



PORTFOLIO PROFESSIONNEL

Parcours d'une conseillère techno-pédagogique à l'Université de Liège

FETTWEIS véronique



Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Janvier 2021

INDEX

INDEX	2
TABLE DES FIGURES	3
TABLE DES TABLEAUX	4
REMERCIEMENTS.....	5
INTRODUCTION.....	6
SECTION 1: PRÉSENTATION PERSONNELLE.....	7
1. Référence théorique pour structurer mon identité professionnelle	7
2. Mise à plat de mon identité professionnelle.....	9
3. Carte mentale de mon identité professionnelle.....	10
4. Avis de mon entourage	16
5. Bibliographie (Section 1)	18
SECTION 2 : PREUVES DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE « ENSEIGNER »	19
1. Avant d’enseigner, il faut concevoir.....	20
2. Preuves que j’accompagne/forme des enseignants de façon motivante, active et engageante	23
3. Preuves que je forme et/ou j’accompagne les enseignants de leurs progrès.....	30
4. Preuves que je forme et/ou j’accompagne les enseignants à apprendre en profondeur tout au long de leur vie	36
5. Et pour (presque) conclure	40
6. Bibliographie (section 2)	41
SECTION 3 : PERSPECTIVE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL	43
1. Le cycle de vie de la carrière enseignante de Huberman (1989)	43
2. Mon cycle de carrière	44
3. Bibliographie (section 3).....	45
SECTION 4 : COMMUNICATION PUBLIQUE.....	46

BIBLIOGRAPHIE FINALE.....	50
SECTION 5 : ANNEXES.....	52

Table des figures

Figure 1. Capture d'écran de ma signature électronique (décembre 2020)	7
Figure 2. Capture d'écran de mon auto-interview (6 décembre 2020)	10
Figure 3. Capture d'écran de la carte mentale complète que vous pouvez retrouver ici : https://mm.tt/1709003857?t=LZtFLb5eyY	11
Figure 4. Miniature de la carte mentale (identité pour soi)	12
Figure 5. Miniature de la carte mentale (identité du travail)	14
Figure 6. Miniature de la carte mentale (caractéristiques du métier)	15
Figure 7. Conception des compétences professionnelles selon Paquette (2002)	16
Figure 8. Meilleurs vœux 2021 de Catherine Lanneau (MOOC- Histoire(s) de Belgique)	17
Figure 9. Meilleurs vœux 2021 de Audrey Thonard (MOOC- Moi prof de FLE)	17
Figure 10. Meilleurs vœux 2021 de Pierre-Yves Hurel (SPOC - Introduction à la culture vidéoludique)	17
Figure 11. Meilleurs vœux 2021 de Daniel Delbrassine (MOOC- Il était une fois la littérature jeunesse)	17
Figure 12. Meilleurs vœux 2021 de Déborah Meunier (SPOC- FLSCO)	17
Figure 13. Photo réalisée à l'entrée de ma fonction de conseillère techno-pédagogique. Les chaussures de course à pied illustre la comparaison entre un entraîneur/conseiller techno-pédagogique	19
Figure 14. Vue schématique des objectifs, méthodes et évaluations du dispositif PEPITE	21
Figure 15. Illustration du modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (2009)(gauche) et d'événement/apprentissage de Poumay et Leclercq (2008) (droite)	22
Figure 16. Illustration des niveaux des processus réflexifs de Derobertmasure (2012) (gauche) et du cycle de régulation de Kaplan (2019) (droite)	22
Figure 17. Illustration du modèle simplifié d'intégration des TICs de Raby (2004)	22
Figure 18. Modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (2009)	23
Figure 19. Dia ou un concept théorique est lié à des utilisations concrètes au sein des MOOCs	24
Figure 20. Photo prise lors d'un MOOC-LAB où je fais une présentation via un PPT	24
Figure 21. Dia d'un support de présentation où des questions concrètes sont posées	24
Figure 22. Capture d'écran d'un screencast pour prendre en main la plateforme Fun dans le cadre d'un accompagnement individualisé avec l'équipe du MOOC- Histoire(s) de Belgique. Le tuto peut être visionné via ce lien : https://youtu.be/44nEYwFhgeA	25
Figure 23. Photo de moi en train d'aider des enseignants à s'exercer sur la plateforme qui va héberger le MOOC	26
Figure 24. E-mail envoyé par un enseignant pour un obtenir une aide supplémentaire	26
Figure 25. Capture d'écran des « dossiers partagés » pour le MOOC- Histoire(s) de Belgique	27
Figure 26. E-mail d'un enseignant ayant testé un nouvel outil 2.0	27
Figure 27. Capture d'écran du "bac à sable"	27
Figure 28. Photo du premier essai devant la caméra du MOOC- Victimologie (6 décembre 2020)	28
Figure 29. Photo d'une équipe en train de réfléchir à la structure de son MOOC via un canevas type	29
Figure 30. Capture d'écran d'un échange d'un enseignant souhaitant une rencontre présentielle pour préciser sa réflexion sur la structure du MOOC	29
Figure 31. Réunion en visioconférence autour des questions visuelles avec les enseignants du MOOC- Histoire(s) de Belgique	29
Figure 32. Photo d'un intervenant venant partager son expérience lors d'un MOOC-LAB	30

