents « cours » qui le composent sont intégrés dans une approche-programme (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009). Ces deux éléments sont **théoriquement** des éléments susceptibles de favoriser la cohérence et d'être porteurs de sens pour les étudiants comme pour les encadrants.

Les preuves à l'échelle du dispositif dans son ensemble passent par la définition et la communication d'un référentiel de compétences et par la présentation, lors de la première séance présentielle, de la triple concordance de notre dispositif, par l'établissement explicite de liens entre les compétences, les méthodes et les évaluations formatives et certificatives. Dans le cas des participants à distance,

nous consacrons une partie de la 1^{ère} classe virtuelle à la présentation du dispositif, en insistant sur le développement de compétences et l'approche intégrée.

Comme le mentionnent des chercheurs des Facultés Universitaires de Namur dans la revue Réseau (2007), les avantages d'une approche par compétences et plus particulièrement de l'élaboration et de la communication de référentiels peuvent toucher favorablement enseignants et étudiants. En ce qui concerne les enseignants, « *Les référentiels constituent aussi d'excellentes occasions de dialogue entre enseignants (...) Ils (favorisent) le travail interdisciplinaire (...)* ». En ce qui concerne les étudiants, l'élaboration d'un référentiel « *participe à la clarification du « contrat didactique »* ». En ce sens, on peut supposer que plan de cours et la « first class meeting » aident à la perception de la cohérence et du sens.

Perso

Tous les participants

Au niveau de mon action personnelle, je me suis posé la question suivante : « en quoi l'ajout de l'activité Blog (qui n'existe dans le dispositif que depuis l'année académique 2010-2011) participe-t-il à la cohérence du dispositif ? »

Dans le dispositif Formasup, les activités que nous proposons sont susceptibles de développer les compétences visées et d'être en concordance avec les évaluations certificatives qui en rendent compte. L'activité Blog répond-elle bien à ces deux impératifs ? Écrire dans un Blog aide-t-il à améliorer la conception de son cours, son animation sur le terrain, l'utilisation pertinente de données à des fins de régulation ? Cet « entraînement » dans une situation facilitée (des productions limitées encouragées par des amorces) aide-t-il à la rédaction du Portfolio et des autres productions évaluées certificativement ?

Pour y répondre, je suis allée puiser dans

- les réponses apportées au questionnaire de satisfaction et d'intérêt pour l'apprentissage par les participants des années précédentes n'ayant pas bénéficié de l'activité Blog ;
- dans les avis des évaluateurs à propos de la qualité des portfolios, issus des comptes rendus des réunions de régulation ;
- dans les avis des participants de cette année ayant participé activement à l'activité Blog tels que partagés lors du 1^{er} conseil des études.
- D'autres données, issues des questionnaires de satisfaction et d'intérêt pour l'apprentissage, seront traitées dans le cadre de la prise de données dans ma classe et dans l'article de régulation. Pour conserver un intérêt au traitement de ces données objectives et subjectives, j'ai choisi de ne pas en faire mention ici.

Extraits des données issues des questionnaires de satisfaction et d'intérêt pour l'apprentissage de l'année précédente (2009-2010) :

(...) « on travaille toute l'année, il y a les productions intermédiaires régulières mais on n'a pas compris tout de suite que les productions intermédiaires devaient à terme nous aider dans la rédaction de notre portfolio », « on arrive à la fin de l'année devant le travail de rédaction du portfolio qui est énorme », « la charge de travail est mal équilibrée sur l'année, pas beaucoup de travail en début d'année et un travail de rédaction très lourd en fin d'année »

Extraits de comptes rendus de réunions de régulation :

« (...) on est parfois surpris par la (mauvaise) qualité de rédaction du portfolio par rapport à l'implication des participants pendant l'année et à la pertinence des productions intermédiaires que

nous évaluons formativement tout au long de l'année », « on a l'impression que les participants ont des difficultés à bien comprendre la notion de preuve (si certaines preuves en sont effectivement, d'autres sont des déclarations d'intentions, on a l'impression que nos participants « racontent » davantage qu'ils ne « montrent ». « (Nous sommes) persuadé(s) que leur réflexion est bien présente, qu'elle est visible dans les innovations pédagogiques qu'ils mettent sur pied dans leurs classes mais qu'ils ont d'importantes difficultés à valoriser cette réflexion dans le cadre de leur portfolio »

Ces éléments nous ont aiguillé vers le constat que la rédaction de la réflexion était peu outillée et peu entraînée par le dispositif. En 2010-2011, nous avons proposé à chaque participant de se constituer un blog personnel destiné à accueillir, chaque semaine, un billet réflexif sur un sujet laissé à son propre choix (fig.2.1). Cette modalité a connu un vrai succès (du moins au début de l'année) mais a également reçu une série de critiques dont les principales étaient la lourdeur de consultation d'une petite dizaine de Blogs, qu'il fallait consulter à des adresses différentes, et la difficulté de « partir d'une page blanche », d'initier une réflexion sur un thème que les participants devaient eux-mêmes déterminer. L'activité Blog a donc bénéficié d'une première régulation : cette année, en 2011-2012, nous avons choisi de ne plus proposer qu'un environnement en ligne unique pour tous les participants (un « Blog de promotion ») et d'imposer des thèmes de réflexion (les amorces) en lien avec les concepts abordés dans la formation et susceptibles d'initier des réflexions en lien avec la pratique de terrain de nos participants (fig.2.2).

Fig. 2.1 - Les blogs individuels, formule 2010-2011



Fig. 2.2 - Le Blog collectif « de promotion », formule 2011-2012



Lors du premier conseil des études de cette année (décembre 2011), nous avons reçu de la part des participants les feedback suivants :

« il y a un peu de surinvestissement de la part des participants qui ne savent pas bien se limiter à des productions courtes », « Le délai semble trop court pour certains entre l'amorce et le moment pour répondre », « il faut (un certain) un délai pour analyser (les) productions (des autres), ... un des participants « trouve des idées à transférer dans sa pratique », un des encadrants justifie le fait de demander aux participants de rédiger eux-mêmes les synthèses (à partir du second semestre) pour ne pas mâcher le travail que les apprenants ont à faire dans leur portfolio.

Dans le cadre de la prise de données dans la classe (proposée en annexe 8), j'apporte d'autres éléments issus des questionnaires de satisfaction et d'intérêt pour l'apprentissage proposés fin mars et des données de fonctionnement de cette activité. Les preuves apportées plaident en faveur d'un

souci permanent des responsables du programme pour la cohérence du dispositif au sens large et pour l'activité Blog en particulier et pour la communication de cette cohérence aux étudiants.

UNE PREUVE QUE MON DISPOSITIF FAVORISE L'APPRENTISSAGE TOUT AU LONG DE LA VIE

Équipe

Les anciens participants



Fig. 2.3 - Le témoignage d'une ancienne participante.

Il s'agit ici encore d'une « preuve » à l'échelle du dispositif.

Dans les témoignages video d'« anciens participants » que nous proposons sur notre site informatif <http://www.formasup.ulg.ac.be/portail/>, ils rendent notamment compte de « l'après-Formasup ». On constate que leur réflexion, leurs recherches et leurs réalisations pratiques, initiées ou parachevées grâce au programme, sont loin de s'arrêter avec l'obtention de leur diplôme. Une certaine prudence s'impose, dire que ces enseignants particulièrement actifs et motivés

le sont parce qu'ils se sont inscrits à Formasup est un pas que nous ne franchirons certainement pas. Cependant, on peut identifier dans le discours de certains d'entre eux un lien direct avec leur expérience dans Formasup. Citons le témoignage de G. Philippe (fig.2.3) à ce propos : « *Formasup cela m'a ouvert des portes... la nécessité de développer un « petit » projet m'a poussé à en faire un véritable projet facultaire, les activités qui ont été développées dans Formasup ont été très appréciées par les étudiants et par les enseignants (...) c'est devenu un véritable projet facultaire (...) j'ai su me rendre indispensable dans mon service (...)* ». Lors de la demi-journée IFRES du 20 avril 2012 consacrée à la présentation des réalisations dans le cadre des « ancrages facultaires », cette ancienne étudiante a commencé sa présentation par une dia portant sur son développement professionnel et « faire Formasup » était présenté comme un élément déclencheur.

Dans une présentation lors d'un congrès de Médecine Vétérinaire, M. Diez (2009) rend compte dans un poster de l'analyse des besoins réalisée dans le cadre de son projet Formasup (fig.2.4)

Référence : Teaching and exercising companion animal nutrition: what do our students need ?	
Type de document :	Colloques et congrès scientifiques : Communication publiée dans un ouvrage
Discipline(s) :	Sciences du vivant : Médecine vétérinaire & santé animale
Pour citer cette référence :	http://hdl.handle.net/2268/56271
Titre : Teaching and exercising companion animal nutrition: what do our students need ?	
Langue du document :	anglais
Auteur, co-auteur :	Diez, Marianne [Université de Liège - ULg > Département de productions animales > Nutrition des animaux de compagnie >] Schoonheere, Nicolas [Université de Liège - ULg > Département de productions animales > Nutrition des animaux domestiques >] Istasse, Louis [Université de Liège - ULg > Département de productions animales > Nutrition des animaux domestiques >] Delfosse, Catherine [Université de Liège - ULg > > IFRES - LABSET >]
Date de publication :	2009
Titre de l'ouvrage principal :	Congress Proceedings 13th Congress of the ESVN

Figure 2.4 - Publication de M.Diez à propos de l'analyse des besoins de ses étudiants entreprise dans le cadre de Formasup

Il est possible que leur inscription à Formasup encourage les participants à se tenir au courant de l'actualité pédagogique et que les publications à caractère pédagogique fassent désormais partie de leur univers professionnel, au même titre que leurs publications disciplinaires.



Lors de la journée IFRES du 31 janvier 2012, plusieurs « anciens de Formasup » ont rendu compte de leurs réalisations à caractère pédagogique. Sandra Florquin a présenté son implication dans le projet de microscope virtuel en histologie humaine, projet en lien avec celui qui était le sien dans le cadre de Formasup.

Figure 2.5 - Présentation de Sandra Florquin lors de la dernière journée IFRES

Laurence Michiels (vétérinaire) et Patricia Sheffers (architecte) ont réalisé et ont présenté chacune un poster reprenant l'essentiel de la démarche réalisée dans le cadre de Formasup l'année précédente (fig. 2.6 et 2.7).

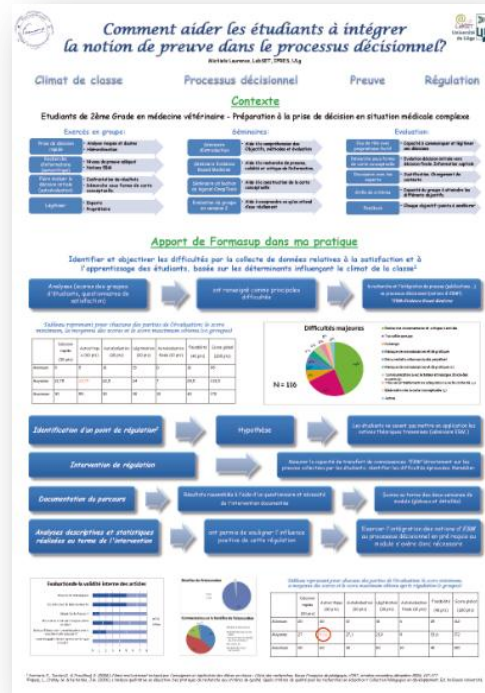
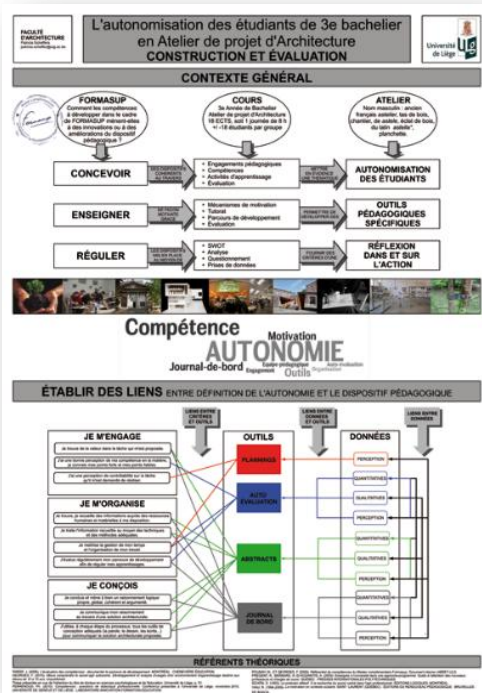


Figure 2.6 et 2.7 Posters présentés par P.Scheffers et L. Michiels

Ces deux enseignantes restent actives dans la Pédagogie Universitaire ; l'une d'elles a « changé de métier » pour intégrer l'équipe du LabSET et devenir conseillère pédagogique, l'autre continue à l'échelle de son institution les pas en avant initiés par le projet entrepris dans Formasup.

Comme j'ai pris soin de le mentionner déjà, il faut cependant être prudent et ne pas attribuer à Formasup tous les mérites de ces initiatives : les enseignants qui s'inscrivent à Formasup sont, à l'origine, des enseignants soucieux de l'apprentissage de leurs étudiants et déjà motivés par un développement professionnel passant par la pédagogie. Formasup les a probablement confortés dans leur choix, leur a offert une meilleure perception de leur compétence et un soutien

« émotionnel », technique et évidemment pédagogique dans la mise en œuvre d'innovations pédagogiques qui leur tenaient à cœur.

Ces exemples d'enseignants qui restent actifs dans le domaine de la pédagogie universitaire, qui publient dans ce domaine au même titre que dans leur discipline scientifique, qui valorisent leurs acquis au sein de leur institution en tentant d'obtenir l'adhésion d'un nombre croissant de collègues, sont une preuve que les apprentissages réalisés dans le cadre de Formasup le sont au-delà du programme et continuent d'accompagner nos participants tout au long de leur vie professionnelle. Nous sommes également attentifs à ouvrir un soutien à nos anciens participants, qu'il s'agisse de projets facultaires ou d'autres réalisations plus individuelles. Notons que la constitution de la communauté de pratique a également permis à certains participants de conserver des liens professionnels voire amicaux avec des participants d'autres services universitaires ou d'autres Hautes Ecoles.

Les diplômés Formasup sont très présents lors des différents colloques, conférences et journées organisés par L'IFRES. Lors de la dernière journée, les organisateurs ont salué la présence indéfectible de ces collègues d'un amical « *toujours les mêmes !* » tout en regrettant l'absence de « nouveaux collègues ». La participation obligatoire des nouveaux encadrants aux formations IFRES pourrait améliorer progressivement la situation.

La compétence ENSEIGNER

UNE PREUVE QUE J'ENSEIGNE DE FAÇON MOTIVANTE, ACTIVE, ENGAGEANTE

Perso

Équipe

Tous les participants

EN CE QUI CONCERNE MES EFFORTS POUR FAVORISER **LA MOTIVATION** DE MES ÉTUDIANTS

J'ai choisi dans un premier temps de me référer aux règles proposées par Viau (2004) « pour rendre la matière plus motivante ». J'ai identifié, dans le cadre du Blog Formasup, les affirmations avec lesquelles je pouvais me considérer en adéquation.

1. « *Commencer (son enseignement) (...) par une anecdote ou un problème à solutionner qui (...) éveillera la curiosité (...)* » : c'est bien l'idée suivie par la proposition d'une amorce. Ces amorces, rédigées par mon collègue Fr. Georges, se voulaient le plus souvent en lien avec les séances présentiels et donc les productions intermédiaires à rendre pour la séance suivante. Leur style rédactionnel, volontairement assez informel, visait à interpeller nos participants un peu comme le ferait un collègue dans une salle des professeurs. Leur formulation se voulait « impliquante » et devait inciter nos participants à se lancer facilement dans un commentaire spontané en éveillant chez eux des ressentis et en leur rappelant des événements rencontrés dans leur vie professionnelle. Mais elle pouvait également, et ce fut le cas pour l'une d'entre elles, être aussi un sujet d'actualité.
2. « *Avant d'expliquer un concept (...) faire appel (aux) connaissances antérieures en les interrogeant pour savoir comment, eux, se l'expliquent* » : c'est en effet la manière dont nous avons procédé pour les amorces faisant intervenir des concepts ayant une acception « dans la vie courante ». Ce fut notamment le cas de la première amorce sur les compétences, le cas aussi de celle portant sur les preuves objectives d'expertise. Dans un second temps, les participants étaient appelés à compléter leur billet suite à l'éclairage théorique qu'ils en avaient reçu lors des séances présentiels et à confronter leurs représentations préalables à des acceptions et à des modèles davantage « pédagogiques »

3. « *Illustrer les relations entre des concepts par des schémas, des tableaux ou des dessins* » : Tout au long du premier semestre, j'ai réalisé des synthèses des avis des participants. Nous avons utilisé deux cartes conceptuelles, un nuage de tags, des PowerPoints (sonorisés ou non), des graphiques de présentation de résultats (statistiques descriptives) et des sondages (un outil intégré par le logiciel de publication de Blog wordpress) (fig.2.8) Nous espérons que de varier les modalités de présentation devrait aider nos participants, en fonction de leurs styles d'apprentissage, à établir personnellement des liens entre les concepts.
4. « *Demander (aux participants) de proposer eux-mêmes des exemples (...) tirés de leur quotidien* » : sans que cela soit explicitement demandé, c'est une stratégie souvent utilisée par les participants dans leurs billets. Ensuite, indépendamment de leur contenu matière, certaines interactions sont initiées par des exemples relatés par les uns et les autres dans leurs pratiques respectives. Si l'amorce ne les inspire pas, les participants ont enfin la possibilité de rédiger un billet sur un thème qu'ils choisissent personnellement. Dans le cadre du questionnaire de satisfaction dont les réponses seront traitées dans la partie « prise de données », nous verrons qu'un de nos inscrits propose que les amorces puissent être rédigées par les participants eux-mêmes. Cette piste que nous considérerons dans nos perspectives.
5. « *s'offrir comme modèle en faisant devant eux chaque étape qu'on leur demande de franchir* » est une règle que nous essayons d'appliquer en rédigeant, à l'échelle de Formasup, les Plans des différents cours inscrits dans le programme, en publiant un référentiel de compétences, en communiquant à propos de la triple concordance. Dans le cadre du Blog, nous nous efforçons de respecter le dépôt des amorces le jour dit et nous nous efforçons de commenter tous les billets postés dans les délais.

Dans mes commentaires à leurs billets, je suis très attentive à rechercher et à valoriser les éléments positifs de toutes les publications.

Les participants (surtout ceux suivant le dispositif à distance) utilisent davantage les mails et les forums de discussion du cours en ligne même s'ils obtiennent des commentaires personnels dans le Blog et qu'ils bénéficient de classes virtuelles. Pour soutenir leur motivation et diminuer les risques d'abandon, je n'hésite pas à répéter certains éléments pourtant déjà mentionnés ou à donner des informations complémentaires si celles-ci se révèlent nécessaires. Je m'efforce également d'y répondre dans un délai très court. Mes « étudiants » apprécient cette implication de ma part, ils en font mention dans leurs réponses.

J'ai choisi de ne reprendre ici que certains extraits visant à montrer comment les participants peuvent être rassurés dans leur progression par ces messages : « *Bonjour Catherine. Merci pour votre email. Mes doutes ont disparu. C* », « *C'est super, ton questionnaire; j'y trouve une gentillesse extraordinaire des propos, comme tu en as l'habitude d'ailleurs, V.* », *Merci Catherine, cela me rassure. J* », « *Bonjour Catherine et merci pour cette sorte de dérogation car j'étais un peu bouleversé V.* », « *Bonjour Catherine, Merci beaucoup pour votre réponse. Vos mots m'ont fait sentir moins énervée (c'est à dire, vous m'avez tranquillisée), C.* »

Entre octobre et décembre, j'ai proposé pour chacun des billets une synthèse (fig. 2.8). Je pense enfin que pour les participants, voir des éléments textuellement issus de leurs billets dans la synthèse est un élément qui, en renforçant le sentiment de compétence, est susceptible de jouer sur leur motivation. Le souci de varier la forme des synthèses visait également à soutenir la motivation à les consulter en jouant sur les styles d'apprentissage des participants.



Fig. 2.8 – Illustrations des différentes formes de synthèses

EN CE QUI CONCERNE L'ACTIVITÉ DES ÉTUDIANTS

Un élément probant pourrait être l'excellent taux de participation à cette activité. Bien que très impliqués dans une vie professionnelle souvent intense, tous les participants ont fait preuve d'une grande persévérance dans la publication régulière de billets réflexifs. Sur les 11 participants concernés, seulement trois d'entre eux n'ont pas posté tous les billets attendus (17 billets pour les participants qui ont intégré le dispositif dès le début, voir annexe 8 « Prise de données dans ma classe »). On peut donc considérer que la formule proposée a favorisé l'activité des étudiants.

EN CE QUI CONCERNE LE CARACTÈRE ENGAGEANT DE L'ACTIVITÉ

Le principe même de l'activité revêt un caractère indiscutablement « engageant ». Ce travail réclame du participant de s'investir personnellement dans la rédaction d'un billet réflexif auquel il imprime une grande part de sa personnalité et de ses valeurs personnelles. Les participants ne s'y trompent pas quand ils donnent une définition personnelle du billet réflexif. Cet aspect « engageant » est bien présent : un billet réflexif c'est : (...) « une prise de risque (...) » « être amené à (...) donner sa propre conception d'un thème (... », (la possibilité) « de prendre du recul, de poser un regard critique passant par beaucoup de métaréflexion », (dans un billet réflexif) « je donne mon point de vue (...) », (c'est) prendre distance de mon travail (...) exercer l'autocritique. C'est une manière de gagner en "sapientia" puisqu'il nous fait douter (...), « qui exprime notre point de vue tout personnel et réfléchi » (...) Nous reviendrons sur les éléments présents dans leur définition spontanée d'un billet réflexif dans le cadre de notre article de régulation.

UNE PREUVE QUE J'INFORME CHAQUE ÉTUDIANT SUR SES PROGRÈS ET FAVORISE L'APPRENTISSAGE DE CHAQUE ÉTUDIANT

En termes d'évaluation, je délivre trois types de feedback à mes «étudiants »

- Les remarques et suggestions que je rédige sur base des productions intermédiaires rendues par les participants suivant le dispositif à distance (fig.2.9). Ces informations sont communiquées par écrit sous la forme de feedback individuels et oralement lors des classes virtuelles sous la forme de feedback collectifs (fig.2.10) ;

- Les commentaires individuels que j'ai postés en réponse ou commentaires à une majorité des billets de Blog durant le 1^{er} semestre (et 2.12 pour les données descriptives)

- Les FB formatifs, rédigés en collaboration avec mes collègues à propos des productions évaluées certificativement


LES FEEDBACK À PROPOS DE LEURS PRODUCTIONS INTERMÉDIAIRES

Nos étudiants-enseignants apprécient ces feedback formatifs (fig.2.9) et en tiennent réellement compte pour rédiger les productions qui seront évaluées certificativement. Voici quelques-unes de leurs réponses à l'envoi de feedback individualisés : « Chère Catherine, j'ai lu votre FB à propos de la seconde prise de données. Merci de votre attention et accompagnement, C. », « Bonjour Catherine, c'est un FB très utile pour moi et surtout, si je pense aux étudiants, c'est un FB très positif pour eux car ils sont les premiers destinataires de mes actions, J. », « Bonjour Catherine et merci pour ce document d'une bonne importance. Je me rends compte en le lisant, que je ne suis encore nulle part. Je me mets au travail, le temps file»

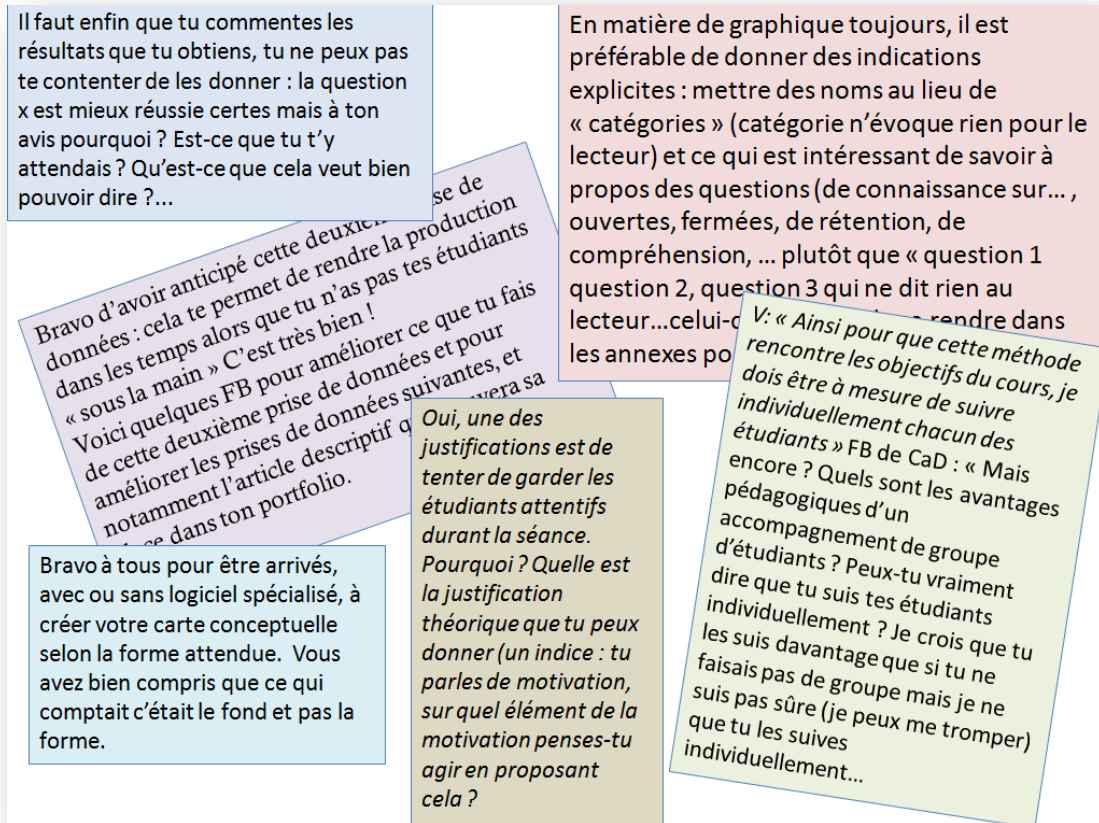


Fig. 2.9 - Des exemples de FB personnalisés apportés, par écrit, aux productions intermédiaires des participants

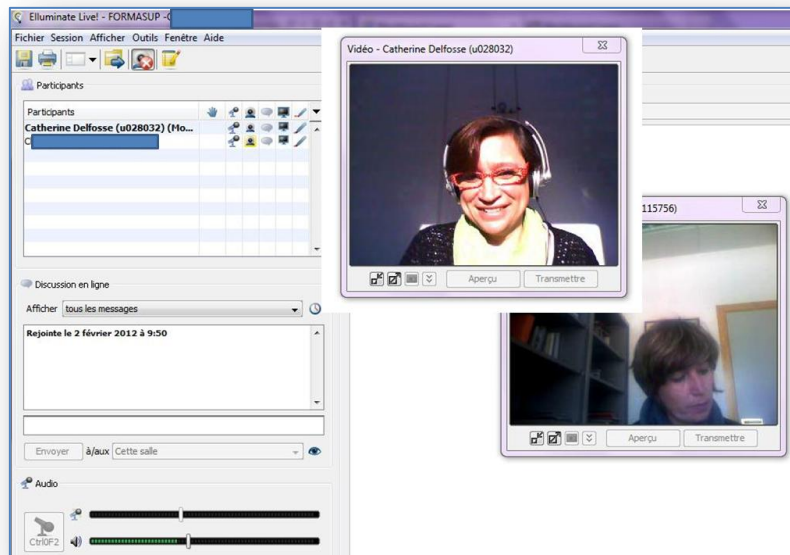
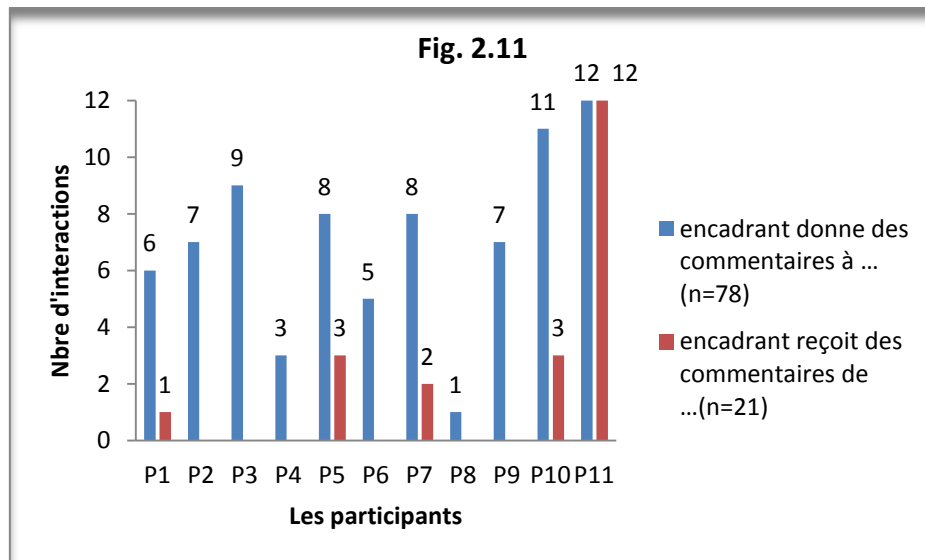


Fig. 2.10 - Un exemple de classe virtuelle via « Elluminate » où les participants reçoivent des FB collectifs et/ou individuels

La figure 2.11 donne un aperçu des données quantitatives relatives aux interactions entre les participants et encadrant. Ces données sont analysées en détail dans l'annexe 8 consacrée à la prise de données dans ma classe ainsi que dans l'analyse de ma participation au Blog, figurant dans la section 4 de ce portfolio. Notons simplement ici que tous les participants ont bénéficié de ces feedback même si la distribution est loin de paraître «équitable». Nous essayerons de savoir pourquoi certains billets et certains participants ont provoqué davantage de commentaires que d'autres et surtout nous chercherons, dans les régulations, à faire un effort d'équité.

Fig. 2.11 - Les interactions dans le Blog entre les participants (n = 11) et l'encadrant



La figure 2.12 donne des exemples de commentaires.

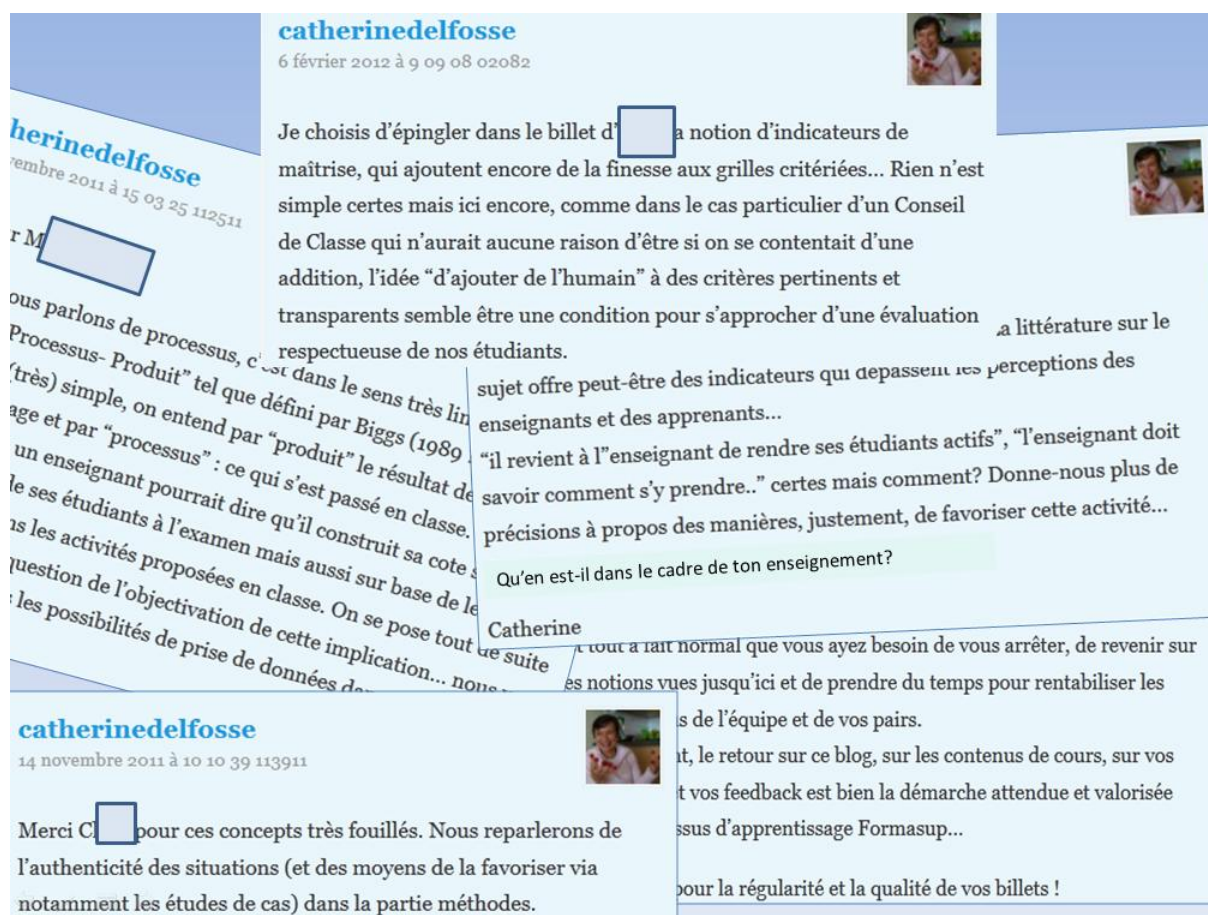


Fig. 2.12 - Des exemples de commentaires personnels aux billets postés par les participants dans le Blog

LES FEEDBACK RELATIFS AUX PRODUCTIONS ÉVALUÉES CERTIFICATIVEMENT.

Nous évaluons en équipe les productions finales des participants. Il s'agit de la rédaction de leur plan de cours, de la prise de données dans leur classe, des rapports réflexifs et autres productions en lien avec les différents cours à option suivis et, évidemment, leur portfolio.

Pour chacune des évaluations, nous évaluons de manière collégiale en utilisant une grille critériée (fig.2.13) dûment communiquée à l'avance aux étudiants. En fonction de la production et sur base de ces grilles, nous offrons aux participants des feedbacks personnels écrits ou communiqués oralement lors d'un rendez-vous individuel. Quel que soit le résultat obtenu (et donc même dans le cas où la production obtient une note très favorable et ne doit donc pas être revue), chaque production fait l'objet d'un feedback.

EN CONCLUSION...

Pour la compétence « concevoir » ...

- 35

- J'ai par contre indiscutablement fait des progrès dans la gestion technique d'un Blog. Si cela ne s'est pas passé sans petites difficultés j'ai été agréablement surprise par la manière dont j'ai réussi à résoudre les problèmes quand ils se présentaient avec l'aide de Pierre Martin.
- Si je m'interroge sur les attitudes en lien avec cette compétence...
 - Je pense avoir correctement fonctionné en équipe, en gérant le mieux possible les exigences collégiales tout en gardant assez de liberté pour continuer à trouver de l'intérêt à mon projet. Je regrette, comme les participants d'ailleurs, n'avoir pas assez encouragé les animateurs des séances présentiels à tirer parti des productions des participants dans le Blog. J'y reviendrai dans les pistes de régulation.
 - Au sein de mon projet Blog, j'ai accepté de remettre en question les modalités d'organisation des réponses aux amorces et surtout de partager la responsabilité de la rédaction des synthèses sur proposition des participants et des autres enseignants. C'était pour moi des décisions difficiles à prendre mais justifiées par les théories de l'autodétermination et donc au service de l'apprentissage des étudiants. Je suis contente d'y avoir été « obligée » et j'en comprends aujourd'hui l'intérêt et la force.
 - Les données objectives m'ont permis de me rendre compte que mes interventions à destination de mes étudiants étaient bien moins équitablement réparties que ce que j'imaginai. Cela touche évidemment également la compétence « enseigner » car au niveau de la conception, l'intention de commenter chaque billet ou, tout au moins, de montrer de l'attention à chaque participant, était bien présente. Des pistes pour systématiser ce soutien seront également discutées dans la partie « perspective »

RÉFÉRENCES :

Georges, F. & Poumay, M. (2012). *Évaluation collégiale de productions complexes - À la recherche d'Indicateurs valides de niveaux de développement des compétences*. Communication présentée lors du 24ème colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe).

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, Canada : Presses internationales Polytechnique.

Romainville, M.. (2007). La joyeuse entrée des compétences dans l'enseignement supérieur. *Revue au service de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Université*, 62, 1-11.

Viau, R. (2002). *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage, une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. Retrieved February 20, 2012, from http://www.script.lu/activinno/conferences_difficulte_apprendre/conferences_difficulte_apprendre_viau_texte-continu.pdf.

SECTION 3 – ARTICLE DE RÉGULATION : LE BLOG RÉFLEXIF PROPOSÉ DANS LE CADRE DU MASTER COMPLÉMENTAIRE FORMASUP TIENT-IL SES PROMESSES EN TERMES D'APPRENTISSAGE?

« L'observation recueille les faits ; la réflexion les combine ; l'expérience vérifie le résultat de la combinaison. » D. Diderot

AVERTISSEMENT

Le contexte et les modalités de mise sur pied et de fonctionnement de mon activité « Le Blog de Formasup » sont décrits dans l'annexe 9, « Plan de Cours » à destination des participants. Les premiers éléments d'analyse quantitative de ce fonctionnement sont présentés dans l'annexe 8 « Prise de données dans ma classe ». Je vous suggère de parcourir ces annexes avant d'entamer la lecture de cette section. Néanmoins, tous les éléments nécessaires à la compréhension de cet article sont rappelés succinctement ici.

CONTEXTE DU BLOG FORMASUP : RAISON D'ÊTRE ET DESCRIPTION DES MODALITÉS DE FONCTIONNEMENT

Le Master Complémentaire Formasup est une formation mixte (organisée en présentiel et en ligne) diplômante de 60 ECTS, destinée aux enseignants en fonction dans l'Enseignement supérieur et désireux de se professionnaliser. Ces enseignants doivent assurer un cours dans le Supérieur et avoir trois ans d'expérience. La réussite de Formasup est, entre autres, liée à la rédaction d'un portfolio professionnel réflexif.

Une des particularités de ce master complémentaire réside dans son approche programme (Prégent, Bernard, & Kozanitis, 2009) centrée sur le développement de compétences (Tardif, 2006). Il se base sur un référentiel composé de trois compétences (Poumay & Georges, 2009): *Concevoir un dispositif de formation cohérent, porteur de sens, qui favorise l'apprentissage de chaque apprenant ; Enseigner de façon motivante, active, engageante en informant chaque apprenant sur ses progrès pour favoriser l'apprentissage en profondeur tout au long de la vie ; Réguler sa pratique d'enseignement sur base de données objectives et subjectives récoltées auprès des apprenants.* <http://www.formasup.ulg.ac.be/portail/>.

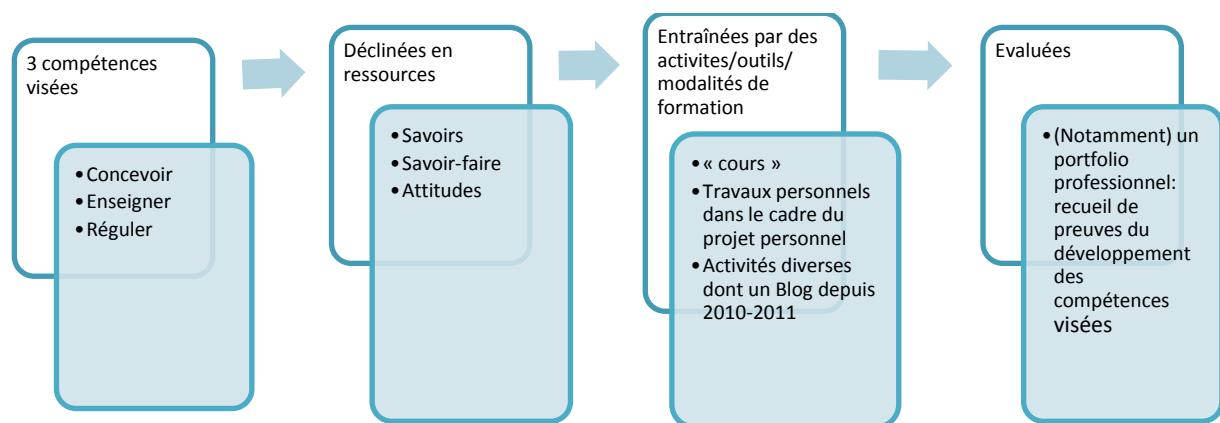


Figure 3.1. Programme, compétences, ressources, méthodes et évaluations

Voici résumée dans la figure 3.1, une vue synthétique de l'ensemble du programme. A partir de l'année 2010-2011, nous avons ajouté l'activité Blog à nos modalités de formation. Cette décision a été dictée par les réponses de nos participants à nos traditionnels questionnaires de satisfaction et d'intérêt pour l'apprentissage. En 2009-2010, ils nous disaient se sentir démunis, en fin d'année, devant la tâche de rédaction de leur portfolio. Quand ils comparaient le travail consistant à définir

leurs objectifs, choisir leurs méthodes et leurs évaluations et vérifier l'alignement pédagogique de leur cours, qui leur semblait facilité par l'accompagnement et la mise à disposition d'outils adéquats, ils n'avaient pas le même sentiment à l'égard de la rédaction du portfolio qui leur semblait bien moins outillée. Le portfolio étant un recueil de preuves de développement de compétences faisant la part belle à la réflexivité, à la prise de recul et à la réflexion sur soi-même et sur ses actions professionnelles, nous avons cherché à développer une activité susceptible d'entraîner ces ressources. Nous avons opté pour un Blog.

Figure 3. 2 - Page d'accueil du Blog. Blog disponible à l'adresse suivante
<http://formasup20112012.wordpress.com/>



Voici comment s'organisait concrètement cette activité. Au premier semestre, les participants recevaient une amorce en lien avec la Pédagogie Universitaire tous les mardis matin. Ils devaient y répondre pour le vendredi soir par une production courte de quelques paragraphes ; ils bénéficiaient du week-end pour prendre connaissance des billets des autres et le lundi matin, l'encadrant mettait en ligne la synthèse de leurs avis. Les modalités organisationnelles ont évolué au cours de l'année, par des ajustements décidés après le premier conseil des études où nous avons pris connaissance des avis des participants. Au second semestre, l'amorce était toujours

proposée le mardi, les participants avaient jusqu'au dimanche soir pour rédiger leur billet, mais ils disposaient d'une semaine entière pour prendre connaissance des billets des autres, y réagir éventuellement et/ou compléter leur intervention. Deux participants désignés à l'avance avaient pour mission de rédiger une synthèse des avis et de la mettre en ligne le lundi suivant. Voici une capture d'écran de la page d'accueil du Blog, page faisant l'objet de cette analyse (fig.3.2) Les autres pages sont présentées dans le plan de cours (annexe 9) et analysées dans la section 4 de ce portfolio.

Si l'on considère les spécificités de la rédaction d'un billet réflexif dans un Blog par rapport à la rédaction d'un portfolio professionnel, on peut dire que la situation d'entraînement présente certaines caractéristiques d'authenticité dont la principale est de devoir donner, par écrit, un avis personnel argumenté. Cependant, elle présente également des spécificités qui la classent dans ce que l'on peut appeler une « situation facilitée » : le texte attendu est court, il est moins exigeant au niveau de la forme que celui attendu dans une production académique, il répond à une amorce (on ne démarre pas d'une page blanche), l'environnement est certes ouvert mais protégé par une modération de la part d'un administrateur, les interventions des pairs et de l'encadrant permettent de confronter son point de vue à celui d'autres personnes bienveillantes.

DONNÉES DESCRIPTIVES

Onze participants étaient concernés par la rédaction dans le Blog. Trois d'entre eux suivaient le dispositif à distance, deux depuis la République Démocratique du Congo et un depuis l'Espagne. Deux des onze inscrits étaient mes collègues directs. Trois participants sont arrivés tardivement dans le dispositif et n'ont donc pas répondu à toutes les amorces. Dix-sept amorces ont été proposées entre octobre et mai. La liste des amorces figure en annexe 10.

CADRE CONCEPTUEL

La notion de « réflexivité » apparaît dans la littérature comme intimement liée au développement professionnel des enseignants. La pensée réflexive, popularisée par Schön (1994) fait partie intégrante du courant du « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL), dans lequel s'inscrit le programme Formasup. Dans notre dispositif, la capacité réflexive définie comme la capacité à se poser des questions, à réfléchir sur sa pratique, est valorisée. Pour rendre compte du développement de leurs compétences, nos participants rédigent notamment un portfolio.

Dans notre référentiel de compétences Formasup, cet aspect de réflexion sur et dans l'action figure explicitement sous cette forme :

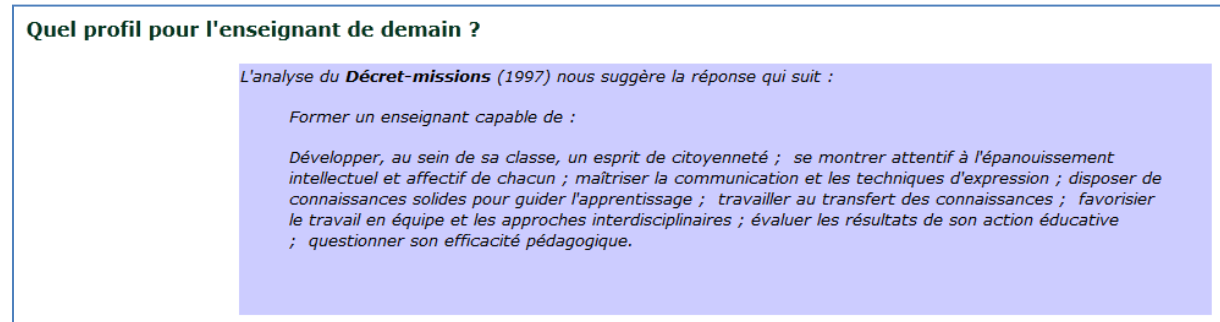


Cette « réflexivité » est un élément valorisé également par d'autres formations en lien avec la professionnalisation des enseignants. Il figure ainsi également explicitement dans les « compétences » visées par la formation CAPAES (fig. 3.3) et dans les textes officiels relatifs à l'agrégation (fig. 3.4).

Fig. 3.3 - Les 13 compétences du Capaes

Supérieur universitaire et non universitaire	V.A.09
Lois 2003-4	p.2
1. Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours. 2. Faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession. 3. Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation. 4. Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage. 5. Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation. 6. Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel. 7. Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes. 8. Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix. 9. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction. 10. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation. 11. Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement. 12. Actualiser ses connaissances et ses pratiques. 13. S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement. 14. Être un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution.	

Fig.3.4 - la mention du « questionnement de son efficacité pédagogique » sur le site de l'agrégation



Cette mention dans des contextes différents met bien en évidence le caractère incontournable de la réflexivité en matière de développement professionnel des enseignants quel que soit le niveau où ils enseignent.

En ce qui concerne les moyens pour les enseignants de rendre compte de leur capacité réflexive, nous avons opté pour un Blog parce qu'il présentait certaines similitudes intéressantes par rapport à la forme finale évaluée dans le portfolio professionnel tout en offrant des éléments facilitateurs, gages du principe d'entraînement à la rédaction réflexive. Défini par « La communauté mondiale des professeurs de français » sur son portail « Franc-parler » comme « *un site sur la toile (...) souvent personnel présentant en ordre chronologique de courts articles (...) et accueille les commentaires d'autres internautes(...)* » de nombreux auteurs en épinglent les potentiels bénéfiques pédagogiques. Ce même organisme dresse la liste des avantages généralement reconnus aux blogs en comparaison aux pages Web traditionnelles ou aux forums de discussion. Les termes « simplicité, rapidité, interactivité, interconnexion, gratuité, dynamisme, accessibilité, ... » sont avancés. Dans un article consacré à « *l'exploration des usages du Blog en Pédagogie Universitaire* », Williams & Jacobs (2004) utilisent une citation de Hiler (2003) qui définit la rédaction d'un billet de blog comme « une micro-publication susceptible d'engager les apprenants dans (...) le partage de la connaissance, la réflexion et le débat (...) ».

Le « bulletin collégial des technologies de l'information et de la communication » rapporte, dans son « *tour d'horizon* » des « *blogues et éducation* » les bénéfices éducatifs potentiels liés à l'usage des blogs par des enseignants de par le monde. On peut épingler, dans leurs témoignages, des bénéfices tels que « *la gestion des contenus de formation, un outil de compilation, de classement de l'information* », « *un lieu où l'on peut s'engager dans la réflexion* » (Juzwiak Dieu cité par Vandal), la possibilité pour l'enseignant « *de développer un espace (...) d'accompagnement pour ses étudiants* » (Tomé cité par Vandal), « *de permettre à l'apprenant de mieux se connaître (...) (grâce à) « des personnes qui contribuent à leur faire prendre conscience de ce qu'il publie »* » (Asselin cité par Vandal), de (mettre) « *en contact des (apprenants) (...) de milieux et de pays différents qui ont travaillé au même objectif(...)* », (cela a) « *valorisé la prise de conscience interculturelle* » (Vernetto cité par Vandal).

Ces éléments plaident en faveur de notre décision d'utiliser un Blog réflexif pour tenter de développer la réflexivité de nos participants. Nous sommes cependant lucides quant aux effets escomptés : ce n'est pas parce que des éléments sont susceptibles d'aider à la construction de cette capacité que celle-ci sera automatiquement présente. Il ne s'agit que de la mise sur pied d'une méthode susceptible d'offrir des conditions de développement favorables.

LES QUESTIONS POSÉES, LES INSTRUMENTS UTILISÉS ET LES DONNÉES RECUEILLIES POUR Y RÉPONDRE

Je me suis posé quatre questions de régulation, déclinées en 6 sous-questions présentées dans la figure 3.5. Sont également présentées dans cette figure les données recueillies pour y répondre et les instruments et modalités d'évaluation utilisés.

Fig. 3.5 Questions de régulation, données et instruments



Les réponses et les questions de régulation liées aux deux premières questions ont été présentées dans l'annexe 8 « Prise de données ». Rappelons que j'ai considéré les traces (analysées quantitativement) et les réponses à un questionnaire de satisfaction et d'intérêt pour l'apprentissage. J'ai interrogé sur base de questions à réponses fermées sur leurs perceptions des objectifs poursuivis par l'activité. Le questionnaire et les résultats globaux figurent respectivement en annexes 11 et 12

Nous traiterons plus spécifiquement ici les questions de la présence de réflexivité dans les billets et de la potentielle utilisation de ces interventions dans le cadre du portfolio. J'envisagerai dans un premier temps la définition que les participants donnent spontanément d'un billet réflexif sur base d'une question à réponse ouverte. J'analyserai ensuite le contenu de leurs billets, selon des modalités décrites dans « matériel et méthodes ». Après avoir considéré leurs intentions d'utilisation sur base de leur réponse au questionnaire, j'envisagerai enfin le contenu des portfolios dont je dispose déjà dans la perspective de recherche d'éléments explicitement liés à la rédaction des billets du Blog.