Figure 33. Phase cyclique de régulation d'après Kaplan (2019)	31
Figure 34. Processus réflexifs de Derobertmeasure (2012)	31
Figure 35. Capture d'écran de la convention (session 2021-2022)	32
Figure 36. Captures d'écran des fichiers vierges - planification théorique (gauche) - fonctionnement de l'équipe (droite)	32
Figure 37. Capture d'écran du fichier vierge - scénarisation	33
Figure 38. Capture d'écran du fichier vierge- storyboard	33
Figure 39. Capture d'écran du fichier vierge - activité par module	34
Figure 40. Photo de tasses offertes par un enseignant à la fin du MOOC afin de marquer la convivialité et la richesse des échanges durant les « pauses cafés »	34
Figure 41. Capture d'écran du « rapport bilan » du MOOC- Les mots du pouvoir (juin 2020)	35
Figure 42. Capture d'écran d'une note personnelle sur des conseils/améliorations pour le MOOC- FLE	36
Figure 43. Modèle simplifié d'intégration des TIC d'après Raby (2004)	37
Figure 44. Capture d'écran d'un échange mail d'un enseignant qui souhaite intégrer des TICs pour promouvoir son service	38
Figure 45. Capture d'écran d'un échange mail d'un enseignant qui souhaite réaliser un module supplémentaire à un MOOC existant afin de pouvoir intégrer ce module à un certificat	38
Figure 46. Draft de la première page du livre lié au MOOC- La fabrique de l'aide internationale	39
Figure 47. Capture d'écran de la description d'un projet de dossier pédagogique du MOOC – Les mots du pouvoir à destination des enseignants du secondaire	39
Figure 48. Capture d'écran d'un échange mail d'un enseignant qui souhaite structurer son cours comme sous la forme d'un SPOC	39
Figure 49. Photos de la remise du prix du MOOC of the Year 2019	40
Figure 50. Capture d'écran de la page d'inscription au SPOC "MOOCLAB"	41
Figure 51. Illustration du modèle de carrière de Huberman(1989)	43
Figure 52. Capture d'écran d'un e-mail envoyé à mes collègues pour planifier la communication publique (gauche) et photo prise lors de ma présentation (droite)	46
Figure 53. Synthèse des questions posées par mes collègues	46

Table des tableaux

Tableau 1. Définition synthétique de l'identité professionnelle d'après les travaux de Dubar (2015) et de Fray et Picouveau (2010)	8
Tableau 2. Grille d'entretien	9
Tableau 3. Expériences professionnelles et formations à caractère pédagogique	13
Tableau 4. Titre des MOOCs, saisons et nombres d'enseignants impliqués que j'ai accompagnés depuis 2018.....	21
Tableau 5. Tableau schématique du modèle E/A de Leclerq et Poumay (2008) en lien avec les 3 conceptions de l'apprentissage	23

Remerciements

Je tiens d'abord à remercier en premier lieu Jeff Van de Poël, qui m'a poussé à m'inscrire à cette formation.