MATÉRIEL ET MÉTHODES

Les modalités de recueil de données en lien avec la première question : « les participants sont-ils motivés par l'activité Blog? » et la deuxième question : « les participants trouvent-ils l'activité intéressante en termes d'apprentissage ? » ont été traitées dans la « prise de données ». Rappelons ici que j'ai analysé de manière quantitative les traces de chaque participant dans le Blog, vérifiant s'il avait répondu dans le temps imparti à chacune des amorces ou posté un billet spontané et à quelles modalités d'organisation allaient ses préférences. Ce dernier point a été appréhendé grâce à un questionnaire de même que l'intérêt pour l'apprentissage induit par l'activité. Nous avons demandé aux participants de nous donner leur propre définition d'un billet réflexif et nous leur avons demandé de hiérarchiser une liste d'objectifs que pouvait rencontrer l'activité Blog.

Pour répondre à la question « les participants font-ils preuve de réflexivité dans leur billet », j'ai dans un premier temps analysé l'ensemble des réponses des 11 participants à la question : « qu'est-ce pour vous qu'un billet réflexif ? ».

J'ai ensuite finement étudié le contenu des billets de trois participants en opérant une analyse sémantique de leurs écrits. Je les ai choisis sur base de plusieurs critères. J'ai préféré ne pas considérer les billets de mes collègues inscrits dans Formasup. J'ai ensuite sélectionné les participants présents dès le début de l'année. J'ai enfin pris en considération les profils établis sur base des données objectives offertes par les traces. J'ai choisi de considérer le contenu des billets postés par le participant P11, qui était le plus prolixe et le plus prompt à répondre, du participant P1 qui était le plus lent à répondre (parfois hors délais) et n'avait pas répondu à toutes les amorces et le participant P3 qui postait régulièrement et le plus souvent dans une position intermédiaire (ni le premier ni le dernier). J'ai travaillé sur base de tous les billets postés par ces trois participants. J'ai découpé chacun de leurs billets en unités de sens, en en considérant une chaque fois qu'une idée différente était exprimée. Ce sont ces unités de sens que j'ai ensuite codées.

Au niveau des données descriptives, je disposais ainsi du matériel suivant (tab.3.1)

Tableau 3.1 Données descriptives relatives à l'analyse qualitative du contenu des billets rédigés par trois des participants

Participants	Réponses à X amorces	Nbre de billets	Nbre d'unités de sens
P01	16	19	136
P03	17	31	142
P11	17	72	352
		122	630

J'ai donc considéré les interventions de 3 personnes en réponses aux 17 amorces proposées dans le Blog, j'ai également considéré leurs quelques interventions sur les pages, à l'exception de la page « références à partager ». Notons que c'est le participant P11 qui a posté également sur cette page le plus d'interventions. Cela représente la somme de 630 unités de sens analysées pour 122 billets.

Voici les critères utilisés pour appréhender le contenu des interventions. Sur base des critères proposés dans la littérature portant sur la réflexivité dans les écrits professionnels (Buyse & Vanhulle (2009), Loizon (2009), Derobertmeasure, Dehon, & Demeuse (2010), les spécificités de notre projet et nos questions posées, j'ai arrêté les critères d'analyse suivants sur base desquels j'ai codé chacune des unités de sens.

J’ai dans un premier temps identifié si la phrase était de l’ordre du billet réflexif ou de l’ordre de la communication, de l’organisation ou revêtait un caractère technique. J’ai considéré dans la catégorie « communication » les unités de sens qui « parlaient d’autre chose que de pédagogie », l’humour et les interventions à caractère affectif. Un exemple : « bon anniversaire à ... » (P1) ou « Super ! Une philosophe de l’éducation ! Enchanté ! » (P11). Les aspects organisationnels portaient sur les modalités d’organisation du dispositif (le rythme des amorces et la désignation des personnes responsables des synthèses notamment) et les aspects techniques rendaient compte de difficultés ou de solutions pour, par exemple, poster un billet en étant dûment identifié. Pour qu’une unité de sens soit étiquetée « billet réflexif », il fallait qu’elle rende compte d’une analyse, d’une réflexion, qu’elle représente un avis en lien avec la pédagogie.

J’ai ensuite classé plus précisément tous les billets identifiés dans la dimension « billets réflexifs » dans les quatre catégories suivantes : « avis personnel », « lien avec la théorie », « lien avec l’expérience et la pratique » et « liens avec le développement professionnel ». Chacune de ces catégories était elle-même déclinée en sous-catégories telles que présentées dans le tableau 3.2

Tableau 3.2 – Système d’analyse qualitative des interventions des participants. Codage des unités de sens en termes de dimensions, catégories et sous-catégories.

Dimensions	Catégories	Sous-catégories
Communication		
Organisation		
Technique		
Réflexion	Avis personnel, opinion personnelle	
	Avis en lien avec la théorie	Donne une référence
		Donne et commente une référence
		Revient sur une référence d’autrui
		Pose une question en lien avec la théorie
	Avis en lien avec l’expérience pratique	fait des liens avec sa propre pratique
		fait des liens avec la pratique d’autrui
		Pose une question en lien avec la pratique
	Avis en lien avec le développement professionnel	
	Avis en lien avec Formasup	

Il est important de noter qu’à l’intérieur d’un billet plusieurs types d’interventions se succédaient généralement et que la réflexion était souvent entamée par un avis personnel simple, suivi d’une justification de type théorique ou pratique. L’importance de la catégorie « avis personnel non argumenté » ne représente donc qu’une partie d’intervention à l’intérieur des billets. Notons également que certaines amorces ou pages étaient davantage à même d’amener des réflexions en lien avec le développement professionnel (je pense à l’amorce portant sur l’identité professionnelle ou la page « présentation personnelle ») ou avec le programme Formasup et ses productions (comme les amorces en lien avec l’évaluation et la régulation).

Je me suis assurée de réaliser un codage valide en vérifiant la fidélité du codage : j’ai sollicité un second codage sur base des catégories expliquées, définies et illustrées par des exemples et j’ai calculé l’accord entre les deux résultats, le mien et celui du second codeur. Nous avons réalisé ce test

sur une cinquantaine d'unités de sens. Les premiers résultats m'ont encouragée à renoncer au niveau des sous-catégories que j'avais initialement prévues. Il a fallu choisir en effet entre finesse et fiabilité. Les modalités et les résultats du calcul de la fidélité sont proposés en annexe 13. Sur base des taux de fidélité observés, j'ai redéfini mes catégories et j'en ai discuté avec l'autre codeur jusqu'à arriver à un consensus.

Pour répondre à la question « Les participants rentabilisent-ils leurs interventions Blog dans le cadre de leur portfolio ? » j'ai considéré l'ensemble des réponses des participants à la question « Allez-vous tirer parti de ce que vous avez déjà rédigé dans le Blog dans le cadre de votre portfolio ? » d'une part et, d'autre part, j'ai recherché des traces explicites de mention du recours aux éléments publiés dans le Blog dans le cadre des portfolios dont je disposais fin juin 2012, ceux de P5 et de P6.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Voici, dans un premier temps, un bref rappel des principaux résultats des réponses aux trois premières questions de régulation telles que traitées dans le document « prise de données » proposé en annexe 8.

Postent-ils tous et avec régularité leurs billets ?

L'analyse des traces (réalisée sur les 15 premières amorces) montre que la majorité a répondu à l'ensemble des amorces (n=8 participants/11). Nous pouvons considérer ce résultat satisfaisant à la lumière de la situation de l'année précédente où il avait été plus difficile de maintenir l'implication régulière des participants dans leur Blog personnel jusqu'au bout de l'année. Cette participation s'est exprimée dans un relatif respect des échéances (P6 a tout posté dans les temps, P11 en a posté 14 sur 15, pour P5, P2, P3, P7, P10 plus de 2/3 des billets étaient postés dans les temps. P4 et P8, entrés tardivement dans le dispositif, arrivent à environ la moitié de leurs billets postés en retard, P1 n'a pour sa part posté qu'un seul billet sur 15 en respectant les temps). P11 a en outre posté le 1^{er} dans plus de la moitié des cas. Comme précisé plus haut, l'analyse quantitative des données objectives de participation, en offrant des profils contrastés, m'a offert la possibilité de choisir les participants intéressants à analyser qualitativement.

Sont-ils satisfaits par les modalités organisationnelles de l'activité ?

Sur ce point, les participants souhaitent conserver la réponse à une amorce plutôt qu'une intervention spontanée, ils privilégient un billet tous les 15 jours, de manière à avoir le temps de prendre connaissance des billets des autres et préfèrent également rédiger eux-mêmes la synthèse.

Adhèrent-ils aux objectifs définis par les concepteurs ? En identifient-ils d'autres ?

En ce qui concerne l'intérêt pour l'apprentissage, nous avons été surpris de constater que si les participants reconnaissent bien que le Blog les poussait à acquérir de nouvelles connaissances et favorisait bien leur réflexion tout en les aidant à mieux connaître les autres participants, ils n'identifiaient pas l'entraînement à la rédaction de leur portfolio comme un des objectifs prioritaires, le classant même en dernière position. Nous reviendrons sur cette hiérarchisation des objectifs dans le traitement de notre dernière question : « Les participants rentabilisent-ils leurs interventions Blog dans le cadre de leur portfolio ? ».

Intéressons-nous ici aux résultats en lien avec la question « Les participants font-ils preuve de réflexivité dans leur billet ? ».

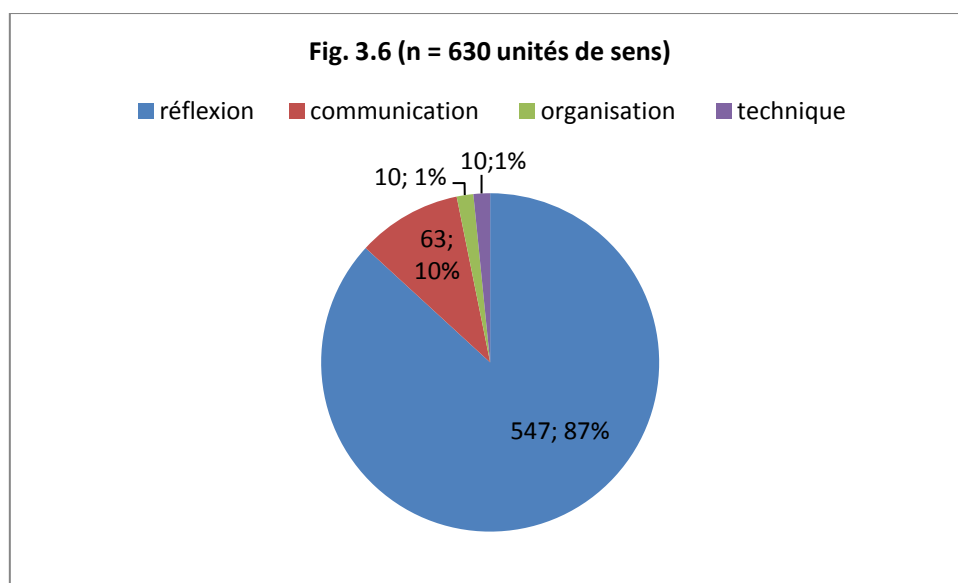
Postent-ils des billets à caractère réflexif ? De quels types sont leurs réflexions ?

Considérons pour commencer leur définition spontanée d'un « billet réflexif ». L'identification de mots-clés et leur comptage pour l'ensemble des définitions spontanées permettent d'identifier trois domaines pour 33 éléments mentionnés. Nos participants s'arrêtent sur la forme (n=3): « *C'est un texte*

court » (n = 2) « qui permet de « désacraliser l'écriture » ; les finalités (n=7): « Cela permet une « remise en question » (n=3), c'est «une prise de risque », une « métaréflexion », une « analyse », cela permet « de donner du sens ». Ils parlent enfin du contenu de leurs billets (n=23) : « c'est une « réaction personnelle » (n = 6) qui fait appel à la « réflexion » (n= 8), à « l'expérience professionnelle » (n=7) et aux « connaissances » (n=2). Ces premiers éléments laissent penser que nos participants ont bien perçu la raison d'être de cette activité : l'occasion, en situation facilitée, d'exercer leur réflexion sur des sujets qui les interpellent.

Si l'on considère de manière globale le contenu des billets des trois participants dont j'ai codé finement toutes les interventions, on constate le profil général suivant (fig. 3.6).

Fig. 3.6 - Vue globale du type d'interventions des 3 participants analysés (n= 3 participants, 122 billets, 630 unités de sens)

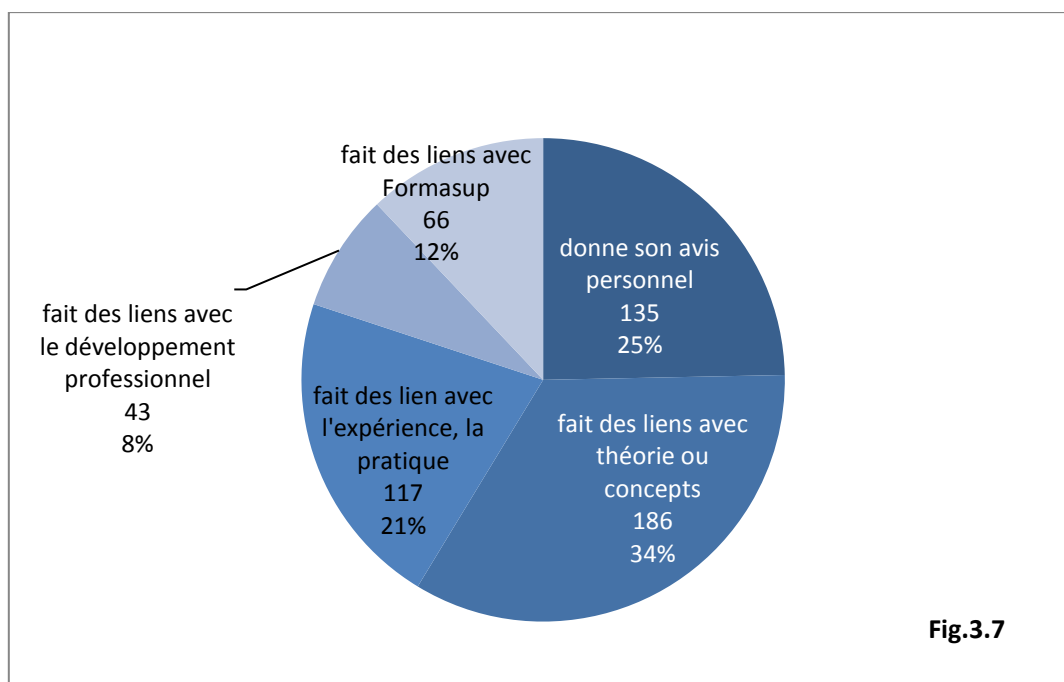


On peut se réjouir de l'importance des billets à caractère réflexif : nos participants ont bien compris que l'objectif de cette activité était de développer leur réflexivité, d'interroger leur pratique d'enseignant. Les thèmes et la manière « interpellante » dont étaient rédigées les amorces visaient également à rencontrer cet objectif. C'est également en lien avec la manière dont ils définissaient spontanément la production attendue dans le cadre de cette activité.

Pour répondre à l'amorce, nos participants étaient invités à approfondir une thématique à partir de leur pratique, de leur expérience et éventuellement de la littérature. Nous avons également constaté qu'ils faisaient aussi référence plus largement à leur développement professionnel et au programme Formasup.

Quand on analyse en détail leurs interventions à caractère réflexif, on constate globalement la répartition suivante (fig. 3.7)

Fig. 3.7 - Distribution des différents types de billets réflexifs chez les trois participants analysés (n=547 unités de sens)



On constate que les unités de sens les plus présentes sont les liens que les participants font avec la théorie ou les concepts. On peut s'en étonner si on se réfère aux difficultés généralement identifiées dans notre pratique d'accompagnateurs pédagogiques par les participants pour réaliser ces liens, notamment dans le cadre de la production « plan de cours ». Une première interprétation très satisfaisante serait d'imaginer que justement, l'activité Blog encourage les participants à établir plus facilement ce type de lien, mais c'est un pas que nous ne franchirons pas, nous contentant de dire que ces types d'interventions sont effectivement bien représentés dans le Blog. Il est évidemment nécessaire de vérifier si cette distribution se retrouve chez les trois participants étudiés ou si cette répartition est différente d'un profil d'implication à un autre.

La part importante « d'avis personnels », montre que les enseignants ont bien compris qu'on leur demandait de prendre position sur un sujet donné, de donner leur avis personnel et pas seulement l'avis d'un enseignant sur un sujet en lien avec la pédagogie universitaire.

Les liens avec le développement professionnel sont en fait des liens un peu particuliers avec la pratique, une pratique au sens large, qui dépasse l'anecdote d'une classe ou d'un cours pour apporter des éléments de réflexion plus « macro ». Ces arguments sont surtout présents dans les billets de la page « communauté de pratique » mais également en réponse à d'autres billets, tels ceux en lien avec l'identité professionnelle.

Les participants établissent parfois aussi des liens avec le Programme Formasup au sens large, en considérant les productions attendues (les productions intermédiaires et celles à effectuer dans le cadre des cours à option), d'autres billets publiés dans le Blog et les séances présentielles et virtuelles. Nous voulions dans un premier temps analyser le détail des mentions au programme, mais nous y avons renoncé devant les difficultés d'interprétation et les risques d'une trop grande subjectivité dans l'analyse détaillée. Nous nous contenterons de dire que ces 66 unités de sens faisant mention du dispositif pourraient plaider pour une bonne perception de l'intégration de

l'activité Blog au sein du programme. Nous y avons évidemment veillé en proposant des amorces qui suivaient les concepts abordés dans les séances présentielles et virtuelles. Un participant ayant mentionné qu'il aurait apprécié davantage de liens entre le Blog et les séances, nous pourrions y être encore plus attentifs l'année prochaine. C'est un élément mentionné par De Lavergne et Lieb-Storebjerg (2009) qui insistent, dans un article consacré à l'utilisation d'un Blog en pédagogie universitaire, sur le nécessaire va-et-vient entre les publications dans cet espace et les séances présentielles.

Si on s'intéresse aux détails (uniquement pour les aspects théoriques et pratiques), on constate la répartition suivante (tableau 3.3). En ce qui concerne les interventions en lien avec la théorie, on constate que « donner une référence et la commenter » est bien la forme de réflexion théorique que nous espérons trouver dans les billets de nos participants. Un certain nombre de références sont cependant mentionnées sans que l'on puisse vraiment savoir ce que l'enseignant en pense personnellement. Il se contente de les mettre à la disposition du groupe. Nous pouvons rattacher le fait de « poser une question en lien avec la théorie » au souci, pour les participants, de prolonger leur réflexion, de partager leur questionnement avec l'encadrante et les pairs.

Tableau 3.3 – Détail des interventions réflexives en lien avec les aspects théorique et pratiques

Détail des interventions en lien avec concept et théorie (n=186)	
Donne une référence	N = 59, (32%)
Donne et commente une référence	N = 95, (51%)
Revient sur la référence ou la mention d'autrui	N = 6, (3%)
Pose une question en lien avec la théorie ou un concept	N = 26, (14%)
Détail des interventions en lien avec la pratique (n = 117)	
Parle de sa propre pratique	N= 75 (64%)
Fait des liens avec la pratique d'autrui	N = 7 (6%)
Pose une question en lien avec les aspects pratiques	N = 35 (30%)

Dans le cas des billets en lien avec la pratique, on constate sans surprise que les participants vont puiser, pour appuyer leurs avis, préférentiellement dans leur pratique personnelle. Ils y font, de manière tout à fait logique, bien davantage mention qu'ils ne considèrent la pratique décontextualisée ou celle d'autrui. Cela fait partie de l'investissement personnel que nous attendons de leur part. Donner leur avis dans le Blog, donner un avis appuyé par leur expérience pratique, c'est accepter de s'exposer et d'accepter le regard des autres sur ses choix en situation réelle. Remarquons que cette « exposition » se retrouve également lors des séances présentielles ou virtuelles, quand les participants appliquent à leur projet personnel les notions et procédures « apprises » dans Formasup. Dans le Blog comme en présentiel, nous devons saluer la parfaite bienveillance de nos participants.

Les participants posent et se posent des questions à propos de leurs expériences et en posant une question ils partagent leurs doutes avec leurs pairs et l'encadrante, comme ils le font dans le cas des interventions en lien avec la théorie.

Après avoir exploité cette première vue globale, j'ai voulu savoir si cette vue d'ensemble recouvrait des spécificités individuelles, si les trois participants que nous avons choisis sur base de leur profil de participation se différenciaient également par le contenu de leurs billets.

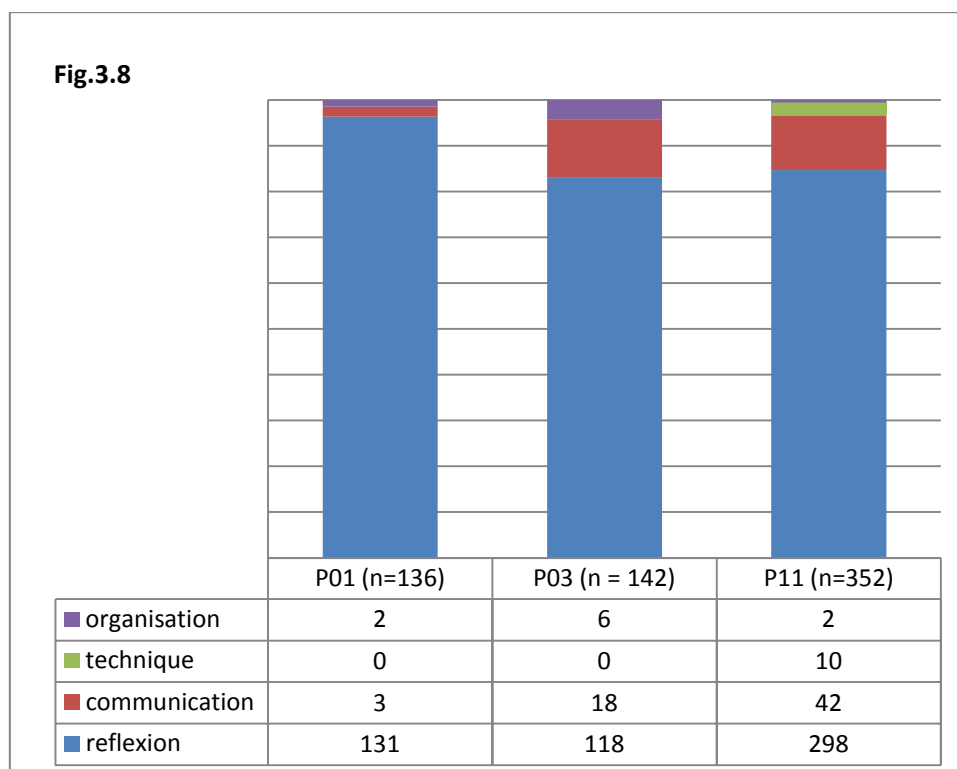
J'ai donc envisagé, comme je l'ai fait globalement (fig.3.6), les dimensions réflexivité, communication, organisation, technique pour les trois participants pris séparément (fig.3.8) et j'ai également considéré en détail les billets réflexifs (fig. 3.7 et 3.9). L'ensemble des analyses statistiques figurent en annexe 14.

Notons que les premières différences entre ces trois participants sont d'ordre quantitatif : P11 poste plus de deux fois plus de billets que P03 et trois fois plus que P01 (tableau 3.1).

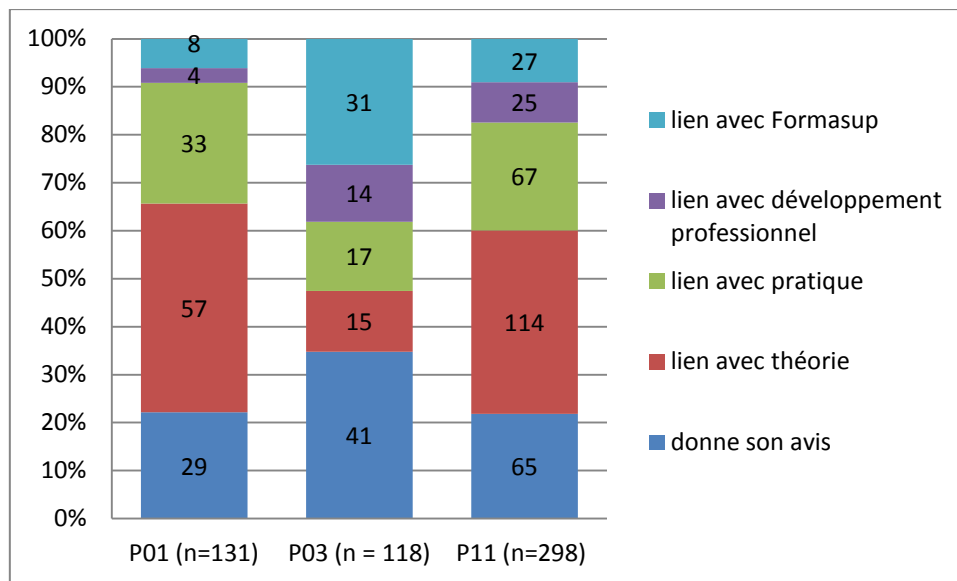
Au niveau des types d'interventions, on constate (figure 3.8) que la répartition des interventions est significativement différente parmi les 3 intervenants (likelihood-ratio chi-square test, $p < 0.001$). Proportionnellement, P01 fait significativement moins d'interventions de communication et plus d'interventions de type réflexif que P03 & P11 (p-valeur corrigée – Bonferroni – pour comparaisons multiples : $p < 0.0125$).

P01 n'a aucune intervention de type technique et très peu d'organisationnel. Il est possible que ces différences soient liées aux profils de publication. P01 postant très souvent le dernier ou en retard ne prendrait pas le temps de « discuter pour le plaisir », de faire de l'humour ou de « parler d'autre chose que de pédagogie » car il est souvent dans l'urgence d'avant tout poster son billet avant que tous ne se concentrent à nouveau sur l'amarce qui suit. Il a bien connu des problèmes techniques et organisationnels mais ils ont fait l'objet de questions posées en aparté à l'encadrante. P03 a plusieurs interventions d'ordre organisationnel : il s'agit des messages au participant qui devait réaliser une synthèse commune avec elle.

Fig. 3. 8 - Comparaison de la répartition des différents types d'interventions chez les trois participants analysés (n = 630 unités de sens)



En ce qui concerne la répartition des liens entre la théorie, la pratique, le développement professionnel et le programme au sein des billets réflexifs, on constate qu'il y a également des différences significatives entre les trois participants analysés (fig. 3.9). (likelihood-ratio chi-square test, $p < 0.001$) Comparaison pour les différents types d'interventions (p-valeur corrigée – Bonferroni – pour comparaisons multiples : $p < 0.01$). P01 fait davantage d'interventions de « réflexion » que P03 et P11 ($p < 0.001$) et moins d'interventions de « communication » que P03 et P11 ($p < 0.001$).

Fig. 3.9 - Distribution des types de billets réflexifs chez les 3 participants analysés (n = 547 unités de sens)

Assez curieusement, et indépendamment de la quantité d'interventions, les profils des participants P01 (celui qui poste le moins et le plus souvent en dernier lieu) et P11 (celui qui poste le plus et souvent le premier) apparaissent à première vue assez semblables : ils donnent sensiblement autant leur avis personnel, ont recours à la théorie et à la pratique dans des proportions similaires, P11 accordant cependant davantage de place que P01 à son développement professionnel et aux liens avec le programme. P03, qui, rappelons-le, avait des habitudes de publication « dans la moyenne en matière de délais » et postait deux fois moins de billets que P11, a un profil s'écartant des deux autres. Si ce participant a moins recours à la théorie comme à la pratique pour argumenter ses positions, il donne proportionnellement plus son avis personnel, fait davantage de liens avec son développement professionnel (sans que la différence soit significative ($p=0.021$ et donc supérieure à la p-valeur critique corrigée de 0.01)). La seule différence significative se marque en ce qui concerne les « liens avec le programme », P03 en fait significativement plus que les deux autres ($p<0.001$)).

A la lecture de ce graphique, je me suis lancée dans d'autres analyses encore plus « micro », en essayant de savoir si, à l'intérieur même des arguments de types théoriques d'autres divergences existaient, si la répartition des références simplement mentionnées ou commentées faisait la différence, si le contenu des billets était influencé par le type d'amorces, le moment de l'année ou encore par une combinaison subtile de ces deux aspects. Tenaillée par la recherche d'explications, je suis retournée dans les définitions spontanées du billet réflexif de ces trois participants. J'y cherchais des indices de « prévisibilité de leur orientation réflexive » : dans les mots-clés qu'ils utilisaient pour cette définition, si leur profil d'interventions se dessinait déjà. Cette recherche n'a rien donné de probant. C'est là que je me suis arrêtée, et que j'ai constaté les limites de cette investigation, mais pour savoir où se trouve une limite il faut sans doute l'atteindre et la dépasser.

J'ai alors réfléchi à ce qu'un animateur de Blog pouvait bien faire de ces informations pour mieux faire son travail à l'avenir et s'il était vraiment pertinent de collecter davantage de données alors que nous n'avions que trois participants.

J'ai donc choisi de rédiger les conclusions suivantes en rapport à cette question de la présence de réflexion dans les billets publiés par nos participants :

- Oui, pour la très grande majorité de leurs publications, ces enseignants s'interrogent à la lumière d'une amorce conçue pour les interpeller. Ils s'investissent dans l'activité en

s’engageant, en donnant leur avis et en utilisant différents types d’arguments pour appuyer leurs interventions.

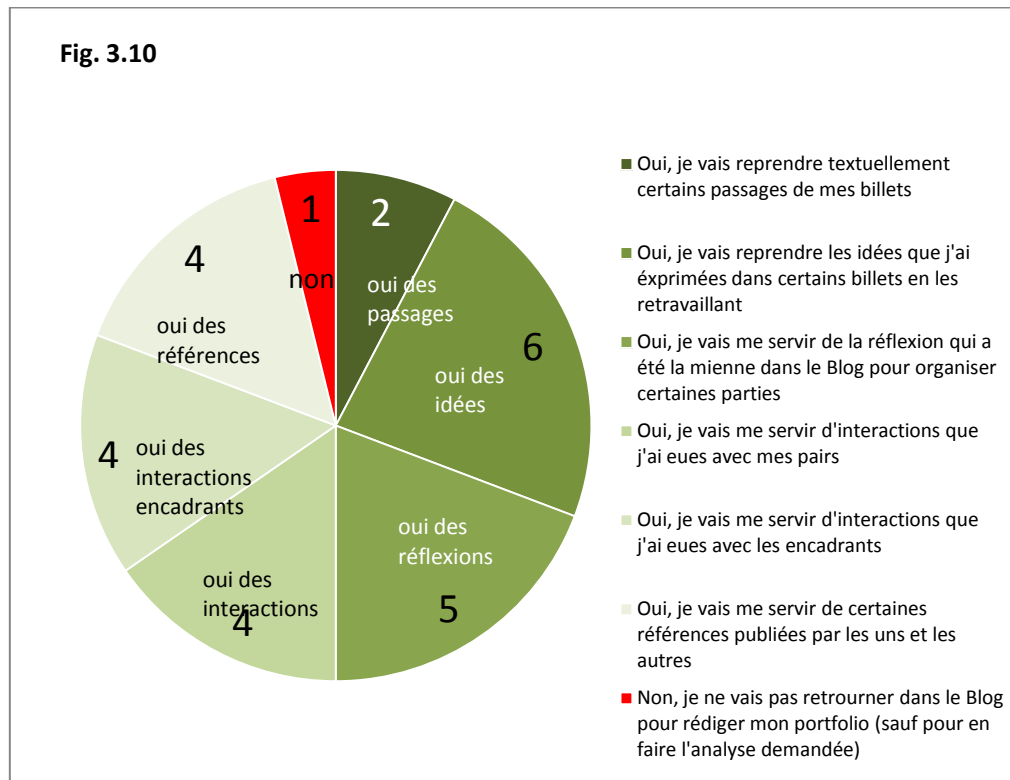
- Oui, il y a des profils qualitatifs comme nous avons pu précédemment constater qu’il y avait des profils quantitatifs. Une première analyse, qui doit être considérée avec prudence vu le très faible nombre de « cas » étudiés, laisserait présager qu’un profil quantitatif n’a pas forcément d’influence sur le profil qualitatif. Cela voudrait dire que prendre des données quantitatives est intéressant mais pas suffisant et risque même de donner une image biaisée de l’implication des participants dans le Blog.
- Oui, les participants, en s’appropriant un même outil, en font une utilisation originale et personnelle. Les trois premiers enseignants montrent des profils différents sans que nous ayons pu lier cela à un quelconque élément de présage. Cette relative liberté dans l’utilisation de l’outil est peut-être la condition d’une persévérance qui n’a pas été prise en défaut malgré l’investissement important qu’il était nécessaire d’y consacrer. Doit-on imposer un mode de fonctionnement que nous jugeons plus à même de remplir les objectifs que nous avons assigné à l’activité ou, devons-nous laisser nos participants décider des objectifs qu’ils poursuivent et de la meilleure façon de les atteindre ? En accord avec les spécificités des performances complexes, du public d’apprenants adultes, ne pourrions-nous nous contenter d’organiser les conditions de développement professionnel via une activité exigeante mais non contraignante ?
- Non, un type d’utilisation de l’outil Blog ou un type de billet n’est pas « meilleur » qu’un autre : ce qui compte finalement c’est que le participant trouve dans l’activité ce qu’il cherche : un dossier de progression, un lieu de convivialité, des possibilités de conflit socio-cognitif, la valorisation de son investissement par l’encadrant et les pairs, un sentiment de compétence, des idées d’activité à transférer dans sa classe, et que l’activité le pousse à dépasser le cadre habituel de sa réflexion pour aller plus loin.

Ont-ils l'intention
d'en tirer parti
dans leur
portfolio?

Pour ce qui est de la rentabilisation des interventions Blog dans le cadre du portfolio de nos participants, nous avons dans un premier temps considéré leurs intentions.

Même si les participants ont montré que le lien entre la rédaction de billets réflexifs et celle du portfolio était loin d’être évident pour eux, interrogés sur l’utilisation de leurs productions dans le cadre de leur portfolio, ils font néanmoins les réponses suivantes (fig. 3.10) : seul un participant (P6) dit ne pas avoir l’intention d’aller rechercher des éléments publiés dans le Blog pour la rédaction de son portfolio. Il faut préciser que ce participant est arrivé tardivement dans le dispositif et n’a donc pas bénéficié de tous les thèmes abordés, dont celui sur la vision de l’apprentissage, quasi textuellement demandé dans la partie « présentation personnelle ». Même si ces données sont pour nous rassurantes, il faut être prudent dans l’interprétation car 1) la liste des propositions était donnée, il ne s’agissait donc pas de déclaration spontanée, 2) c’est indiscutablement une question à haute désirabilité sociale, 3) il y a toujours une perte importante quand on passe de l’intention au comportement. Le simple fait de poser cette question pourrait cependant attirer l’attention des participants « sur tout ce qu’ils avaient déjà abattu comme travail » et sur l’intérêt de revenir sur leurs billets.

Fig. 3.10 - Répartition des citations à propos de l'intention de rentabiliser les billets de Blog dans le portfolio (11 participants, 26 citations)



On peut tenter d'interpréter ces données en considérant le critère de la temporalité : au moment où nous avons posé cette question (Pâques), les participants n'étaient pas encore impliqués dans la rédaction de leur portfolio mais probablement davantage préoccupés par le recueil de données à effectuer dans le cadre des productions liées à la compétence « réguler ». Une autre piste d'interprétation nous a été proposée par une collègue lors de la communication publique : il est possible que le cadre « collectif » de la rédaction du billet (on écrit pour être lu rapidement et à propos de billets ponctuels), on lit les productions des autres et on espère commentaires et suggestions) soit finalement assez éloigné de la solitude du participant devant l'angoisse de la première page blanche du portfolio. Enfin, et à la lumière de l'analyse des données portant sur la réflexivité des billets, on peut aussi se poser la question de la nécessité de servir par cette activité la seule rédaction du portfolio.

En tirent-ils effectivement parti?

À la question de savoir si les participants utiliseront effectivement des parties textuelles ou des éléments plus implicites du Blog dans leur portfolio, je ne dispose au moment de rédiger moi-même mon portfolio que du seul portfolio 2011-2012 rentré en 1^{ère} session (celui de P5) et, en « avant-première », des extraits aimablement transmis par ma collègue (P6).

Si P6 était l'unique participante qui considérait, à Pâques, dans les intentions d'utilisation, « ne pas retourner dans le Blog pour rédiger son portfolio sauf pour en faire l'analyse demandée », elle a changé d'avis au moment de la rédaction effective de son portfolio. Elle écrit : « *pour conclure, je peux dire que l'exercice du blog a donné à mon parcours de formation Formasup un petit côté*

journalistique (à entendre ici dans le sens d'une agréable chronique d'opinions hebdomadaire sur le thème de l'enseignement et de la pédagogie) avec lequel je n'avais pas du tout compté au départ. Cette remarque peut paraître irritante mais il s'agit pour moi de souligner un trait positif : en prenant plaisir à raconter et à s'en laisser conter, on apprend encore ! Une dernière chose imprévue : j'ai rédigé une partie de ma présentation personnelle en retravaillant quelques extraits de commentaires publiés dans le blog. Lorsque j'ai répondu au questionnaire envoyé par ma collègue Catherine Delfosse, j'ai affirmé que ma participation au blog Formasup ne m'aiderait pas à rédiger mon portfolio. Ce n'était pas tout à fait vrai. »

Dans le Portfolio de la participante P5, nous avons recherché les mentions explicites du terme « Blog » dans le portfolio. Elle mentionne le Blog dès la page de remerciements : *« mes remerciements vont également à ... (P6) qui m'a fait redécouvrir à travers du Blog (...), la sagesse de la prudence et la réciprocité de l'esprit ».*

Dans la partie consacrée à l'analyse réflexive de ses interventions personnelles dans le Blog, elle identifie deux phases dans la rédaction de ses billets, une première phase d'octobre à janvier et une seconde de février à mai. Le passage d'une phase identifiée à une autre a été induit par l'amorce en lien avec l'identité professionnelle. Dans la première phase, en analysant rétrospectivement son action, elle qualifie ses billets comme l'expression de son « moi professionnel » : *« Puisqu'il s'agit d'un Blog à la fois académique et professionnel, j'ai souhaité montrer mon "self professionnel" tel que je le ressentais à ce moment-là » (...)* (dans ces billets) *mon "self académique" prédomine* ». Elle considère alors l'évolution de ses billets en signalant qu'« à partir de la seconde étape, (c'est) mon self d'enseignante-personne (qui prend le dessus) ». Elle indique également (se sentir) *partie prenante d'une "communauté de pratique" sur un Blog défini comme : "d'enseignants en exercice souhaitant professionnaliser leur enseignement* ». Dans le regard prospectif qu'elle porte sur le Blog, elle propose aux concepteurs du programme de maintenir le Blog ouvert l'année prochaine pour *« (...) nous constituer en tant que "Communauté de Pratique" »*. Elle décrit cette proposition dans la section « perspective » de son Portfolio. Elle allègue la (rentabilisation de) *« ce que nous avons appris au Master »*. *Nous pourrions unir à notre expérience nos connaissances pratiques. Je pense également qu'ainsi tout l'effort que nous avons réalisé au long de ce cours, multiplierait sa valeur. Je ne me réfère pas à une rentabilité économique, mais à une valeur de "rentabilité sociale". Pourquoi ne pas diffuser et partager nos expériences entre nous ainsi qu'avec les futurs participants ? »*. Elle évoque également la possibilité d'introduire un Blog animé par ses étudiants dans le cadre de son propre cours. Notons qu'un participant, le P11 a d'ores et déjà mis cette idée en œuvre avec ses étudiants dans le cadre de son projet personnel dès cette année scolaire.

D'autres investigations seront nécessaires pour répondre à la question de l'intérêt du Blog dans la rédaction du portfolio. Il s'agira non seulement d'envisager toutes les productions une fois celles-ci déposées mais également de ne pas se contenter de mentions explicites et aussi de considérer la présence de « traces implicites » dans les différentes sections des portfolios qui seront analysées. En fonction des résultats que nous obtiendrons, nous pourrions peut-être, à destination des participants de l'année prochaine, présenter des exemples de portfolios qui ont été efficacement nourris par le Blog, entre autres bénéfiques. Nous pourrions aussi nous servir de ces données pour guider le choix de nos amorces.

CONCLUSIONS ET PISTES DE RÉGULATION

La fig. 3.11 reprend les questions posées, un résumé des principaux résultats et les pistes de régulations que je propose.

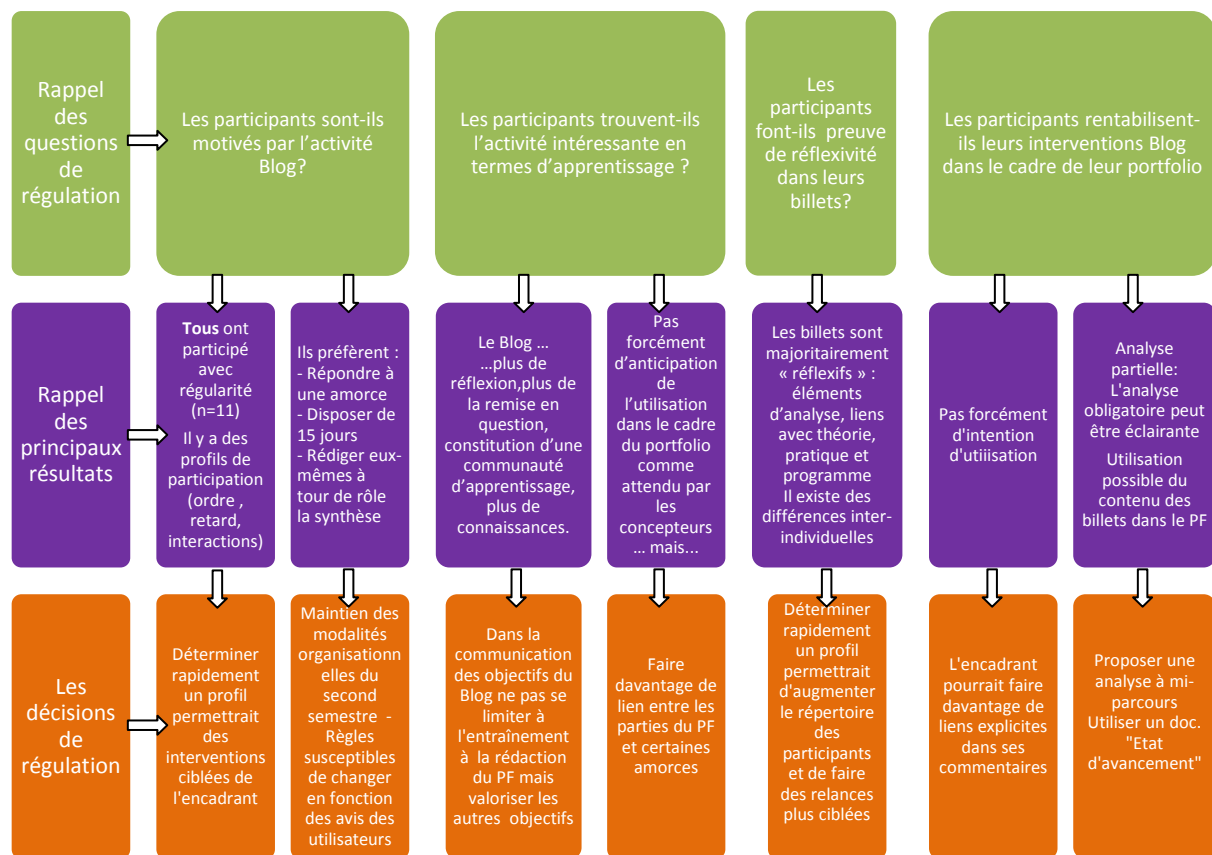


Fig. 3.11 Questions de régulation, rappel des résultats et décisions de régulation

Les pistes de régulation en lien avec les deux premières questions sont, comme c'est le cas pour l'ensemble des éléments qui les concernent, présentées dans le document « Prise de données » classé en annexe 8. Voici, en résumé, les réflexions liées à ces pistes de régulation concernant :

La gestion de l'implication individuelle et de la persévérance ...

Le fait d'avoir, grâce à l'analyse objective des traces, identifié des profils de participation que l'animation au jour le jour du Blog n'avait pas forcément laissé apparaître m'encouragera à entreprendre cette prise de données plus tôt et de manière plus systématique. Cette analyse permettra probablement des interventions plus ciblées, comme de proposer à ceux qui postent rapidement et beaucoup « de ralentir », d'attendre un peu pour « laisser la place » à ceux qui sont moins rapides et moins prolixes. Cela aidera peut-être les uns et les autres à varier leur répertoire d'interventions en complétant différemment les arguments sur un sujet.

S'il est important que les participants se sentent libres d'investir le Blog selon leurs besoins, il importe aussi de soutenir leur persévérance par des renforcements positifs et des relances ciblées.

Les modalités organisationnelles...

Les avis des étudiants nous¹ ont confortés dans le choix de relancer l'année prochaine cette activité selon les modalités organisationnelles du second semestre (une amorce tous les 15 jours, une synthèse rédigée par les participants, en duo, à tour de rôle). Nous resterons attentifs, via le Conseil des études ou une autre modalité de communication avec nos participants, à d'éventuelles remarques qui pourraient donner cours à des ajustements en cours de semestre.

L'intérêt de l'activité pour l'apprentissage...

Nous utiliserons les réponses de nos participants à cette question cette année pour mieux valoriser l'année prochaine tous les objectifs visés par le Blog et non plus exclusivement celui de l'entraînement à la rédaction du portfolio lors de la présentation de l'activité et dans les engagements pédagogiques relatifs à cette activité. Plus largement, les concepteurs d'activités similaires peuvent tirer comme enseignement de cette prise de données que même si on vise un objectif bien précis et que l'on conçoit l'activité de manière à ce qu'il ait des chances de se concrétiser on doit pouvoir accepter que les apprenants, *a fortiori* des adultes en formation professionnelle, investissent l'activité en fonction de leurs besoins spécifiques et y découvrent d'autres bénéfices pour l'apprentissage que ceux escomptés.

Passons au cœur de ce qui nous intéresse plus particulièrement ici : les décisions de régulation liées aux deux questions faisant l'objet de cet article : « le Blog sert-il à développer la réflexivité » et « aide-t-il à la rédaction du portfolio » ?

Le Blog sert-il à développer la réflexivité ?

On peut considérer que la mise en ligne d'amorces en lien avec la pédagogie universitaire prolongeant les contenus proposés lors des séances présentielles et les classes virtuelles et relevant de manière équilibrée des trois compétences visées par le programme sont à même d'inciter nos participants à réfléchir à leurs pratiques d'enseignement et à participer au développement de leur réflexivité. Une analyse globale montre que nos participants ont compris et adhèrent à la finalité du Blog qui est d'amener à prendre du temps pour réfléchir et pour formaliser cette réflexion. L'analyse individuelle (pourtant réduite à trois participants) a bien montré qu'il y avait autant de profils d'utilisation qu'il y avait de participants et que ceux-ci tiraient parti de l'outil en fonction de leurs besoins personnels. Pour les concepteurs en général et pour moi en particulier, il faut pouvoir accepter l'idée que si les participants n'adhèrent pas strictement à la finalité définie par les concepteurs (qui était un entraînement à la rédaction du portfolio) qu'ils en tirent cependant de véritables bénéfices en terme d'apprentissage. Une mise en évidence plus tôt dans l'année des profils d'intervention pourrait aider l'animateur à encourager les participants à élargir leur réflexion : en leur communiquant un panorama de leurs interventions plus explicites, les participants pourraient mieux se rendre compte qu'ils peuvent aller chercher d'autres types d'arguments que ceux qu'ils utilisent de manière peut-être un peu routinière.

Cela pourrait également aider les encadrants à choisir plus pertinemment encore les amorces : à l'échelle d'un semestre, on pourrait ainsi savoir si l'ensemble des amorces a bien offert la possibilité de pousser nos participants à redécouvrir leurs expériences pratiques à la lumière d'études, de modèles théoriques, de considérer leur développement professionnel et de faire des liens avec les productions et autres éléments en lien avec le dispositif de Formasup.

Il m'apparaît aujourd'hui de manière flagrante qu'il serait intéressant de lier l'analyse du contenu des billets des participants à celle de la relance apportée par l'encadrant. Cela n'a pas été fait ici, je me

¹ J'utilise ici le « nous » car il s'agit d'une décision d'équipe que nous pourrions prendre lors de décisions de régulation collégiales.

suis contentée d'une analyse globale des billets de trois participants et d'une analyse globale de mes interventions de relance (ces dernières sont présentées dans mon analyse Blog de la section suivante). Il semble évident qu'il faudrait considérer l'adéquation de la relance à la qualité de l'argumentation proposée par le participant. Cela ne veut pas dire qu'intuitivement, je n'ai pas eu le souci de faire des relances en lien avec les billets des participants, mais, toujours intuitivement, je n'ai pas procédé de la sorte systématiquement (certains billets sont restés sans commentaire) et quand je l'ai fait, ce n'était peut-être pas toujours de manière adéquate. J'avais, au moment où je réfléchissais à la question de l'adéquation dans le feu de l'action, deux (mauvaises) raisons pour ne pas pousser plus loin l'analyse qualitative des billets. La première était le souci de maintenir coûte que coûte la participation régulière de tous en encourageant chaque participant. Quelle que fût la qualité de la réflexion sous-jacente, j'avais surtout à cœur de « trouver des choses positives » et à occulter certaines critiques de manière à ce que le participant se sente valorisé et ait envie de continuer à écrire. La seconde (mauvaise) raison était la vertu que j'attribuais à la synthèse que je rédigeais moi-même au 1^{er} semestre. Je pensais qu'en disposant de la synthèse, tous les participants seraient à même 1) de repérer dans la synthèse les éléments qu'ils avaient personnellement apportés, 2) qu'ils se rendraient compte « tout seuls » que d'autres avaient apporté d'autres types d'arguments et qu'ils auraient donc « automatiquement » à cœur d'enrichir leur répertoire d'arguments. J'ai pourtant eu plusieurs fois l'occasion de me rendre compte que cette prise de conscience était loin d'être automatique mais je n'ai pas pris de décision d'ajustement en cours d'année. Lorsque j'en ai parlé, en présentant mon projet à un chercheur étranger en visite dans notre service, celui-ci m'a dit « *si tu ne dis pas explicitement ce qu'il y a à améliorer le participant ne va pas le trouver tout seul* ». A la lumière de l'analyse entreprise et en me souvenant de ces éléments de discussion, je regrette de ne pas m'être attaquée plus tôt à la question de l'adéquation de la relance à la qualité des billets. C'est un élément qui j'envisagerai plus tôt et de manière plus objective l'année prochaine.