Mes remerciements les plus sincères vont ensuite à l'équipe pédagogique de FORMASUP et plus particulièrement à Catherine Delfosse pour sa guidance et sa disponibilité, Dominique Verpoorten pour ses encouragements et ses feedbacks éclairants et Françoise Jérôme pour sa douceur et ses conseils avisés.

Je profite également de cet espace pour remercier mes collègues pour leur soutien. D'abord, Frédéric De Lemos pour sa présence rassurante aux différentes séances présentielles ou virtuelles de FORMASUP et ses discussions (parfois interminables) sur FORMASUP. Céline Tonus pour son partage d'expérience en tant « qu'ancienne ». Pierre Martin pour son soutien technique et sa bienveillance. Et enfin, Anicée Dupont, Sam Harcq, Olivier Borsu, Thibault Crépin pour la bonne ambiance de travail au quotidien.

Je n'oublierai pas non plus de remercier les autres participants de FORMASUP pour leurs échanges mais aussi leurs réactions lors du blog et/ou de nos activités communes. Sans oublier tous les enseignants et/ou chargés de cours que j'ai eu la chance d'accompagner.

Enfin sur le plan personnel, je remercie Nicolas Clerdent d'avoir soutenu ma volonté de suivre cette formation exigeante. Sans oublier ma fille, Lily, qui ensoleille mes journées et parfois aussi mes visioconférences.

Introduction

Le portfolio est « *un échantillon de preuves, sélectionnées par l'étudiant pour rendre compte de ses apprentissages* » (Tardif 2006). Vous trouverez dans les sections suivantes différentes traces commentées (photos, écrits, cartes conceptuelles, vidéos) qui témoignent de l'acquisition des compétences essentielles du métier « **de conseillère techno-pédagogique** ». Il se structure en 5 parties en référence aux consignes rédactionnelles de FORMASUP 2020-2021 :

- **Partie 1 - Présentation personnelle** dans laquelle je propose un auto-interview filmé qui est analysé par le biais du cadre théorique « d'identité professionnelle » de Dubar (2015) et illustré dans une carte conceptuelle.
- **Partie 2 - Preuves du développement de la compétence « enseigner »** où je sélectionne une série de preuves concrètes en lien avec des modèles théoriques reconnus et validés dans la littérature scientifique.
- **Partie 3 - Perspective de développement professionnel** où je retrace les étapes clés de ma carrière de « conseillère techno-pédagogique » en référence à Huberman (1989).
- **Partie 4 - Communication publique** où je fais état de ma présentation orale de mon article de régulation.
- **Partie 5 - Annexes** qui rassemble l'ensemble de mes réalisations dans le cadre de FORMASUP.

Avant d'entamer la lecture de ces 5 parties, je tiens à préciser 3 éléments caractéristiques de mon portfolio :

- « **Le je** ». Bien que je travaille en étroite collaboration avec d'autres techno-pédagogues sur la conception, l'enseignement et la régulation de formations et d'accompagnements dans le cadre de mes fonctions. j'ai choisi d'utiliser dans mon portfolio exclusivement le « je » car il s'agit bien de « preuves » et « d'explications » personnelles.
- « **Les enseignants** ». Mes formations/accompagnements s'adressent essentiellement à toutes les personnes impliquées dans la formation des étudiants (enseignants académiques, assistants, doctorants, titulaires de cours, services et facultés) qui se lancent dans la conception d'un MOOC (plus particulièrement en Sciences Humaines). J'utiliserai donc le terme « enseignant » (sans distinction) pour parler de manière générale des « apprenants ».
- « **Les liens hypertextes** ». Dans mon portfolio, on retrouve des vidéos et/ou des cartes conceptuelles. Je vous invite à cliquer sur les liens référencés afin d'avoir accès de manière concrète au document.