Un autre élément m'a été suggéré par mon accompagnateur, il offre des perspectives très intéressantes : il s'agirait de déceler les types de ressources du référentiel Formasup mobilisés spontanément par les participants dans leurs réponses aux amorces. J'y serai attentive dans les analyses du Blog de l'année prochaine.

Le Blog aide-t-il à la rédaction du portfolio ?

Les éléments de réflexion obtenus grâce aux données subjectives d'intention d'utilisation et les premières données objectives partielles pourraient amener les concepteurs à prendre plusieurs décisions de régulation. En ce qui concerne la possibilité pour les participants de voir plus clairement et plus tôt les liens entre Blog et portfolio, nous pourrions être attentifs à faire davantage de liens entre les amorces du Blog et les différentes sections du portfolio. Nous pourrions également faire davantage référence au Blog lors des séances présentiels ou virtuelles. Nous pourrions aussi mieux encourager nos participants à rédiger plus tôt dans l'année et ensuite plus progressivement leur portfolio. Pour ce faire, nous utiliserions une version éventuellement améliorée (en termes d'ergonomie) du document « état d'avancement » présenté en annexe 15 et nous y ferions référence plusieurs fois dans l'année.

Dans l'activité « explorations de portfolios des années précédentes » que nous organisons chaque année, nous pourrions davantage mettre en évidence les liens existant entre concepts travaillés dans le blog et leur « rentabilisation » dans les différents portfolios présentés à titre d'exemples.

La difficulté réside évidemment dans le risque, sous prétexte d'accompagner nos participants dans la rédaction de leur portfolio, de trop « cadenciser » une production qui se veut par définition complexe, originale et éminemment personnelle. Ce côté « agréable » d'une publication « presque sans arrière-pensée » est exprimé par un des participants dans les commentaires libres en lien avec le questionnaire : « *C'est le seul type de production Formasup où je donne libre cours à ma*

spontanéité, presque sans arrière-pensée » P06. Un juste milieu serait de mettre à la disposition de nos participants des outils de gestion de leur rédaction, tout en les assurant de notre disponibilité pour discuter régulièrement de leur état d'avancement.

RÉFÉRENCES

Berge, Z.L. & Collins, M.P. (Eds.) (1995). *Computer Mediated Communication and the Online Classroom*, 1-3. Cresskill, NJ: Hampton Press. Retrieved April 2, 2012, from <http://www.ibiblio.org/cmc/mag/1995/apr/berge.html>.

Derobertmasure, A. , Dehon, A. & Demeuse, M. (2010). Indicateurs de réflexivité en formation initiale. Analyse de contenus de dossiers réflexifs. *Éducation et Formation*, 294.

Downes, S. (2004) Educational Blogging. *Educause Review*, 39(5), 14-26. Retrieved February 28, 2012, from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0450.pdf>.

Loizon, D. (2009). *Le praticien réflexif débutant en EPS. Nature et évolution de la réflexivité. Compétence à analyser sa pratique professionnelle*. Retrieved Juny 1, 2012, from http://probo.free.fr/textes_amis/le_praticien_reflexif_debutant_en_eps_d_loizon.pdf

Schön, D.A. (1993). *Le praticien réflexif: A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Canada: Logiques.

Vandal, B. (2006). Blogues et éducation - Tour d'horizon. *CLIC Bulletin collégial des technologies de l'information et des communications*, 61. Retrieved April 29, 2012 from <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1001>.

Vanhulle, S. & Buysse, A. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel, quels indicateurs ? *Questions vives, recherches en éducation*, 5 (11), 225-242.

Williams, J.B. & Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in higher education sector. *Australian Journal of Educational Technology*, 20(2), 232-247.

SECTION 4 – REGARD RÉFLEXIF SUR MON ACTIVITÉ DANS LE BLOG

« Apprendre, partager, tant qu’y a de l’échange, y’a de l’espoir. » Grand Corps Malade

AVERTISSEMENT ET LIMITATIONS

Cette section est pour moi un peu particulière car le Blog c’est **aussi** mon projet, mon « cours » dans Formasup. Cette activité a donc longuement été décrite dans mon plan de cours (annexe 9), dans la prise de données (annexe 8) et dans l’article de régulation de la section précédente. Il a donc fallu réfléchir au type d’informations à proposer dans cette partie, données qui seraient intéressantes parce qu’à l’origine de régulations potentielles sans pourtant faire double emploi avec les données déjà présentées. Une véritable gageure ! Comme les autres participants, je parlerai ici de mes interventions dans le Blog. Pour ma part, elles dépassent la publication de billets (en l’occurrence des commentaires aux billets des autres participants puisque je n’ai pas publié dans le Blog en qualité de participante mais seulement en qualité d’animatrice).

J’ai bien sûr également eu à cœur de considérer l’objectif visé par cette activité, en répondant moi aussi à la question « en quoi participer (en tant qu’animatrice) au Blog de Formasup m’a aidé à la rédaction de mon portfolio ? ».

MES ACTIONS DANS LE BLOG

Voici la liste de mes actions entreprises dans le cadre de cette activité. Je vais y porter « un regard réflexif » en me basant sur « la manière dont cela s’est passé » à partir de données objectives, de mes propres perceptions mais également, quand cela sera possible, à partir des perceptions des utilisateurs.

Mes actions dans le cadre du Blog ont porté sur

- la gestion technique du Blog (inscriptions, gestion des autorisations et des commentaires, possibilités de classement des billets) ;
- la rédaction des pages annexes (« pourquoi un Blog ? », « communauté de pratique », « conseils d’utilisation » « j’ai aussi envie de vous dire » et « références à partager » ainsi que la mise à jour de ces pages (notamment celle consacrée aux références) ;
- le choix (à partir d’une liste établie par Fr. Georges) des amorces et la manière dont elles peuvent développer les compétences visées par Formasup ;
- la gestion des aspects éthiques (ton, respect d’autrui et plagiat) ;
- les commentaires apportés aux billets des participants.

MON REGARD RÉFLEXIF SUR LA GESTION TECHNIQUE DU BLOG

Compétence Formasup en jeu :**Analyse : voilà comment cela s'est passé...**

La gestion technique a posé des problèmes. Les principales difficultés rencontrées ont été liées à la gestion des autorisations de publication et à l'octroi de statuts. En début d'année, j'avais opté pour une modération des commentaires postés tant par nos participants que par les intervenants extérieurs. Lors d'une absence d'une demi-journée certains participants ont éprouvé de l'impatience à ne pas voir leur billet s'afficher directement. J'ai alors opté pour une possibilité d'envoi sans modération. Comme on pouvait le craindre, j'ai été confrontée à quelques commentaires intempestifs. J'ai alors décidé de jouer sur les statuts des participants, en leur demandant de s'inscrire comme contributeurs et de leur donner un statut (celui d'auteur) leur permettant de poster directement leur billet et de pouvoir les rééditer. Cela me permettait de donner de l'autonomie à mes participants tout en gardant le contrôle sur les publications extérieures. Ils étaient également censés pouvoir y annexer des fichiers images ou son. Il est dommage que seulement six d'entre eux aient réalisé la procédure demandée. J'ai donc été contrainte de rendre les publications libres, ce qui a occasionné des désagréments pour les participants ayant fait l'effort de respecter la procédure suggérée, plusieurs participants s'en sont d'ailleurs plaint par mail et dans leurs réponses au questionnaire de satisfaction.

Plus largement, quand des difficultés se sont présentées, j'ai tenté de les régler dans un délai très bref et il me semble avoir trouvé chaque fois une solution (même si ce n'était pas toujours la plus élégante techniquement) pour que le travail de production, de lecture et de commentaires puisse être réalisé dans les (courts) délais impartis. Il faut également noter que les participants, s'ils émettaient des critiques régulières et totalement justifiées, n'en étaient pas moins des participants-collègues particulièrement indulgents !

Je n'ai que tardivement (lors de la publication du dernier billet, soit fin avril) tiré parti des possibilités offertes par le système de catégoriser et de tagger les amorces, de manière à disposer sur la page d'accueil de nuages de catégories et de tags (fig. 4.1). La liste de ces concepts permet au participant comme à l'internaute de passage d'entrer dans le Blog par la porte d'entrée des concepts abordés en fonction de leurs centres d'intérêt. Si j'avais compris l'intérêt de cette

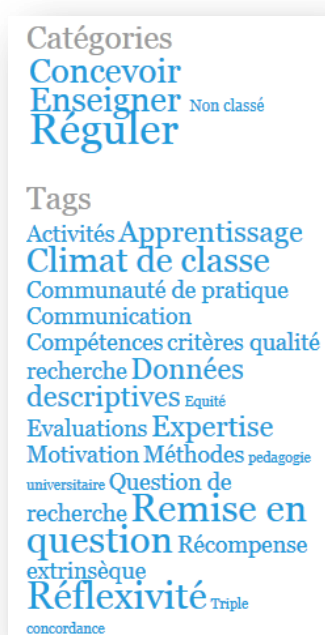


Fig. 4.1 - Les nuages de catégories et de tags

possibilité, peut-être aurions-nous pu drainer davantage d'internautes extérieurs à Formasup.

Régulations : et si c'était à refaire ?

Je proposerais aux participants en présentiel de s'inscrire lors d'une séance avec l'aide d'un encadrant. Pour les participants à distance, j'utiliserais comme cette année une procédure reprenant des captures d'écran mais je le ferais plus tôt dans l'année et j'insisterais davantage pour qu'ils s'inscrivent.

Au niveau technique toujours, j'utiliserais d'emblée le principe des « tags » pour caractériser les amorces, ce qui rendrait probablement la consultation *a posteriori* des billets et commentaires plus confortable mais permettrait aussi aux participants de se rendre compte plus tôt dans l'année que le Blog, comme les autres activités proposées dans le dispositif, participe bien, à sa manière, au développement des compétences visées par la formation.

MON REGARD RÉFLEXIF SUR LES PAGES ANNEXES (FIG.4.2)



Fig 4.2. Les pages annexes du Blog Formasup

Compétence Formasup en jeu :



Analyse : voilà comment cela s'est passé...

Les pages annexes étaient en ligne dès le début de l'année. Certaines d'entre elles ont été complétées en cours d'année et si les participants n'ont pas pris la peine, malgré mes encouragements, de s'inscrire comme « followers », il est possible qu'ils n'aient pas été au courant de ces modifications.

La page « communauté de pratique » a été rapidement remplie sur base des présentations que les participants m'ont envoyées. La figure 4.3 en donne quelques extraits. La page a été consultée plus de 400 fois et chacune des présentations a été consultée et parfois commentée. De manière logique, ce sont celles des participants les plus actifs qui ont été les plus consultées.

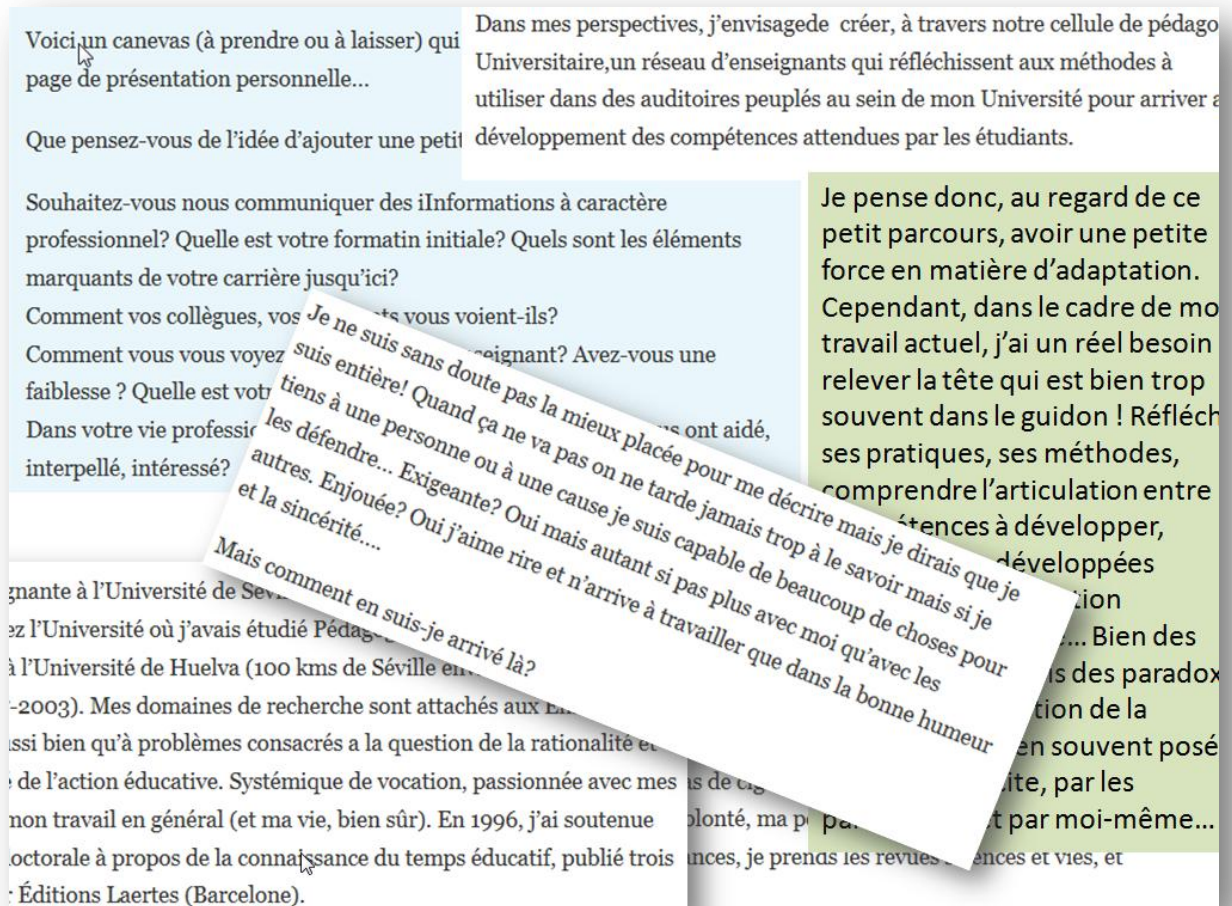


Figure 4.3. Des exemples de pages de présentation personnelle telles que mise en ligne sur la page « Communauté de pratique »

La page « références à partager » a été régulièrement implémentée par mes soins avec les références proposées par les participants au sein de leur billet. Je leur ai rapidement proposé de participer directement à la mise à jour de cette page (en mettant les références qu'ils mentionnaient dans leurs billets en commentaires sur la page de partage de manière à ce que je les intègre), mais je dois avouer qu'il s'agissait d'un travail fastidieux, dont j'ai progressivement abandonné la mise à jour. La page a cependant été consultée 136 fois. Très logiquement, ce sont les plus grands contributeurs en termes de billets qui sont également les plus actifs dans le partage de références. La page « conseils d'utilisation » a également subi des modifications liées au changement d'organisation quand nous sommes passés, en janvier, d'une amorce par semaine à une amorce tous les quinze jours. Cette page a été consultée 160 fois. On constate que la page « pourquoi un blog », logiquement consultée en début d'année a été de nouveau consultée durant le mois de mars, cette consultation est probablement liée à la question des objectifs poursuivis par l'activité dans le questionnaire de satisfaction.

La page « j’ai aussi envie de vous dire » était dédiée aux commentaires libres des participants. Elle a été consultée une centaine de fois. Si peu l’ont utilisée (un des participants en lieu et place d’une réponse à une amorce, un autre pour partager une réflexion « en sus »), ils disent cependant apprécier cette possibilité.

Régulations : et si c’était à refaire ?

J’encouragerais davantage les participants à s’inscrire comme « followers », car c’est une manière imparable (offerte par Wordpress) d’être mis au courant du moindre changement intervenant dans quelque page que ce soit.

Je maintiendrais la page de présentation personnelle, très appréciée et d’autant plus nécessaire que nous accueillons des participants suivant le dispositif à distance. L’un des participants inscrits en présentiel a regretté ne pouvoir proposer que du texte. Je pense revoir le statut de publication de manière à permettre à ceux qui le souhaitent de publier aussi des fichiers image, son, voire video.

En ce qui concerne le partage de références, une page de Blog n’est peut-être finalement pas le format le plus intéressant. Un Wiki ou une autre forme de travail collaboratif serait plus indiqué. Il serait de la responsabilité des participants de les commenter et d’en vérifier le respect des règles de notation.

Le maintien de la page « j’ai aussi envie de vous dire » est directement lié au choix de permettre ou non aux participants de publier leurs propres amorces : si on penche pour cette solution, elle aura moins de raison d’être.

MON REGARD RÉFLEXIF À PROPOS DES AMORCES, DE LEURS THÈMES ET DE LA MANIÈRE DONT ELLES PEUVENT PARTICIPER AU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES VISÉES

Compétence Formasup en jeu :



Analyse : Voilà comment cela s’est passé...

Les thèmes des amorces ont été déterminés en lien avec les thèmes abordés lors des séances présentiels lors de la programmation annuelle en équipe. Cette liste, arrêtée en début d’année n’a pas été communiquée d’emblée aux participants mais les amorces ont été mise en ligne tous les mardis soirs (durant le 1^{er} semestre) avec un certain « effet de surprise ». Du fait de l’allongement des délais au second semestre, les dernières amorces programmées n’ont pas toutes été proposées. Dans leurs questionnaires de satisfaction, un des participants suggère que davantage de liens soient

faits entre leurs productions dans le Blog et les débats en séances présentielles ou en classes virtuelles.

Dans la section précédente, nous avons fait des propositions concrètes pour que les thèmes des amorces soient davantage liés aux productions et aux différentes sections du portfolio.

Régulations : et si c'était à refaire ?

Nous avons déjà parlé de nos pistes de régulation en rapport avec l'organisation, les thèmes et les liens qu'il serait utile de faire entre le Blog et les séances présentielles et virtuelles. Je voudrais ici parler d'une régulation entreprise « en cours d'action » (bien que très tardive) qui visait à mettre systématiquement en relation les compétences visées par le programme et l'activité Blog.

Cette entreprise a été initiée par les critiques des participants. Un autre élément a été l'évaluation de mon Plan de Cours remis lors de la session de janvier. Mes collègues évaluateurs s'étonnaient avec raison que je me sois contentée d'écrire :

« Pour vous aider à développer ces trois compétences, nous avons mis sur pied une série d'activités d'apprentissage que nous avons choisies parce que nous les jugeons pertinentes par rapport aux objectifs d'apprentissage et aux évaluations. Ces choix pédagogiques ont fait l'objet de nombreuses régulations au cours de ces dix dernières années, régulations basées sur l'analyse de la littérature, la prise de données de fonctionnement mais également sur base des réponses aux questionnaires de satisfaction données par vos prédécesseurs. Citons, sans entrer dans les détails, les activités qui vous sont proposées : des séances présentielles destinées à nos participants sur place et des classes virtuelles destinées à nos étudiants suivant le dispositif à distance, un cours en ligne (pour tous) combinant contenus, outils de gestion de vos travaux et outils de communication, rencontres individuelles et le Blog réflexif dont il est plus précisément question ici ».

Pour répondre à cette critique, j'ai entrepris ce travail systématique de mise en relation tel que décrit dans la seconde version de mon Plan de Cours. C'est à partir de ce travail que j'ai repensé à l'outil de « taggage » proposé par Wordpress. J'ai dans un premier temps déterminé un classement à partir de mots-clés illustrant l'idée principale de l'amorce, sans vraiment faire de distinction entre « catégorie » et « tag ». Le résultat ne m'a pas semblé satisfaisant. J'ai alors opté pour une solution à mon sens plus logique : sous « catégorie », j'ai épinglé la compétence (concevoir, enseigner, réguler) et sous « tag » la ou les ressources touchée(s) par l'amorce. J'ai complété la page « consignes d'utilisation » en y ajoutant un paragraphe intitulé « du nouveau : enfin des catégories et des tags » dont voici l'essentiel :

Tirer parti des Catégories et des Tags

“Tout vient à point à qui sait attendre...”, “Un vaut mieux que deux tu l'auras”, “Mieux vaut tard que jamais”... Je viens (enfin) de comprendre l'intérêt de “catégoriser” et de “tagger” les amorces que nous vous avons proposées !

Dans la rédaction de l'exercice que vous connaissez bien de rédaction de mon Plan de Cours, j'ai tenté de répondre à la question “en quoi cette activité Blog favorise-t-elle le développement des trois compétences visées par Formasup?”. Je pense intéressant de partager avec vous la manière dont j'ai réalisé cet exercice parce qu'il débouche je crois sur une plus-value dans l'appropriation possible des billets du Blog.

J'ai repris le référentiel de compétence Formasup, d'une part, et le Blog, d'autre part. J'ai tenté de faire le lien entre la compétence et les ressources de ce référentiel et le Blog (non seulement les thèmes des amorces mais également les modalités de fonctionnement de l'activité). Attention, il est important de préciser d'emblée que les éléments que j'épinglé ne développent pas automatiquement, par la seule grâce de leurs présence, les compétences visées. Non, les éléments épinglés sont potentiellement, théoriquement, porteurs d'apprentissage. C'est évidemment de la responsabilité des participants de profiter des opportunités proposées pour effectivement développer ces compétences. Trêve de suspens, entrons dans le vif du sujet !

En ce qui concerne les modalités de fonctionnement, j'ai épinglé que la rédaction des billets pouvait jouer sur plusieurs savoir-faire et attitudes en lien avec les trois compétences. Je tiens ces détails à votre disposition mais c'est un peu fastidieux pour être proposé ici. J'ai fait ce même travail avec les thèmes des amorces. Pour chacune d'elles, j'ai épinglé la ou les compétences qui pourraient être touchée(s) ainsi que leur(s) déclinaison(s) en termes de ressources. Pour chaque amorce, vous trouverez sous "catégorie" la ou les compétence(s) que je pensais concernée(s) et vous trouverez la ressource potentiellement travaillée sous "tags". Vous avez également la possibilité, en cliquant directement sur l'une des trois compétences, de voir toutes les amorces qui s'y rapportent et, plus finement, avoir une information sur les ressources en cliquant sur un des tags (...)

Cet exercice comporte les avantages potentiels suivants:

- pour nous, les concepteurs, de vérifier la manière dont les amorces "couvrent " les compétences visées et prendre des décisions de régulation pour améliorer, le cas échéant, cette couverture. La question à se poser est « l'activité Blog doit-elle (peut-elle) couvrir les trois compétences déclinées en ressources ? ». Cela nous offre également une nouvelle porte d'entrée pour analyser les billets des participants d'un point de vue qualitatif.

- pour les participants, d'avoir la possibilité de mieux comprendre l'intérêt de l'activité en visualisant explicitement les liens entre activité et compétences visées. Cela leur offre, à eux également, un premier niveau d'analyse de leur participation dans le Blog. Mais il y a une limitation importante : il ne s'agit que de mon avis, d'autres possibilités de liens peuvent être établies par d'autres personnes. Pour ma part, j'ai ressenti le besoin de cette mise en relation systématique ; elle m'a permis d'y voir plus clair.

Dans les feedback formatifs reçus de la part de mes encadrants (mes collègues concepteurs de l'activité), j'ai été surprise de constater qu'ils ne partageaient pas mon avis à propos de l'intérêt de cette mise en relation systématique.

(Extrait du FB qui m'a été adressé : À propos des visées d'apprentissage :

- *Je ne tenterais pas d'attacher systématiquement les billets de blog aux ressources qu'ils sont susceptibles de servir, en tout cas pas dans un tableau. Une présentation qui pourrait être intéressante (pour la recherche) serait d'attacher au billet les ressources mobilisées et combinées par une même personne. Il y aurait autant de représentations que de personnes. Je pense que nous ne pouvons présupposer des ressources effectivement mobilisées par chacun. Nous pouvons bien entendu identifier l'un ou l'autre thème et probablement quelques attitudes, mais pas plus.*
- *La remarque proposée ci-dessus remet en question ton nuage de tag. Je trouve la représentation intéressante, mais peut-être faudrait-il préciser qu'il s'agit de ta représentation des ressources potentiellement mobilisables et combinables pour répondre aux différents billets.*

J'ai donc décidé de retirer de ma production « Plan de cours » ce tableau, mais j'ai conservé l'annexe 16 comme une des étapes de ma réflexion.

MON REGARD RÉFLEXIF SUR LA MANIÈRE DONT J'AI GÉRÉ LES ASPECTS ÉTHIQUES, TON, RESPECT ET PLAGIAT

Compétence Formasup en jeu :



Analyse : voilà comment cela s'est passé...

Disons d'emblée que peu de problèmes d'ordre éthique se sont posés. J'ai dû déplorer

1. Un incident entre un participant et un ancien participant ;
2. Un commentaire intempestif de la part d'un des étudiants d'un de nos participant ;
3. Un commentaire à connotation commerciale de la part d'un internaute extérieur vendant un logiciel de cartes conceptuelles à propos d'une carte conceptuelle mise en ligne ;
4. Deux billets émanant d'un participant pour lesquels j'avais une suspicion de plagiat ;
5. Un certain nombre de publications indésirables qui ont été automatiquement stoppées par le programme et qui n'ont donc jamais été mises en ligne.

Seuls les points 1 et 4 méritent à mon avis d'être développés

L'incident entre un participant et un ancien participant

L'incident majeur a eu lieu très tôt dans l'année (la semaine du 17 octobre) au sujet de « la notion de compétence, une chance pour l'apprentissage », sujet qui avait déjà, l'année précédente, occasionné pas mal de « conflits sociocognitifs » entre participants de la cohorte 2010-2011 . Dans son billet, N... parlait de l'intérêt de ne pas refuser en bloc ce principe mais d'avoir une vue critique sur cette opportunité, en en cherchant les avantages sans pour autant en minimiser les contraintes et les limitations. Il invoquait notamment les liens avec la vie professionnelle future et également le caractère inéluctable de cette évolution. Il parlait du nouveau statut du savoir, devenu en quelques années apparemment accessible partout et tout de suite, et de la nécessité, pour les enseignants, de s'adapter à cette situation plutôt que de la refuser pour armer les apprenants à en tirer le meilleur parti. Les arguments invoqués par N. étaient d'ordres empirique et théorique et montraient une réflexion prudente et un réel engagement au service de l'apprentissage des étudiants.

Dans sa réponse à ce billet, M.... se disant « d'humeur taquine » a non seulement démonté les arguments de N. (ce qui est, en soi, attendu dans un débat), mais il a également porté un jugement de valeur sur l'auteur, en utilisant des commentaires que l'on pouvait ressentir comme ironiques.

N.... a, avec raison, assez mal pris ce commentaire et a lui-même renchéri en taçant la manière dont son collègue avait choisi de présenter ses idées. Cet événement étant arrivé un week-end, j'ai consulté l'équipe et nous avons décidé de contacter les personnes concernées par mail privé. Après discussion et avec l'accord de chacun, nous avons conservé le billet initial et supprimé les interactions suivantes. Il est à noter qu'après cet événement, ce participant de l'année précédente n'est plus intervenu que pour partager une référence plus tard dans l'année.

Régulation entreprise dans l'urgence

Une partie des autres participants connectés durant le week-end avait eu le temps de lire ces billets et commentaires avant qu'ils ne soient effacés. Nous en avons profité pour changer le système d'autorisation de publication (en réservant une publication automatique aux personnes inscrites comme auteurs et des publications soumises à modération pour tous les autres contributeurs) et nous en avons profité pour rappeler la netiquette et plus particulièrement l'importance de faire la différence entre des arguments avancés par une personne et cette personne. Nous sommes revenus lors de la séance présentielle suivante avec nos participants sur ces éléments tels qu'ils sont proposés sur la page « conseils d'utilisation » et notamment sur le lien suivant : <http://leszed.ed-productions.com/une-netiquette-pour-les-blogs/>

Régulations : et si c'était à refaire ?

Je pense que je dois mieux réfléchir aux statuts des participants et gérer les autorisations en fonction de ces statuts. Il me semble raisonnable de faire en sorte que seuls les participants de l'année en cours puissent poster sans que leur billet soit validé par un modérateur. Pour tous les autres, l'animateur du Blog devra valider le billet ou le commentaire pour qu'il puisse apparaître.

Le problème du plagiat

Analyse : voilà comment cela s'est passé...

En ce qui concerne le plagiat, nous avons rencontré à deux reprises un billet douteux émanant d'un participant. Nous avons l'intime conviction que les manquements observés étaient davantage dus à une méconnaissance des règles de citation des références qu'à une tentative délibérée de tromper. Rappelons que tout étudiant inscrit à l'Université de Liège doit prendre connaissance des règles liées à cet aspect afin de « valider son cursus ». Dans le cadre du Blog Formasup, nous avons cru important de rappeler ces règles :

Dans le cas des billets de blog Formasup, ce qui nous intéresse c'est bien sûr VOTRE avis personnel sur une question donnée. Il est possible que vous vouliez appuyer vos idées par des formulations d'experts ou d'auteurs mais dans ce cas, cela doit être explicitement mentionné. Comme vous pourrez le vérifier dans le document joint, http://www.ulq.ac.be/upload/docs/application/pdf/2010-08/plagiat_-_etudiants.pdf un certain nombre de règles sont à respecter si on décide de reprendre des éléments existants (mettre les phrases issues telles qu'elles d'un ouvrage ou d'un site entre « ... » et en italique, mentionner la référence etc.). Les billets de Blog, comme toutes vos productions, seront soumis à une analyse anti-plagiat

Comme pour la gestion du problème lié au respect des personnes, nous avons choisi de communiquer de façon privée avec ce participant.

Au mois de novembre, nous lui avons envoyé le message suivant : « (...) Je te contacte personnellement à propos de ton dernier billet (...). Ce billet nous a posé un problème car il nous semblait, à la première lecture, contenir une proportion importante de phrases rédigées par quelqu'un d'autre que toi. Cela a été confirmé par le logiciel que nous utilisons à l'ULg pour lutter contre le plagiat. Comme tu pourras le vérifier dans le document joint, http://www.ulg.ac.be/upload/docs/application/pdf/2010-08/plagiat_-_etudiants.pdf un certain nombre de règles sont à respecter si on décide de reprendre des éléments existants (mettre les phrases issues telles qu'elles d'un ouvrage ou d'un site entre « ... » et en italique, mentionner la référence, etc.). Je prends donc l'initiative de supprimer ton billet et je t'encourage à le reposter en tenant compte des règles en vigueur »

Nous avons de nouveau envoyé un avertissement par mail au mois de décembre ; « J'ai déjà eu l'occasion de te le dire, si tu reprends des phrases issues d'auteurs (et un auteur peut aussi être un de tes pairs qui écrit plus haut dans le Blog), il est impératif que tu mettes ses mots entre guillemets et que tu mentionnes l'auteur (...)

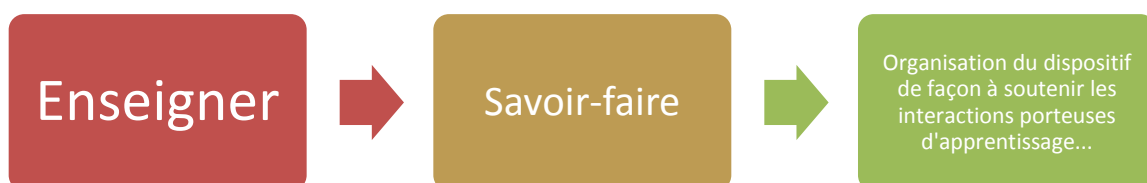
Enfin, en avril, un troisième mail privé a été envoyé à ce sujet. « Comme (...) d'un précédent billet il faut (...) que l'on distingue clairement ce qui est de l'ordre de tes idées personnelles et ce qui te permet d'étayer tes propres idées en allant chercher dans la littérature l'opinion d'autres personnes. Ici, (...) tu mets bien la référence de l'article mais ce n'est pas suffisant, tu dois aussi mettre ce que tu en retires textuellement en italique et entre guillemets. Je me permets d'insister car si c'est le cas dans le portfolio cela risque de te porter préjudice (...). »

Régulations : et si c'était à refaire ?

Je ne pense pas que mes avertissements aient eu un effet sur la prise de conscience du participant. Il ne semble pas avoir compris que c'était un élément qui pouvait affecter sa réussite. A refaire, je pense que je demanderais au Jury de convoquer le participant pour donner davantage de poids à l'avertissement et lui permettre de comprendre, que, même s'il s'agit d'un billet informel et non d'une production plus académique, tout plagiat est vigoureusement condamné.

MES COMMENTAIRES AUX BILLETS DES PARTICIPANTS

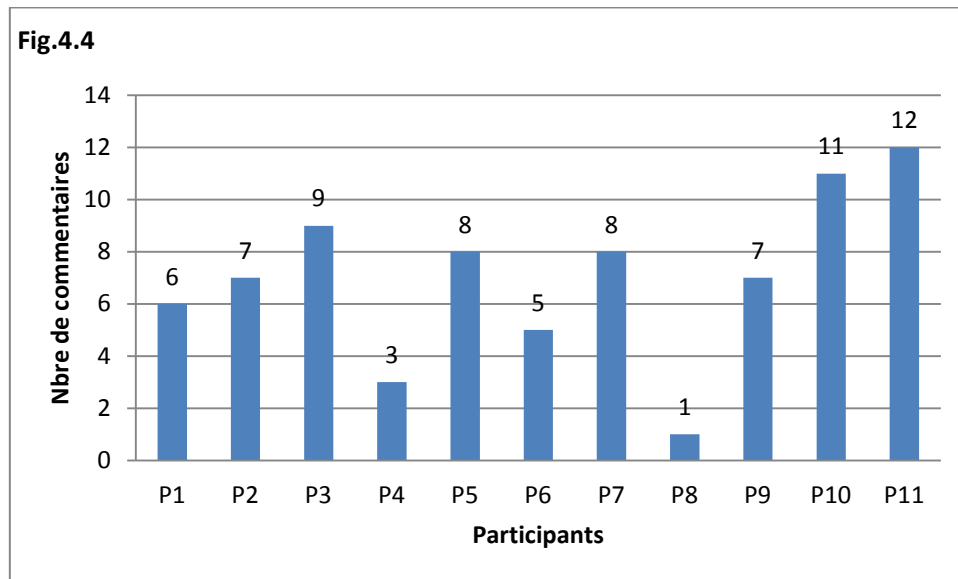
Compétence Formasup en jeu :



J'ai opéré, à Pâques, une première analyse strictement quantitative de mes interventions en réponse aux billets des participants sur la base des 15 premières amorces postées.

J’ai obtenu les résultats suivants (fig. 4.4)

Fig.4.4 - Distribution de mes commentaires aux billets des participants (n = 11 participants, 15 amorces, 77 commentaires)



Une première constatation s’impose : tous les participants ont reçu au moins un commentaire à propos de leurs billets. Mais tout de suite, on ne peut qu’être interpellé par le fait que certains participants en ont reçu beaucoup plus que d’autres. Par rapport à mes intuitions, à mes perceptions de fonctionnement, cette prise de données objectives a été pour moi un vrai choc : je pensais avoir réagi sur davantage d’amorces (quasiment toutes, en fait) et en tout cas de manière beaucoup plus équitable !

Il semble opportun de se pencher sur les profils de publication des participants (tels que présentés dans l’annexe 8 « Prise de données ») pour tenter d’interpréter ces premiers résultats quantitatifs.

Ainsi P6 et surtout P8 sont arrivés tardivement dans le dispositif et n’ont donc pas été concernés par les 15 amorces mais seulement par 9 (pour P6) et 8 (pour P8). Ils sont en outre des participants un peu particuliers (ce sont mes collègues directs) sans que je puisse dire si cet élément a pu ou non jouer dans la spontanéité de mes interventions. Il sera intéressant en tout cas de consulter l’analyse que P8 fera de son action dans le Blog pour vérifier s’il a pu percevoir un quelconque manque d’intérêt de ma part.

L’arrivée tardive dans le dispositif est un premier élément, il y en a d’autres. Ainsi, si l’on se réfère aux profils identifiés dans l’annexe 8 « prise de données », d’autres éléments d’interprétation se font jour :

- assez logiquement, c’est le participant qui poste le plus et le plus rapidement qui obtient le plus de commentaires à ses billets (P11). Il est, en effet, pour un animateur de Blog, agréable de constater « l’arrivée » d’une première réponse à l’amorce et légitime d’y répondre sans attendre. Plus tard dans la semaine, quand plusieurs réponses « arrivent en même temps », il est probablement nécessaire d’avoir plus de temps devant soi pour les lire toutes et y réagir.

- les participants P5, P7 et P10 reçoivent également un nombre important de réponses qui leur sont personnellement adressées. Il s’agit des participants à distance. On peut penser que j’ai ainsi eu à

cœur de maintenir un lien susceptible d'assurer la participation régulière de personnes avec lesquelles je n'avais pas la possibilité d'échanger de manière informelle lors des séances présentiels et des pauses-café.

- le participant P1 mérite que l'on s'y arrête : il ne répond pas à toutes les amorces et il poste quasi systématiquement ses réponses en retard. Néanmoins, le nombre important de commentaires reçus peut rendre compte de mon souci pour le maintien de sa participation et celui de valoriser ses apports même lorsque l'amorce suivante est déjà en ligne et donc qu'il a moins de chances de bénéficier d'interactions avec ses pairs.

Un autre élément d'interprétation peut être la qualité et le caractère complet des billets considérés dans leur ensemble. Il est légitime, quand une dizaine de réponses se complètent mutuellement, de ne pas avoir forcément d'éléments à ajouter. Si cela peut avoir un côté « délaissant » sur le plan individuel, il reste les « félicitations » que j'ai faites aux participants en leur présentant la synthèse de leurs avis.

Après avoir étudié quantitativement la distribution de mes interventions vers les participants, je me suis intéressée aux aspects qualitatifs de celles-ci.

Pour appréhender la qualité de mes feedback, j'ai utilisé la classification des rôles du tuteur de Berge (1995). J'ai découpé mes interventions en unités de sens (selon la même procédure que celle décrite dans la section précédente de ce portfolio) et les ai codées en considérant qu'il s'agissait d'une information de type pédagogique, affective ou communicationnelle, organisationnelle (managériale) ou technique (tab. 4.1)

Tableau 4.1 – Les différentes fonctions de mes interventions (selon Berge, 1995)

Fonctions	Codes	Exemple d'intervention qui serait classée dans ces différentes catégories
Pédagogique	1	« Quand tu envisages la motivation de tes étudiants, est-ce que tu as l'impression dans ta classe de jouer sur certains des déterminants de la motivation ? »
Sociale ou affective	2	« Bravo pour cette analyse. On peut dire que vos billets, en touchant des domaines différents, se complètent à merveille ! »
Organisationnelle	3	« Je vous propose de prendre connaissance des réponses des autres avant de revenir sur votre billet et de l'enrichir. »
Technique	4	« Il est nécessaire de s'inscrire comme « follower » pour être mis au courant de la moindre modification dans le Blog. »

J'ai ensuite analysé plus finement les interventions de type pédagogique (tab. 4.2)

Tableau 4.2 – Catégorisation des interventions de type pédagogique

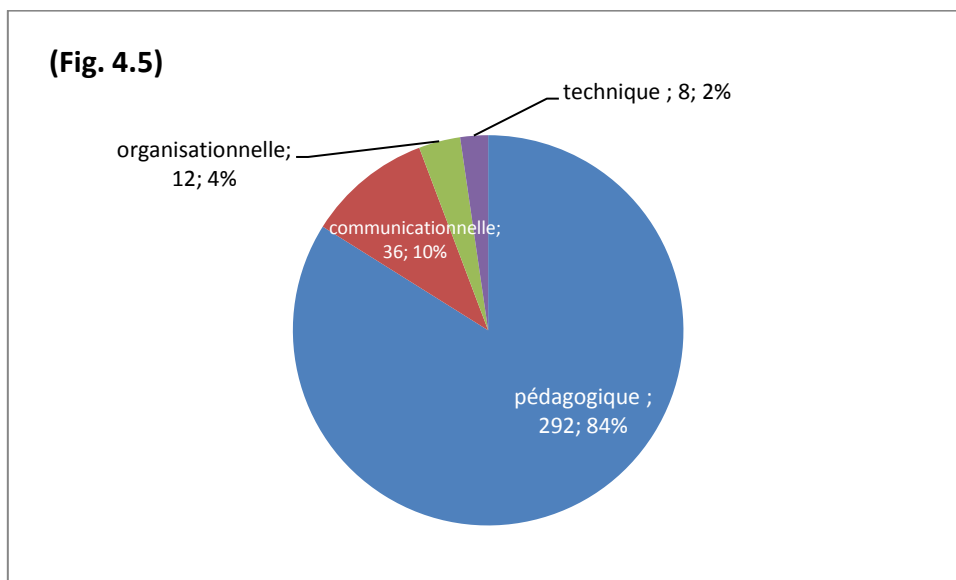
Catégories	L'encadrante...	Codes	
Lien avec la théorie	valorise la justification théorique d'un participant	11	« J'ai (...) apprécié les liens que tu établis entre connaissances indispensables, découverte de sens et motivation... »
	demande des précisions théoriques au participant	12	« Quand tu rencontres dans la littérature une citation, un modèle, une définition qui te parle, n'hésite pas à en mentionner les références »
	apporte un élément théorique ou mentionne un mot-clé en lien avec un concept ou modèle	13	« (...) cette obligation de transparence, de cohérence, d'authenticité (...) « oblige » l'enseignant à améliorer la qualité de son enseignement »
Lien avec la pratique	valorise une justification issue de la pratique d'un participant	21	C'est une « posture » parfois inconfortable qui, comme tu le dis très bien est mangeuse de temps, mais toujours valorisante pour l'enseignant.
	demande des précisions pratiques au participant	22	“il revient à l'enseignant de rendre ses étudiants actifs”, “l'enseignant doit savoir comment s'y prendre” certes mais comment? Donne-nous plus de précisions à propos des manières, justement, de favoriser cette activité. Qu'en est-il dans le cadre de ton enseignement? »
	apporte un élément issu de sa propre pratique	23	Certes, avoir la possibilité d'introduire un recours pour des conditions d'évaluation inévitables, donner son avis sur la qualité des enseignements... les choses ont bien changé depuis que nous ne sommes plus étudiants... et c'est tant mieux ! »
Liens avec Formasup	Fait le lien avec les contenus des séances et les activités	31	« La “pédagogie universitaire” sera un des thèmes abordés par Marianne Poumay lors de la séance de la semaine prochaine, justement ! »
	Fait le lien avec le portfolio	32	« Merci pour ce billet dans lequel « plein de choses » que nous allons envisager avec vous dans l'activité consacrée aux compétences pointent leur nez »
	Fait le lien avec programme	33	« dans le cadre de ton portfolio, cela t'aidera (...) »

A l'instar du codage effectué sur base des interventions des participants dans le Blog, j'ai réalisé une vérification de la fidélité inter-codeur et affiné ma description de catégories jusqu'à avoir un taux de fidélité satisfaisant (annexe 13).

Analyse : voilà comment cela s'est passé...

Cette première analyse m'a apporté les informations rassurantes suivantes (fig. 4.5). : l'essentiel de mes interventions est d'ordre pédagogique, mes interventions visent surtout l'apprentissage de mes étudiants.

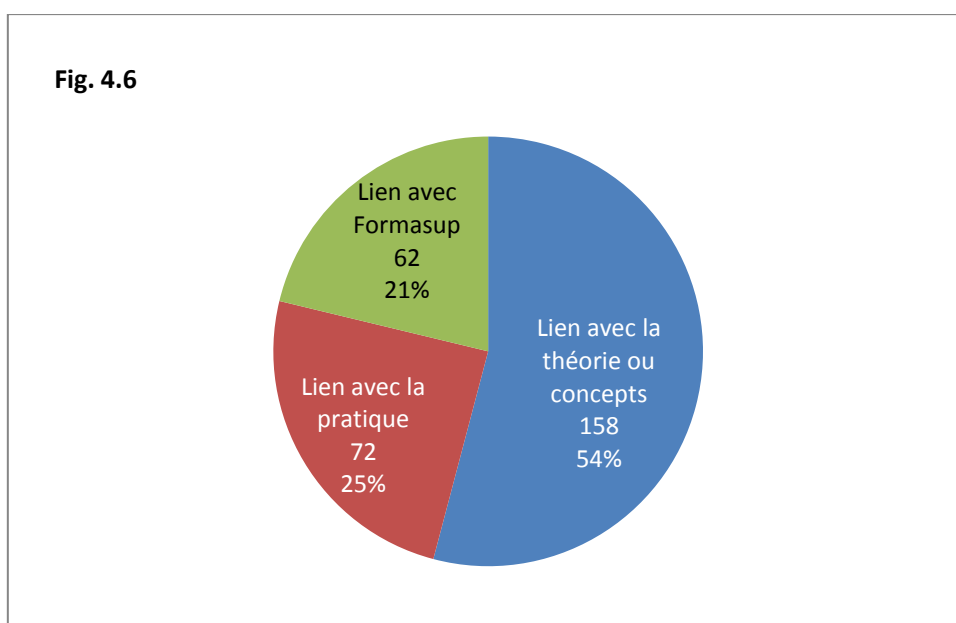
Fig. 4.5 - Répartition des fonctions de mes interventions dans le Blog selon Berge (1995) (n = 348 unités de sens)



À l'intérieur de ces interventions pédagogiques, je me suis intéressée aux aspects évoqués : en lien avec la théorie, en lien avec la pratique, en lien avec le programme.

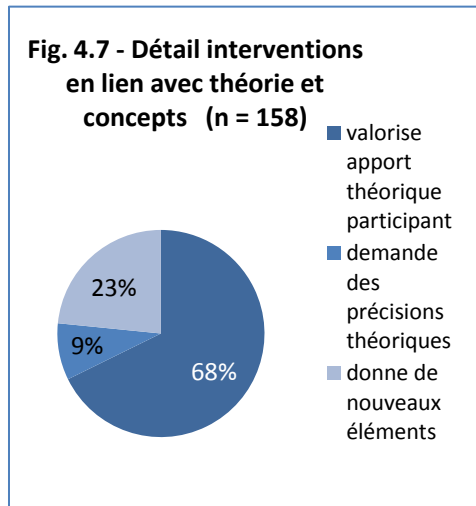
La figure 4.6 offre le détail des interventions à fonction pédagogique : on constate que les interventions en liens avec la théorie ou les concepts sont majoritairement présentes.

Fig. 4.6 - Détail de mes interventions à fonction pédagogique (n=292 unités de sens)



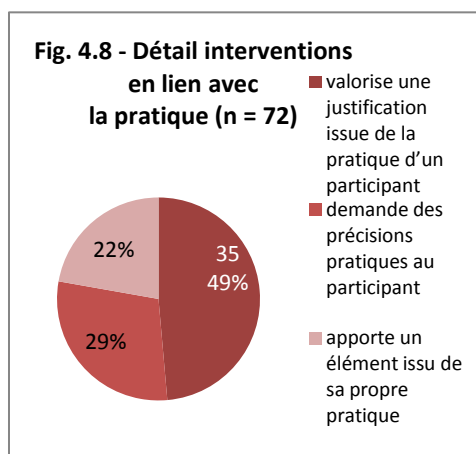
Si on envisage un dernier niveau de détail on obtient l'image suivante, offerte par les figures 4.7 à 4.9.

Figure 4.7 à 4.9 - Détail des interventions liées à la théorie, à la pratique et au programme



Les interventions en lien avec la théorie (fig. 4.7).

L'analyse de ces différents graphiques de détail doit être considérée avec prudence. Rappelons que la fidélité de l'analyse diminue avec le niveau de détail. Ces classements conservent donc une part de subjectivité. Cependant, attardons-nous sur l'importance de la valorisation des apports théoriques des participants. Mon expérience d'accompagnatrice dans Formasup (et notamment dans le cadre des évaluations formatives des productions « plan de cours » que je réalise) a confirmé l'idée que nos participants éprouvent souvent des difficultés à s'appuyer sur des référents théoriques pour justifier leurs choix pédagogiques. Le Blog m'a paru être l'endroit rêvé pour valoriser ces apports auprès de nos participants et j'ai profité des occasions qui m'étaient données pour effectuer des renforcements positifs à chaque fois que l'un d'entre eux le faisait. Les demandes de précisions théoriques sont rares. Il est possible que j'aie préféré valoriser plutôt que de montrer une relative insatisfaction par rapport à cet aspect théorique. Par contre, il semble que je n'ai pas pu résister, pour le quart des interventions, à la tentation de donner de nouveaux éléments théoriques à la faveur de concepts abordés par les billets

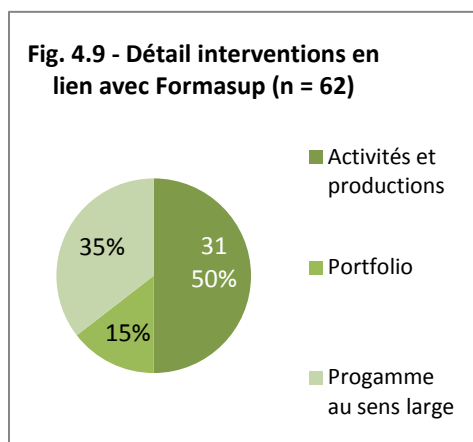


Les interventions en lien avec la pratique (fig. 4.8).

Comme dans le cas de la valorisation de justifications théoriques, on constate que l'animateur a surtout à cœur de valoriser les interventions des participants. Cela confirme probablement le souci de maintenir la viabilité du Blog, de maintenir une participation tout au long de l'année. Ici la part de demande de précisions est plus importante, probablement parce que la démarche est perçue comme plus facile : il me semble moins exigeant de demander de compléter une anecdote en lien avec sa pratique que d'appréhender de manière plus fine une théorie ou de rechercher de nouveaux concepts. J'ai constaté avec surprise la part importante relative à l'apport d'éléments issus de ma propre pratique. C'est étonnant quand je considère la position de retrait que j'avais l'impression d'avoir prise, position que je pensais nécessaire à la valorisation des autres participants. À la lumière de ces 22%, je me dis qu'il est possible que j'aie un peu regretté de ne pouvoir participer « comme les autres » au Blog et que j'aie ressenti une petite frustration, à la lecture de leurs billets en lien avec leurs expériences d'enseignants, que les souvenirs que ceux-ci évoquaient chez moins ne puissent pas être partagés. Je fais ici le lien avec le modèle utilisé dans ma présentation personnelle : il n'est pas facile de garder le retrait

nécessaire et d'organiser un dispositif qui laisse toute la place aux apprenants.

Les interventions en lien avec Formasup (fig.4.9).



On se souvient que les participants n'anticipaient pas vraiment l'utilisation de leurs billets dans le cadre de leur portfolio. On peut, à la lecture de ce tableau, se dire que l'encadrant pourrait faire davantage de liens avec Formasup et, quand il le fait, lier plus explicitement certains éléments valorisables dans le Blog avec l'une ou l'autre section du portfolio proprement dit. Cependant, il ne faudrait pas que cette activité ne revête qu'un côté « utilitaire » et perde ainsi son petit côté « pour le plaisir » de rédaction spontanée « sans arrière pensée » et « agréable » que plusieurs participants ont d'ailleurs mentionné lors de conversations informelles et dans leurs réponses au questionnaire de satisfaction..