Il ne me reste donc plus qu'à vous souhaiter une bonne lecture !

SECTION 1: Présentation personnelle

Ce premier cadrage débute avec une « sélection d'éléments significatifs me concernant » permettant au lecteur de comprendre comment et pourquoi je me présente aujourd'hui comme « conseillère techno-pédagogique MOOCs » au sein de la « Care Digital Tools/outils numériques » de l'Université de Liège (ci-après ULiège).

```
Véronique Fettweis  
--  
Conseillère Technopédagogique MOOCs  
CARE Digital Tools | Outils Numériques - ULiège  
  
Quartier VILLAGE 3  
Boulevard de Colonster 2  
4000 Liège  
Université de Liège  
04/366.97.08
```

Figure 1. Capture d'écran de ma signature électronique (décembre 2020)

1. Référence théorique pour structurer mon identité professionnelle

Afin de sélectionner au mieux ces éléments, j'ai choisi d'utiliser comme cadre d'analyse le concept « d'identité professionnelle » développé notamment par Claude Dubar (2015). Ce choix de « cadrage théorique » n'est pas anodin. En 2013, j'avais également choisi d'exploiter ce concept pour appréhender les éléments significatifs de l'identité professionnelle des opérateurs d'éducation au développement dans le cadre de mon travail de fin d'étude de Master en Sciences de la Population au développement.

Reprenons donc la définition « d'identité professionnelle » que j'avais, à l'époque, développée à partir des travaux de la sociologie contemporaine interactionniste de Dubar (2015): « *L'identité professionnelle est un « bricolage » relativement stable mais toujours évolutif de différentes « formes identitaires biographiques (identité pour soi) et/ou relationnelles (identité pour autrui) » (Fettweis 2013).* A cela, en référence aux travaux de Fray et Picouleau (2010), j'avais ajouté que l'identité professionnelle peut être identifiable dans les « caractéristiques correspondant au métier » comme les logiques d'actions, les rôles et les compétences.

Ce qui permet de pointer les dimensions nécessaires au développement de mon analyse que j'ai repris dans le tableau ci-dessous de manière synthétique.

Identité professionnelle		
Formes identitaires biographiques (Identité pour soi)	Formes identitaires relationnelles (identité du travail)	Caractéristiques du métier exercé
<ul style="list-style-type: none"> - Parcours personnel et familial - Parcours scolaire et formation - Parcours professionnel 	<ul style="list-style-type: none"> - Monde vécu du travail - Relations de travail - Perceptions de l'avenir 	<ul style="list-style-type: none"> - Rôles/tâches - Compétences

Tableau 1. Définition synthétique de l'identité professionnelle d'après les travaux de Dubar (2015) et de Fray et Picouveau (2010)

○ **Formes identitaires biographiques (identité pour soi)**

Selon Dubar (2015), l'identité professionnelle ne se réduit pas à un emploi et à un niveau de formation. L'identité professionnelle découle des processus de socialisation acquis dès l'enfance, de ses parents, de son milieu social mais aussi de « la société » (classe sociale, sexe, religion). Les choix de notre orientation scolaire ou encore de nos hobbies anticipent généralement notre futur statut social et professionnel. Dans le cas contraire, Dubar (2015) parle de « rupture biographique ».