Régulations : et si c'était à refaire ?

Ce premier niveau d'analyse objective m'a permis d'ouvrir les yeux sur certains aspects que le travail au jour le jour dans le Blog, « le nez dans le guidon », ne m'avait pas laissé entrevoir. A cet égard, ce travail d'analyse est très intéressant. Il laisse malheureusement aussi apparaître des faiblesses, à savoir le lien entre les interventions des participants et les réponses de l'encadrant. On ne peut se contenter d'une vue globale des unes et des autres, il serait nécessaire d'envisager le cycle des interventions des participants et de l'encadrant, pour voir de manière plus fine si les interventions sont bien pertinentes, en adéquation avec le contenu du billet auxquelles elles répondent, si elles sont à même de pousser le participant à approfondir sa réflexion et à augmenter le répertoire de ses justifications. Nous n'avons pas entrepris cette analyse ici, c'est une perspective intéressante pour une recherche future ou le prolongement de l'analyse de ces données-ci.

EN CONCLUSION

Comme ce fut le cas dans la conclusion portant sur la prise de données, cette analyse réflexive m'a surtout permis de **confronter** en un lieu unique (cette section du portfolio) et à un moment donné (maintenant, en fin d'année) mes **perceptions** à des **éléments** plus **objectifs**. Cela m'a permis de considérer que, même si j'avais l'impression générale que « le Blog fonctionnait bien », que j'avais le sentiment d'être très attentive à son fonctionnement et que je le gérais du mieux que je pouvais au jour le jour, je me suis aperçue grâce à cet « arrêt sur image » que j'avais finalement laissé « traîner » trop longtemps certaines lacunes. Je pense principalement à la gestion des tags (qui concernait tout le monde) et à celle des risques de plagiat (qui ne concernait certes qu'un participant, mais qui est d'une importance cruciale). Je ne me suis pas non plus donné les moyens de m'assurer de la consultation des pages annexes. Toutes ces prises de conscience s'inscrivent dans l'établissement des pistes de régulation sur les lesquelles je ne manquerai pas de revenir lors de la refonte du dispositif que je proposerai l'année prochaine.

En ce qui concerne l'analyse qualitative de mes interventions, cette première analyse a apporté d'autres éléments que ceux issus de mes seules intuitions ; je dispose d'une image plus nuancée et à cet égard, ce n'est déjà pas mal. Je me suis rendu compte que je voulais surtout assurer le maintien de la participation et faire en sorte que celle-ci soit agréable et confortable. J'aurais probablement pu être plus exigeante quant aux bénéfices en lien avec l'apprentissage, en jouant plus savamment sur le répertoire des arguments des participants. J'ai réalisé que pour réussir mon intervention à ce niveau, j'aurais dû analyser qualitativement leurs interventions et les miennes plus tôt, ne pas attendre la fin de l'année pour le faire. Il m'a également semblé impératif de lier billets et réponses, et qu'une analyse qualitative séparée (fut-elle approfondie) des uns et des autres n'était pas suffisante pour prendre des décisions de régulation assez sensibles.

En ma qualité de participante (même si je jouais, par rapport à mes collègues impliqués comme participants, le rôle d'animatrice), voilà comment je perçois les bénéfices en termes d'apprentissage pour la rédaction de mon propre portfolio. En commentant et en encourageant les participants à rédiger leurs propres billets, mais surtout en rédigeant en début d'année les synthèses, j'ai eu l'impression qu'il y avait à l'échelle du groupe beaucoup de variété et à l'échelle individuelle une certaine stéréotypie. J'ai ainsi appris qu'une même question pouvait être à l'origine d'autant de types de réponses que nous avions de participants. J'ai remarqué rapidement que si certains allaient surtout puiser dans leurs expériences personnelles d'enseignants, voire d'apprenants, pour « raconter » des anecdotes en lien avec les concepts abordés, d'autres allaient systématiquement rechercher des références dans la littérature, en se contentant de les citer ou en en tirant parti pour analyser une situation concrète à l'aide d'un modèle. D'autres encore abordaient les aspects éthiques ou encore s'interrogeaient sur les régulations qu'il serait opportun d'entreprendre, voire sur les effets des régulations entreprises. J'ai ainsi réalisé qu'il y avait une vraie richesse liée au groupe et, dans le même temps, que les participants restaient cantonnés dans leur propre style d'interventions personnelles. Je me suis posé la question de l'évolution de ma réflexivité à la lumière de l'analyse des productions de mes collègues « contributeurs ». Dans l'élaboration progressive de ce rapport réflexif qu'est le portfolio, j'ai donc été attentive à cet aspect et j'ai choisi de varier les formes de réflexivité alléguées dans mon propre récit. Sans cette analyse à propos des billets des autres, je ne crois pas que j'y aurais été attentive.

Je pense également avoir été très influencée par la lecture des billets des autres participants. Voici les éléments présents dans mon portfolio pour lesquels je constate, *a posteriori*, une influence de mes condisciples. Je pense dans un premier temps à l'alternance des statuts d'apprenant et d'enseignant au cours de notre vie. Sans la présence d'anecdotes en lien avec ces deux statuts dans les billets de mes « petits camarades », je n'aurais probablement pas pensé à les alterner dans ma présentation personnelle ni à choisir des modèles susceptibles de m'aider à en avoir une vue globale et permettant de les comparer et de rendre compte d'une certaine évolution. La lecture des « billets des autres » m'a aussi aidée à mieux comprendre les difficultés d'appropriation de certains concepts par nos participants. Ainsi la définition « spontanée » de la notion de compétence m'a montré combien l'appropriation de ce concept central demandait du temps. En tant qu'encadrants, mes collègues et moi avons également rencontré ce type de difficultés mais en ce qui me concerne, j'avais tôt fait d'oublier les efforts que cette compréhension m'avait demandés. Cette perception « de l'intérieur » des difficultés potentielles m'a aidée à reconsidérer mon rôle d'accompagnateur pédagogique, notamment en ce qui concerne le temps d'appropriation nécessaire, temps dont on ne peut, sans risque de retour en arrière, faire l'économie. C'est un élément que je mentionne

également dans mon propre portfolio. Je pourrais citer d'autres thèmes d'amorces pour lesquels les billets de mes « étudiants » m'ont ébranlée et si certains l'ont fait de manière directe, d'autres poursuivent peut-être leur travail de manière plus souterraine... Bref, « faire Formasup », jouer jusqu'au bout, c'est-à-dire jusqu'aux évaluations certificatives, le rôle d'un participant a probablement fait de moi une enseignante plus sensible aux difficultés des collègues que j'accompagne. C'est notamment grâce aux caractères spontané et sincère des billets de Blog que j'ai affiné cette sensibilité.

RÉFÉRENCES

Berge, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field [Electronic version]. *Educational Technology*. 35(1) 22-30.

Poumay, M. (2003). *Le Tutorat : Définitions, justifications théoriques et illustrations, Développement Professionnel en Enseignement Supérieur*. Unpublished document. LabSET, Université de Liège

SECTION 5 – MES PERSPECTIVES

"Prends garde, ô vagabond, la route marche elle aussi..." R.M. Rilke

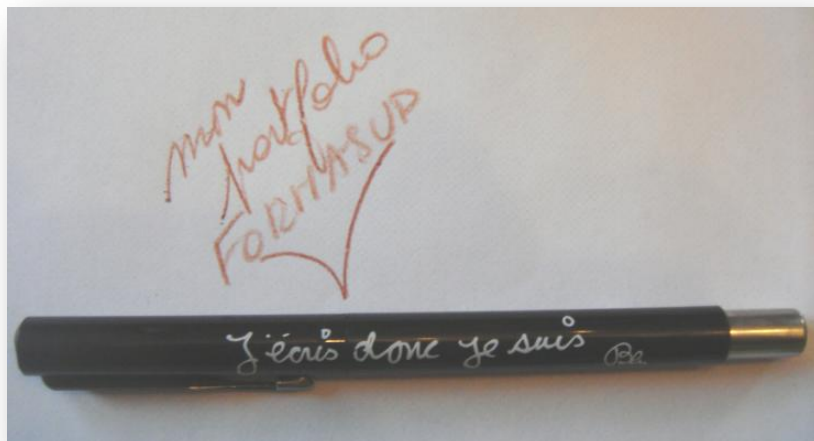


Fig. 5.1 Un objet et une citation de Ben détournés pour rendre compte de mes aspirations en matière d'identité professionnelle...

BREF RETOUR AU POINT DE DÉPART : POURQUOI J'AI ENTREPRIS DE « FAIRE FORMASUP » ?

Pourquoi revenir en arrière alors qu'il est question de perspective, par définition tournée vers le futur ? La rédaction de la première section de ce portfolio m'a aidée à asseoir ma réflexion et à comprendre en quoi mon développement professionnel s'inscrivait dans un cycle cohérent de changement et de continuité. Pour savoir où l'on va, il est nécessaire de savoir d'où l'on vient.

NON, NE CROYEZ PAS QUE CE SOIT SI FACILE QUE CELA À ASSUMER D'ÊTRE « PROF DE GYM... »

Même si un professeur de français se voit rarement traité de manière restrictive de « prof d'orthographe » ou de « prof de grammaire », le peu agréable raccourci de « prof de gym » fait partie du quotidien de tous les enseignants d'éducation physique. Rien ne sert de faire une remarque à ce sujet, c'est culturellement tellement ancré dans l'imaginaire collectif que ce n'est pas près de changer. C'est probablement un reste de la poussiéreuse Gymnastique Formative Educative qui n'avait pourtant pas que des mauvais côtés. Dans un article consacré aux « représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs », Dorville (1991) signale que lorsque l'on évoque l'image de l'enseignant d'E.P.S. (pour Éducation Physique et Sportive), « *surgissent des clichés qui mettent en lumière le paradoxe d'un enseignant qui a réussi à obtenir un statut institutionnel égalitaire (...) mais qui cultive néanmoins un sentiment d'infériorité vis-à-vis des autres enseignants* ». C'est la notion de « *complexe du prof de gym mis en lumière par de nombreux auteurs* ».



Fig. 5. 2 Le Prof de Gym du Petit Spirou, le légendaire M. Mégot

Sans avoir jamais ressemblé au M. Mégot du Petit Spirou, j'ai dû souvent passer outre ce stéréotype de l'enseignant en vacances dès le

mois de mai, dispensé de corrections le soir, aux préparations minimales voire inexistantes, qui a pour mission d'amuser les élèves (alors qu'il devrait surtout les fatiguer), se promenant en tenue décontractée, au soleil qui plus est, dès les beaux jours. Malgré cette qualité de vie idyllique, il arrive que l'on veuille en changer, j'en suis la preuve.

Au LabSET, notre directrice aime à rappeler que tous ses collaborateurs ont non seulement une expérience d'enseignant mais également des formations initiales très éclectiques et que leur richesse est notamment due à ces horizons très différents. En procédant de la sorte, elle feint d'ignorer que certains enseignants que nous accompagnons font *a priori* davantage confiance à un mathématicien ou à un historien qu'à... un prof de gym ! Ce sentiment de méfiance a également été identifié dans l'étude déjà mentionnée : Dorville (1991) a également étudié ce qui, chez un quart des parents d'élèves interrogés, pouvait expliquer la dévalorisation du statut de l'enseignant de l'éducation physique par rapport à ses collègues d'autres disciplines : « *A travers les entretiens, apparaît la raison principale : le "prof de gym" n'est pas un «cérébral» et ses études ne sont pas parées de l'aura universitaire et scientifique* ». L'auteur a également interrogé les collègues enseignants. Ils sont nombreux (plus d'un sur trois) à considérer que l'enseignant de l'éducation physique échappe à une série de contraintes (préparations et corrections) et que sa charge de travail est moindre. Ils connaissent en outre assez mal son cursus académique et discutent rarement avec lui en salle des professeurs. Il est certain que ce statut particulier et ce relatif « rejet » de la part de mes collègues des cours généraux ne m'ont pas encouragée à poursuivre dans cette discipline.

Maintenant que je me positionne différemment en tant qu'enseignante, enrichie par ce parcours en général et Formasup en particulier, je pourrais envisager de manière beaucoup plus sereine de reprendre des animations sportives. Il me semble être aujourd'hui débarrassée des pressions liées à l'apprentissage technique, qui me paraît être davantage un moyen qu'une fin. Ma sensibilisation aux besoins des apprenants, besoins prioritaires par rapport à ce que j'imaginais être mes besoins d'enseignant, me donne l'envie d'arpenter à nouveau salles et terrains. Sans vouloir en « refaire mon métier », je pense pouvoir y trouver des satisfactions ponctuelles.

POUR ÊTRE « CONSEILLÈRE PÉDAGOGIQUE » IL FAUT AVOIR UN DIPLÔME DE PÉDAGOGIE, NON ?



Si je me sens bien dans la peau de conseiller pédagogique, fonction que j'occupe depuis maintenant 10 ans, je ne pouvais m'empêcher de ressentir un léger malaise lié au sentiment d'usurpation que je ressentais en précisant à mes interlocuteurs, si nécessaire, « que je n'étais pas pédagogue ». - « Mais alors, vous êtes ? » Et voilà... c'était pour certains la déconvenue ! C'est aussi par quête de cette légitimation que je me suis inscrite à Formasup.

Sans croire « que c'est arrivé », choisir d'entamer ce parcours et l'avoir mené à terme m'apporte de la sérénité et de la confiance en moi pour continuer ma carrière de conseillère pédagogique

FAIRE FORMASUP, C'EST AUSSI UNE CHOUETTE AVENTURE !

Fig. 5.3 – Une séance d'échange dans Formasup



J'ai également espéré ressentir ce que nos participants évoquent presque tous en fin de parcours : le plaisir de partager avec d'autres enseignants, la convivialité des échanges, le défi qui consiste à « reprendre des études » et la satisfaction personnelle de les mener à bien malgré la vie professionnelle et familiale.

Comme épinglé dans ma présentation personnelle, ce cycle alternant la position d'apprenant et celle d'enseignant est loin de trouver un terme ici. J'espère continuer à tirer encore longtemps parti des possibilités d'échange entre collègues, qu'il s'agisse de mon implication dans les co-formations, les formations IFRES et les rencontres BSQF. L'accompagnement, tel qu'il est conçu dans le cadre de Formasup, est en lui-même une promesse de rencontres. J'ai également l'espoir, en laissant « ouvert » le Blog de cette année, de ne pas perdre tout de suite le fil des conversations entamées.

CE QUI ÉTAIT DÉJÀ POUR MOI DES FAIBLESSES CONNUES ET LES BÉNÉFICES QUE JE PENSE AVOIR RETIRÉS DE MA PARTICIPATION À FORMASUP

Pour réfléchir à mes perspectives en matière de développement professionnel, il me semblait opportun de revenir un instant sur mes motivations à m'inscrire à Formasup, ce que j'ai fait dans la partie précédente. Il n'est pas moins important de dresser la liste des faiblesses que j'identifie avec assez de lucidité pour en tirer parti dans un but de régulation de mon fonctionnement professionnel. Ces faiblesses sont de quatre grands types :

1. La faiblesse de mes cadres conceptuels ;
2. La difficulté de garder des traces et la rentabilisation des formations suivies ;
3. L'absence de persévérance dans la collecte de données, le traitement et l'analyse de données, n'allant que rarement jusqu'au stade de la publication ;
4. Le caractère trop « micro » de mes feedback aux participants.

À PROPOS DES CADRES CONCEPTUELS

En termes de cadres conceptuels, je ne pense pas assez à consulter la littérature d'emblée au moment de préparer une séance. Je réfléchis d'abord à la possibilité de mettre les participants en action, je « recycle » en les actualisant des contenus ayant fait leurs preuves lors de formations antérieures et je ne consulte la littérature qu'une fois les grandes lignes de l'activité établies. Cela peut avoir comme effet pervers de davantage chercher la conformation de mes idées dans la littérature plutôt que d'appréhender un sujet en tentant d'être la plus vierge possible en termes d'*a priori*. Dans le cadre de Formasup, la nécessité d'appuyer ses choix sur des éléments théoriques et des modèles m'a permis de « voir les choses dans l'autre sens », notamment dans le cadre de ma présentation personnelle. Le temps dont j'ai eu besoin pour la concevoir dans cet aller-retour entre l'expérience vécue et l'éclairage théorique montre bien que je n'aborde cette démarche ni spontanément ni facilement. Je pense avoir compris combien commencer l'élaboration de mes séances par une recherche de ce que les professionnels en disent est à la fois un gage de crédibilité mais est également indiscutablement facilitateur.

Je vais donc essayer à l’avenir de commencer par consulter la littérature lors de la préparation de mes séances, sans pour autant oublier les allers-retours entre mes connaissances, les nouvelles connaissances et mes intuitions.

À PROPOS DE LA RENTABILISATION DES FORMATIONS SUIVIES



Dans le cadre de mon développement professionnel, je participe comme tous mes collègues régulièrement à des formations et à des colloques (annexe 3). La plupart du temps, je me contente de prendre des notes et ensuite de les ranger soigneusement. Dans un certain nombre de cas, j’en profite pour proposer un compte rendu dans mon service dans le cadre des co-formations (annexe 5). Ces présentations demandent un certain effort de « digestion » des informations de manière à en extraire, pour une présentation de quelques dizaines de minutes, les informations susceptibles d’intéresser nos collègues. Dans ce cas, la description en est formalisée dans quelques diapos. Dans le cadre de Formasup, les cours à option « transfert d’apprentissage à sa pratique » (annexe 4) et « valorisation de 5 formations IFRES » (annexe 6) demandent la rédaction de « rapports réflexifs ». L’effort dépasse là la simple formalisation des informations proposées pour insister sur les possibilités de transfert à sa pratique et cela me paraît être une contrainte très intéressante, porteuse de nombreuses possibilités : mutualisation des savoirs, carnet d’adresses, possibilités de partenariat, économie d’énergie, etc.

J’espère pouvoir continuer à m’astreindre à la rédaction d’une forme de rapport réflexif pour toutes les formations que je suivrai à la fois en termes de description mais également en termes de transfert possible une fois que cette formalisation ne sera plus « obligatoire pour Formasup ». Je pense sincèrement que l’effort requis demande peu de temps par rapport aux temps de formation et que les bénéfices sont importants. Je réfléchis à une espèce de « fiche standardisée » permettant une lecture rapide, une certaine « portabilité » et un partage facilité entre membres de notre équipe. La première version de cette grille figure en annexe 17 ainsi qu’un exemple de fiche remplie sur base de la dernière conférence à laquelle j’ai assisté (annexe 18). Je pense que si je parvenais à convaincre mes collègues de rédiger systématiquement **une ou deux** feuilles A4 avec ce type d’informations standardisées, cela pourrait être utile à tous, tout en demandant un investissement raisonnable. Ce n’est pas pour moi une idée neuve que d’encourager à la mutualisation des informations mais la nécessité de devoir rédiger mon rapport réflexif a ravivé en moi ce vieux rêve ☺...

À PROPOS DE LA TRANSFORMATION DES QUESTIONS DE RÉGULATION EN ARTICLES OU COMMUNICATIONS SCIENTIFIQUES

Si la prise de données objectives et subjectives de fonctionnement a toujours fait partie intégrante de notre dispositif de formation, cela a toujours été prioritairement à visée pragmatique de régulation. Nous avons toujours collecté des données objectives de participation (qu’il s’agisse de l’utilisation des contenus proposés en ligne, de la participation à des forums de discussion, de la prise de parole lors des séances présentiels). Nous avons aussi systématiquement interrogé nos participants sur leur degré de satisfaction et sur leur perception de l’intérêt pour l’apprentissage des activités proposées. Nous communiquons ces résultats à nos participants et nous nous en servons, en équipe, pour les ajustements en cours d’année et pour les régulations plus importantes que nous entreprenons d’une année à l’autre quand nous considérons, durant les vacances d’été, la refonte de notre dispositif.

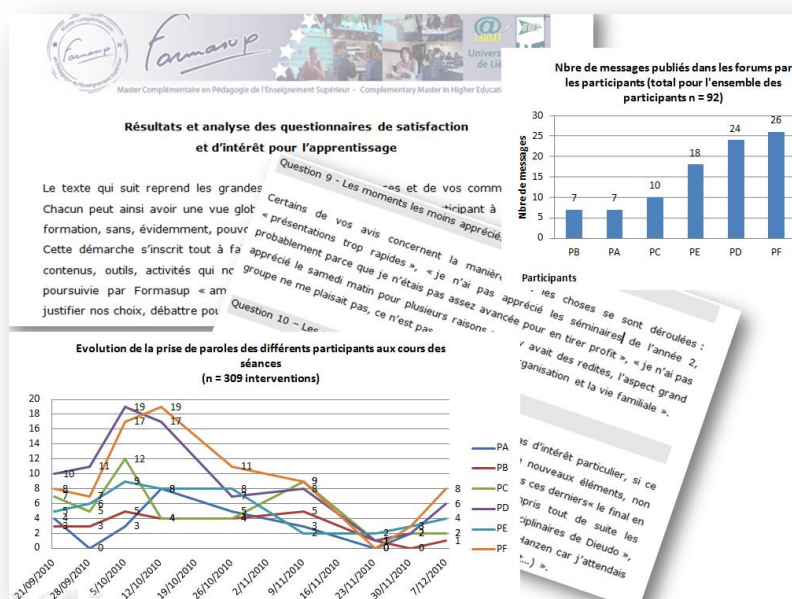


Fig. 5.4 – Un exemple de prise de données à des fins de régulation

Si la collecte de données de fonctionnement et de perceptions est effectivement réalisée chaque année et utile sur le plan de la régulation de notre dispositif, il est assez rare qu'elle débouche sur une formalisation en termes d'article ou de communication « scientifique ». C'est un paradoxe quand on sait que c'est un impératif

que le programme Formasup impose à nos participants. On le demande à nos participants et nous-mêmes nous y renonçons. Nous avons évidemment de bonnes et mauvaises raisons de ne pas valoriser ce travail : urgence des régulations à entreprendre, intérêt personnel que l'on n'imagine pas forcément partagé par d'autres enseignants ou concepteurs, difficultés de rédaction, implication en équipe, etc.

L'obligation, dans le cadre de Formasup, de réaliser une « prise de données dans sa classe » et un « article de régulation » comme l'une des sections du portfolio m'a « obligée » à formaliser des questions de régulation, à collecter des données en décrivant les instruments et les modalités de collecte, à les traiter, à les analyser et à en tirer parti dans le cadre de mon projet au sens strict, dans le cadre du dispositif au sens large. Plus largement, je me rends compte, si je considère mon développement professionnel que ce qui prend du temps et de l'énergie, c'est surtout la collecte et le traitement des données. Que l'analyse est une activité qui me plaît et que, finalement, l'énergie et le temps nécessaires pour passer à l'étape de la publication sont peu de chose à côté du travail « de routine » entrepris pour asseoir nos régulations.

J'espère que l'aventure Formasup m'encouragera à aller jusqu'au bout des prises de données ultérieures.

À PROPOS DU CARACTÈRE TROP « MICRO » DE MES FEEDBACK (FIG. 5.5).

Quand je rédige des feedback à l'attention des enseignants que j'accompagne, je commence toujours pas lire toute la production en m'efforçant de ne pas m'arrêter sur les détails de manière à avoir une vue d'ensemble. Ensuite, je travaille généralement sur base de leurs documents électroniques, en utilisant les outils de suivi des modifications, corrections et commentaires. Je reprends ensuite chacun de ces commentaires que je classe en « remarques de fond » et « remarques de forme ». J'essaie ensuite de réorganiser les suggestions non plus de manière chronologique mais bien de les hiérarchiser de manière à communiquer clairement sur l'importance de réagir en priorité aux faiblesses majeures.

Lors des accompagnements des années précédentes, j'avais tendance à « réagir sur tout » (y compris aux fautes d'orthographe et de frappe) et, puisque je disposais de la version électronique du document annoté, je trouvais « idiot de ne pas en faire profiter » le participant. Celui-ci se retrouvait

donc à la tête d'une foule de remarques de niveaux différents et des commentaires tellement ciblés qu'il n'avait pas la possibilité de considérer qu'il pouvait s'agir de remarques plus transversales. J'étais parfois obligée, d'une production à l'autre pour un même participant, de devoir plusieurs fois intervenir sur un même aspect. Je pense avoir déjà progressé cette année (et grâce aux encouragements de mes collègues) en ne renvoyant plus la version électronique annotée mais seulement une liste hiérarchisée de suggestions à considérer dans les dernières productions que j'ai évaluées de manière formative, à savoir les « prises de données dans leurs cours » de nos participants. Dans l'exemple ci-dessous, on visualise que dans la colonne de gauche, les feedbacks sont dans l'ordre de l'apparition des faiblesses et dans celle de droite ils sont présentés en ordre d'importance. Dans la 1^{ère} colonne, il s'agit d'une correction « scolaire » et dans celle de droite il s'agit davantage de conseils potentiellement utilisables dans d'autres productions. Enfin, et ce n'est pas le moins important, dans le 1^{er} type de correction l'encadrant corrige à la place de l'apprenant (démarche que j'estime « invasive » et « maternante ») alors que dans le second cas il est davantage actif de son apprentissage.

	PESU0017 C.C. FB FORMATIFS MAI (BOTANIQUE)
	CE QUI EST TRÈS BIEN, À GARDER
	1. La présentation des données issues des échelles de Likert, le fait de pouvoir comparer la distribution des avis d'une question à l'autre, d'un type d'étudiant à un autre, le fait de donner les « n » question par question même si cela change très peu. 2. On voit très clairement l'intérêt de combiner des données subjectives de perception, qui plus est en permettant de considérer une évolution entre deux moments, et les données objectives de scores. Cela devrait être mieux annoncé dans l'introduction de l'article, par exemple en donnant une vue d'ensemble schématique des questions posées et des données récoltées pour y répondre. 3. Les conclusions et leurs liens avec les choix pragmatiques à faire (et déjà faits) par l'enseignant
	EN CE QUI CONCERNE LE FOND
	1. « présentation de la première collecte de données », « présentation des données subjectives », ... ne sont pas des buts en eux-mêmes. Il serait plus intéressant de découper l'article en domaines d'intérêt en lien avec les questions que tu te poses (la perception de compétence, ...) 2. Il faudrait valoriser le fait que tu considères plusieurs moments (janvier, Pâques) 3. La présentation des résultats est inégale : parfois tu parles d'interprétation et parfois non 4. En ce qui concerne les corrélations, il faut utiliser le coefficient de corrélation de Spearman (non paramétrique) et non le Pearson (paramétrique)
	EN CE QUI CONCERNE LA FORME
	1. Faire relire pour l'orthographe d'accord 2. Mettre les citations entre « ... » et en italique 3. Ok pour « dynamique » en lien avec « qui

A. QUESTION : Comment améliorer l'apprentissage des étudiants ? C'est un peu trop vague comme question. Cette question est alors la même pour tous les participants à Formasup ! Il faut être plus précis et dire exactement ce que cette activité est censée améliorer (je crois que pour celle-ci c'est seulement la connaissance, même si on peut espérer des bénéfices « collatéraux » comme apprendre à mener une recherche documentaire, à organiser les informations, à les réédiger, à les présenter oralement...

B. HYPOTHESE : l'utilisation des méthodes actives pourrait améliorer l'apprentissage des étudiants. Ici c'est pareil ! Cela manque de précisions, quelles méthodes actives et pour répondre à quel besoin identifié

C. METHODES

Pour cela, les méthodes suivantes ~~sont nécessaires~~ ont été mises sur pied :

- Impliquer les étudiants dans la conception du contenu, pour la recherche documentaire par les étudiants et exposé de leurs contenus (phrase à reformuler)
- Jouer soi-même le rôle d'un enseignant qui entre en contact pour la première fois avec ses étudiants non pas seulement pour l'apprentissage de ce qui est verbal, mais aussi de ce qui est gestuelle, attitude, sur le développement de valeurs humaines, ... (exemple modèle fait par l'enseignant)
- Appliquer les étudiants aux jeux de rôle pour leur permettre, non pas seulement leur montrer ce qu'ils pourraient vivre dans la vie courante, plus précisément dans la vie professionnelle, mais aussi qu'ils sachent comment se comporter devant une quelconque situation due au préjugé.

	change en fonction de facteurs externes » mais le terme « dynamique » n'indique pas qu'il s'agisse de quelque chose d'intrinsèque 4. Numéroté les figures et y faire référence dans le texte. Si on reprend une figure d'un ouvrage on indique « d'après... » 5. Donner la proportion d'étudiants qui ont répondu sur l'ensemble des étudiants potentiellement concernés
--	--

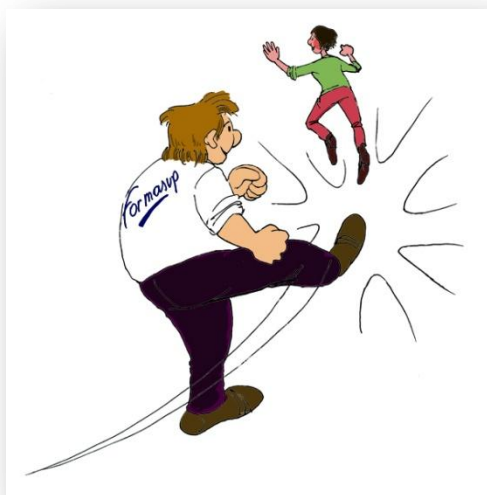
Fig. 5.5 – Des premiers feedback « micro » vers des feedback plus « macro » permettant un meilleur travail d'appropriation par les étudiants. Un exemple.



L'étape suivante qui me paraît intéressante serait de me constituer une espèce de base de données de feedback en lien avec des erreurs fréquemment commises. Je pense en effet consacrer pas mal de temps à rédiger des feedbacks personnalisés (par exemple, en proposant des formes graphiques réalisées avec les propres données des participants), plutôt que de proposer des feedback plus généraux que les participants adapteraient à leur situation personnelle. C'est le parti pris par le conférencier invité en mai par le réseau des doctorants de l'ULg. Celui-ci illustre tous les principes qu'ils souhaitent partager par des exemples

concrets venant de publications scientifiques variées mais parfaitement transférables (annexe 18). J'ai commencé à rédiger la table des matières des « erreurs fréquentes » à illustrer, elle figure en annexe 19. J'espère pouvoir partager ce document avec mes collègues encadrants et les voir l'implémenter. Le recours des accompagnateurs à ces différents types de feedback pourrait nous renseigner sur les difficultés les plus souvent rencontrées et être à l'origine de régulations ciblées.

EN CONCLUSION, CE QUE J'AI RETIRÉ COMME BÉNÉFICES DE CETTE PARTICIPATION



« Faire Formasup », c'est comme recevoir un fameux coup de pied au derrière qui vous oblige à avancer! »

Dans Formasup : une meilleure perception des difficultés de la tâche pour les étudiants, en me mettant réellement à leur place. J'y ai gagné en indulgence, en patience et surtout, je l'espère, en pertinence d'interventions.

Dans le cadre de mon service, je pense viser

- l'amélioration des cadres conceptuels en lien avec les thèmes des formations que j'anime ;
 - la rentabilisation des formations et colloques auxquels je participe ;
 - la visibilité en termes de recherche en allant jusqu'à la publication d'un article ou d'une présentation en lien avec les données systématiquement recueillies pour réguler notre dispositif.
- Dans mon développement professionnel au sens large je ressors de cette formation avec de nouveaux centres d'intérêt, une maîtrise approfondie de certains concepts fondamentaux et la certitude que je n'ai pas fini (d'avoir envie) d'apprendre.

CE À QUOI JE ME SUIS EXPOSÉE, CE QUE J'AI RISQUÉ, CE QUE J'AI REGRETTÉ...

Dans Formasup, j'ai regretté, par rapport à mes attentes, de ne pas avoir réellement intégré l'équipe des participants, notamment parce que je ne participais pas aux séances présentielle mais probablement aussi surtout parce que je restais malgré tout « une encadrante » qui prenait part aux évaluations formelles, fussent-elles formatives. Cela restera pour moi un regret, particulièrement dans le cas de cette cohorte si attachante.

Dans mon service, j'ai eu dans un premier temps des difficultés à résister aux critiques à peine voilées de certains collègues à propos de l'absence de crédibilité à entreprendre une formation dans laquelle je fonctionnais par ailleurs comme encadrante depuis des années. Ils pensaient peut-être que mes collègues-évaluateurs me feraient bénéficier d'un traitement de faveur.

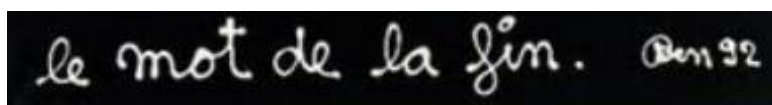
CE QUE JE VAIS FAIRE COMME PETITS PAS SUPPLÉMENTAIRES GRÂCE À MA RÉFLEXION DANS FORMASUP

La rédaction de la partie « présentation personnelle » de ce portfolio a attiré mon attention sur l'alternance, tout au long de ma vie, de périodes d'apprentissage et d'enseignement. L'étape actuelle, ma fonction de conseillère pédagogique dans Formasup, me fait prendre conscience de la présence d'un bel équilibre entre les statuts de « perpétuel apprenant » et « d'enseignant en perpétuel développement ».

Concrètement, je pense faire de mon portfolio non plus une obligation liée à la réussite de mon Master Complémentaire Formasup mais un outil de développement professionnel « pour moi », un réel outil de travail agréable à construire et à consulter, que j'aurai du plaisir à mettre à jour régulièrement.

Cette expérience m'a également aidée à me « méfier des routines », en confrontant mes valeurs, mes attitudes et mes comportements à ceux de mes collègues venant d'horizons différents. J'espère que cette prise de conscience du fait qu'il y a « plusieurs façons de faire et de faire bien » m'encouragera à ne pas me laisser enfermer dans des interventions prescriptives et stéréotypées.

J'espère avoir développé un recours à la littérature et aux modèles plus naturelle et surtout plus systématique. J'ai perdu cette fausse impression de lourdeur et de complexité pour considérer qu'au contraire les modèles sont une aide pour choisir et appuyer ses choix méthodologiques.

A black rectangular box containing white handwritten text that reads "le mot de la fin. Am92".

Bref si c'était à refaire je me réinscrirais !

Ou, pour paraphraser la plupart de nos participants lors de la dernière semaine présentielle : « oh ! qu'est –ce que l'on va faire mardi prochain ? »

RÉFÉRENCES

DORVILLE, C (1991). Représentations de l'enseignant d'EPS par les parents d'élèves et les professeurs. *STAPS* 12(24), 17-22.

ARPIN, L. & CAPRA, L (2008). *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel - Une pratique d'accompagnement pédagogique centrée sur la personne de l'enseignant en développement de compétences professionnelles*. Montréal, Canada : Chenelière Éducation

Les reproductions d'œuvres d'art servant d'illustrations sont de Ben Vautier. Elles sont téléchargeables sur son site <http://www.ben-vautier.com/>

L'illustration du « coup de pied au derrière » est d'Olivier Borsu

.

SECTION 6 – MA COMMUNICATION PUBLIQUE

« Si tu as une pomme, que j'ai une pomme, et que l'on échange nos pommes nous aurons chacun une pomme. Mais si tu as une idée, que j'ai une idée et que l'on échange nos idées, nous aurons chacun deux idées »

G.B Shaw

DATE, LIEU ET CONTEXTE

Fig. 6.1. Quelques vues de ma communication publique dans le cadre d'une co-formation LabSEt (Photos Mireille Van Espen)



Ma communication publique a eu lieu au LabSEt, le 26 juin 2012, en présence de mes collègues dans le cadre d'une co-formation. Les co-formations, comme leur nom l'indique, sont des séances informelles où l'un d'entre nous, qui a eu l'occasion de tester un outil, d'assister à un colloque ou qui a développé des savoir-faire particuliers, décide d'en faire profiter tous ses collègues.

Dix-sept personnes étaient présentes, dont douze collègues-chercheurs, un collègue de l'équipe technique, trois collègues de l'équipe administrative et deux condisciples participants au programme Formasup.

La présentation du poster a duré 30 minutes et 30 autres minutes ont été consacrées aux questions-réponses. Ma collègue Françoise a gentiment pris note pour moi de toutes les questions posées.

Les participants disposaient d'une copie A3 du poster leur permettant de suivre la présentation et d'un questionnaire de type « minute paper » (Angelo & Cross KP, 1993) avec les quatre questions suivantes :

1. Qu'avez-vous le plus apprécié dans cette communication ?
2. Qu'avez-vous le moins apprécié ?
3. Qu'avez-vous appris qui pourrait vous être utile concrètement dans le cadre de votre travail au LabSET ?
4. Avez-vous encore des questions ? Souhaitez-vous des informations complémentaires sur un des thèmes abordés ? N'hésitez pas à le demander ici ou envoyez moi un mail.

SUPPORT, PRÉSENTATION ET COMPTE RENDU

J'ai choisi de présenter un poster en format A0 (84,1 cm X 118,9 cm) dont un exemple lisible se trouve en annexe 20. J'ai réussi, non sans mal, à proposer, en partie grâce à ce support, une vue d'ensemble de mon projet. J'ai parlé du point de départ et de la raison d'être de cette activité, de ses modalités de fonctionnement, des questions de régulation que je me posais, des données récoltées pour y répondre et des décisions de régulation prises en conséquence.

J'avais également préparé une présentation PowerPoint reprenant des points de détail (l'énoncé des amorces, des graphiques de résultats, la présentation des modalités de vérification de la fidélité du codage) au cas où les participants demanderaient des précisions car seules les conclusions figuraient sur le poster. J'ai eu l'occasion, en réponse à leurs questions, d'en utiliser plusieurs. J'ai aussi eu l'opportunité de me connecter au Blog pour illustrer mes propos.

LISTE DES CHOSES APPRÉCIÉES ET MOINS APPRÉCIÉES PAR MES COLLÈGUES (MINUTE PAPER)

AU NIVEAU DE LA FORME (DONNÉES ISSUES DU MINUTE PAPER)

Les choses appréciées	Les choses moins appréciées
La forme poster qui va à l'essentiel (n=2)	Le cumul de la forme poster et PPT Le manque de chiffres
Les indications pour lire le poster : la présence de plusieurs sens de lecture possibles	
La clarté, la structuration de l'exposé (n = 6)	
La présentation orale, claire, calme et posée (n=2)	
L'ensemble de la présentation	
	Les cadres colorés de manière aléatoire alors que spontanément on cherche des liens entre éléments de même couleur (n = 2)
L'accessibilité (tout un chacun comprend)	Certaines discussions

AU NIVEAU DU FOND

Les choses appréciées	Les choses moins appréciées
Les explications concernant le codage des données qualitatives (n=5)	Aucun commentaire
Les pistes de régulation déjà envisagées	
Toute la procédure, très bien organisée	

J'ai été agréablement surprise par l'attention soutenue accordée par l'ensemble de mes collègues à ma présentation. Je suis heureuse des feedback positifs portant sur le choix du support et la clarté de

la présentation. Je le suis d'autant plus que ce résultat « n'a pas été sans mal » ! J'y reviens ci-dessous dans le paragraphe intitulé « ce que j'ai appris ». J'ai notamment été sensible à la remarque d'un membre de l'équipe administrative « *j'avoue que j'assistais à ta présentation pour te faire plaisir, je pensais ne rien y comprendre et cela n'a pas été le cas : j'ai tout compris !* »

Je serai attentive aux codes couleur utilisés pour mes prochains posters, d'autant plus que la remarque m'avait déjà été adressée par le graphiste avant impression du poster.

Liste des choses que les participants ont apprises et qui pourraient être utiles concrètement dans leur travail au LabSET

- La manière de traiter des données de perception, le codage... (n = 2)
- Le fait que travailler en groupe n'est pas toujours perçu comme pouvant être au service de la rédaction d'une production individuelle
- Le fait que rien n'est jamais arrêté, que tout est en évolution...
- La complémentarité des données quantitatives et qualitatives
- Le point « à retenir » en plus des résultats »

Si l'objectif de cette présentation est avant tout, comme formulé dans les consignes de la communication publique, de bénéficier des feedback de ses pairs pour avoir de nouvelles idées, et éventuellement de corriger certaines erreurs, il me tenait également à cœur de partager avec les participants des éléments qui leur seraient utiles à eux. Le fait qu'ils citent « *les explications concernant le codage des données qualitatives* » dans les éléments appréciés me fait plaisir. De la même manière, que l'élément « à retenir en plus des résultats » ainsi que « la complémentarité des données » aient été cités ainsi que la mention « toute la procédure, très bien organisée » me confortent aussi dans l'idée que mes collègues pourraient me voir comme une personne-ressource susceptible de les aider dans le traitement de données qualitatives.

LISTE DES QUESTIONS ET COMMENTAIRES DES PARTICIPANTS

LES QUESTIONS AYANT AMENÉ DES RÉPONSES UTILES (JE L'ESPÈRE !) AUX PARTICIPANTS

Une partie des questions posées par les participants portaient sur l'organisation du dispositif au sens large (modalités d'organisation et aspects techniques). Un de mes « condisciples Formasup » a fait part de ses perceptions quant à la charge de travail et a apporté de nouveaux éléments à considérer dans l'organisation de l'activité, notamment la possibilité, qu'il avait déjà mentionnée, de pouvoir proposer des amorces. Plusieurs participants ont demandé des précisions sur les modalités de codage des interventions lors de l'analyse qualitative des billets. Ces questions ont amené des réponses qui ont été utiles aux participants pour mieux comprendre le fonctionnement de l'outil et les procédures d'analyse de données de perception.

LES QUESTIONS À L'ORIGINE DE PRÉCISIONS D'ORDRE ÉTHIQUE

D'autres questions (n = 3) ont porté sur les modalités d'évaluation des billets des participants et de l'usage (notamment évaluatif) que les encadrants pourraient faire de l'analyse que j'ai réalisée dans le cadre de mon projet. Cela a été l'occasion de préciser les critères d'évaluation communiqués aux

participants (seule sera évaluée la qualité de leur regard réflexif sur leur activité dans le Blog et non pas la qualité intrinsèque de leur billet considérée par une personne extérieure) et d'assurer mes collègues mais également les deux participants présents du respect de l'éthique en matière de recherche (anonymisation des données et absence de jugement de valeur sur la qualité réflexive des billets). C'est toujours intéressant de pouvoir insister sur les aspects éthiques liés à une recherche en classe concernant un échantillon réduit de participants. J'y étais d'autant plus sensible que lors d'une communication précédente j'avais été moins prudente dans la présentation des données et, sans évidemment avoir donné de nom, j'avais peut-être permis que certaines personnes puissent être identifiées par déduction.

LES QUESTIONS ET SUGGESTIONS QUI M'ONT ÉTÉ PERSONNELLEMENT UTILES

Trois questions ou suggestions m'ont été très utiles personnellement.

La première concernait l'intérêt du renforcement positif. J'ai fait part à mes collègues du danger éventuel que je voyais à valoriser systématiquement, comme je le faisais, les apports des participants. Cela ne leur donnait-il pas une fausse impression d'aboutissement qui, dès lors, les cantonnait dans des interventions stéréotypées ? IV m'a signalé que dans le cadre d'un autre projet analogue, les participants avaient déploré des FB « trop peu positifs ». C'est une information qui me confortera dans l'idée de maintenir des feedback positifs tout en essayant de pousser les participants vers davantage de richesse dans le répertoire de leurs billets.

La deuxième intervention portait sur l'interprétation de l'écart observé dans la hiérarchisation des objectifs du Blog par les participants et par les encadrants (pour rappel, pour les encadrants le Blog servait prioritairement à entraîner à la rédaction du portfolio et pour les participants cette finalité n'était pas la première). MJ a suggéré que le fait de s'entraîner dans une activité collective alors que la production attendue dans le portfolio était une performance éminemment individuelle pouvait en être la raison : « *les caractéristiques des outils peuvent modifier l'impact sur l'apprentissage et les objectifs déclarés* ». J'ai pris cette hypothèse en considération.

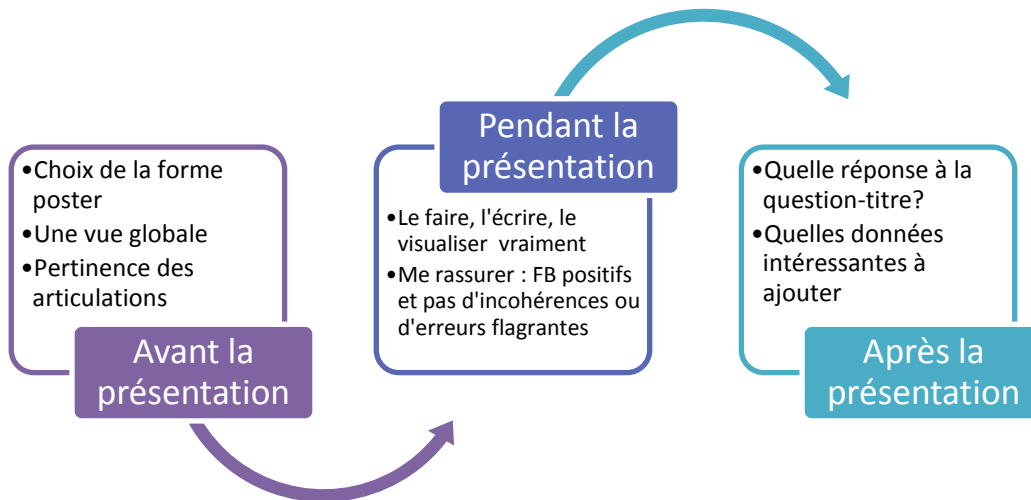
Enfin, et c'est la question qui aura eu le plus d'impact sur l'amélioration de mon article de régulation, DF m'a demandé si les données en ma possession présentées dans le poster me permettaient de répondre à la question titre de mon poster « le Blog tient-il ses promesses en termes d'apprentissage ? ». J'ai répondu que « oui », les données allaient dans un sens favorable puisque les premières données subjectives rendaient compte de la rencontre d'une série d'objectifs d'apprentissage identifiés par les participants, que les premières analyses qualitatives allaient dans le sens de la rédaction de billets réflexifs mais que la production ultime pour répondre à la question était la présence de réflexions initiées par le Blog dans le portfolio. Si, comme mes condisciples de Formasup rendent leur portfolio en même temps que le mien, il ne m'est pas possible de les analyser, je dispose cependant d'un portfolio remis en 1^{ère} session et de parties de portfolio mises gentiment à ma disposition par un autre participant. J'ai donc, par rapport à ce qui était présenté dans le poster, modifié un tout petit peu la structure de mes questions de régulation pour y ajouter « présence de liens explicites avec le Blog dans le portfolio de deux participants ».

Les questions issues des minutes paper

- Demande de partage des références en lien avec les indicateurs de réflexivité (n = 4)
- Ressources en lien avec la motivation

J’ai envoyé les références à l’ensemble des participants.

CE QUE J’EN AI RETIRÉ



« Faire » ma communication publique m’a apporté des bénéfices à trois moments.

AVANT LA PRÉSENTATION...

...choisir de faire un poster m’a aidée à choisir ce qu’il était important de communiquer dans mon article de régulation.

Je me suis posé des questions à propos de la meilleure forme à lui donner. J’avais envie de proposer une forme poster « pour changer un peu » mais aussi parce que c’était un élément épinglé comme « transfert possible » dans le cadre de mon rapport de cours à option du même nom (annexe 4). De plus, je pensais qu’une fois les présentations PowerPoint projetées et « rentrées » dans les ordinateurs, un poster peut, lui, rester sur les murs d’un Service et peut-être ainsi toucher davantage de personnes et assurer une visibilité au Programme Formasup. Ce choix de la forme que je m’imposais s’est révélé tellement contraignant que j’ai pensé plus d’une fois l’abandonner au profit d’autant de dias que nécessaire pour partager avec mes collègues toutes les données intéressantes que j’avais patiemment collectées, traitées et analysées. En discutant avec ma collègue Françoise Jérôme, il m’est apparu clairement que mes collègues seraient davantage intéressés par une vue globale de « mon projet Formasup » que par des considérations plus pointues sur les indicateurs de réflexivité dans les écrits professionnels en général, dans un Blog en particulier. C’est également le moment où j’ai bénéficié d’un entretien avec mon accompagnateur à propos des données récoltées et de leur usage en termes de régulation. Dans les feedback reçus, certains commentaires m’ont particulièrement touchée au moment de faire le tri des éléments à communiquer : « (...) *Trop de données : tu livres quantité de données que tu n’exploites pas (...)* » ou encore « *J’éprouve quelques difficultés à distinguer les questions générales des questions spécifiques (...)* ». Ces discussions informelles entre collègues et ces remarques justifiées sur le caractère trop analytique de mes réflexions m’ont encouragée à m’accrocher à l’idée du poster et à essayer de tirer parti de son côté contraignant pour me forcer à communiquer davantage sur le sens de ma démarche et sur la manière dont mes actions s’intègrent les unes aux autres pour aboutir à des décisions de régulation réellement susceptibles d’améliorer le dispositif.

PENDANT LA PRÉSENTATION...

J'ai pris confiance en mes capacités à présenter et à répondre aux questions, j'ai réellement profité de ce moment de partage. J'ai aussi visualisé moi-même mes actions dans leur ensemble...

J'ai vraiment apprécié cette séance où une bonne quinzaine de mes collègues m'offraient leur temps et leur expertise. Leur attention et ensuite leurs commentaires plutôt positifs m'ont réconfortée et m'ont (re)donné confiance en moi à propos de la manière dont j'allais pouvoir gérer la dernière ligne droite, et notamment la rédaction de mon article de régulation. Si j'avais pu être découragée par le nécessaire choix des données à « mettre dans le poster » lors de la conception, je me rendais compte que celles que j'avais finalement choisies étaient pertinentes et que mes collègues en comprenaient le sens et les articulations. C'est pendant que je présentais la structure de cette communication que celle de mon article de régulation m'est apparue encore plus clairement que lorsque j'avais préparé le poster.

L'appréciation positive de la forme et de la présentation me permettent également d'envisager plus sereinement l'épreuve de la présentation orale, même si je sais que le public n'est pas ici un public d'évaluateurs mais seulement des pairs soucieux de partager une expérience. Je pense avoir été attentive à la fluidité et à la clarté de mes propos. Cela plus que probablement parce que j'avais volontairement limité la quantité d'informations à communiquer. C'est un principe qu'il conviendra de garder à l'esprit lors de la défense orale : choisir de parler de certains éléments, ne pas essayer de parler de tout.

APRÈS LA PRÉSENTATION...

Il m'est apparu clairement que pour tenter de répondre à ma question je devais également « mettre mon nez » dans les portfolios d'ores et déjà disponibles.

Comme je le développe dans le paragraphe précédent, j'ai eu la satisfaction que certaines questions « profitent » à mes collègues et que d'autres me fassent personnellement progresser dans les interprétations des données que je possédais déjà et dans la décision d'en recueillir d'autres, notamment en considérant les liens que les participants font avec le Blog dans leur portfolio.

RÉFÉRENCES

ANGELO T. & CROSS KP (1993) *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers*. San Francisco, USA: Jossey-Bass.