○ **Formes identitaires relationnelles (identité du travail)**

Dubar (2015), Fray et Picouveau (2010) précisent que l'identité professionnelle se construit à partir de l'autre mais plus spécifiquement « du monde vécu du travail » (c'est-à-dire au sens que l'individu donne à son travail), « aux relations de travail » (c'est-à-dire au sens que l'individu donne aux relations interpersonnelles à son travail) ainsi que sa « perception de l'avenir » (ici on fait référence aux projets professionnels de l'individu). Ainsi, Dubar (2015) reprend les travaux de Sainsaulieu (1985) et identifie 4 identités typiques au travail que j'explique brièvement :

- **L'identité de retrait** : investissement important dans le travail pour « gagner de l'argent », peu de reconnaissance ou de projets professionnels, relation de dépendance avec la hiérarchie.
- **L'identité de fusionnel** : autonomie restreinte, standardisation des tâches, importance de se fondre dans la « masse ».
- **L'identité négociatrice** : implication considérable dans le travail, créativité, autonomie, solidarité avec les collègues.
- **L'identité affinitaire ou de mobilité** : recherche d'une mobilité ascendante, individualisme dans les tâches, importance de la carrière.

○ **Les caractéristiques du métier exercé**

Ce sont les caractéristiques (compétences) correspondant aux métiers et aux différentes tâches exercées par l'ensemble des individus au sein d'une même société (Dubar 2015). Pour construire leur identité professionnelle, «*L'individu intègre presque inconsciemment les gestes, paroles, principes, valeurs ou encore jargons de l'entreprise où il travaille*» (Fray & Picoulet, 2010 :78).

2. Mise à plat de mon identité professionnelle

Comme pour mon TFE, j'ai choisi de réaliser un interview (dans ce cas un auto-interview) composé de questions et sous-questions élaborées sur base des trois dimensions de l'identité professionnelle et des consignes rédactionnelles de FORMASUP. Le tableau 2 reprend de manière synthétique les dimensions et indicateurs du concept d'identité professionnelle et les (sous)questions qui sont liées.

Concept	Dimension	Indicateurs	questions	Sous-questions
Identité professionnelle	Formes identitaires biographiques	Parcours personnel et familial	Pouvez-vous brièvement me parler de votre jeunesse et de votre famille ?	Quels métiers exerçaient/exercent vos parents ? Avez-vous voyagé ?
		Parcours scolaire et formation	Pouvez-vous brièvement me parler de votre parcours scolaire ?	Pourquoi ces choix d'étude ? Envisagez-vous de suivre des formations dans un futur proche ?
		Parcours professionnel	Pouvez-vous brièvement me parler de votre parcours professionnel et de votre engagement dans le champ pédagogique ?	Comment êtes-vous « entré(e) » dans l'enseignement ? Êtes-vous satisfait (e) de votre travail ?
	Formes identitaires relationnelles	Monde vécu du travail	Qu'est-ce que vos amis/famille/collègues/pairs/apprenants pensent de votre travail ?	Avez-vous le sentiment d'être reconnu(e) dans votre travail ?
		Relations de travail	Avez-vous subi des tensions ?	Avez-vous eu des remises en question de votre métier ?
		Perceptions de l'avenir	Envisagez-vous des projets professionnels futurs ?	
	Caractéristiques du métier exercé	Tâches, rôles	Pouvez-vous m'expliquer une journée type ?	Vos tâches changent-elle régulièrement ? Avez-vous différents rôles ?
		Compétences mobilisées	Quelles compétences mobilisées-vous au quotidien ?	Quelles qualités doit-on pouvoir posséder pour exercer votre métier ? Pensez-vous que vos études vous ont préparé à exercer votre métier ? Est-ce que des éléments marquants ont influencé votre pratique du métier ?

Tableau 2. Grille d'entretien

L'auto-interview a eu lieu le 6 décembre 2020 à l'endroit même où j'exerce mon métier actuel, à savoir au studio « fond vert ». Je vous invite donc à consulter ce lien (👉 <https://youtu.be/uMBG-yBgxVA>) pour visionner le montage vidéo et les réponses à mes (sous)questions.



Figure 2. Capture d'écran de mon auto-interview (6 décembre 2020)

L'intégralité de cet auto-interview a été retranscrite (voir annexe 5 : retranscription auto-interview).

3. Carte mentale de mon identité professionnelle

Je vous propose de prendre connaissance de la figure 3 qui représente une carte mentale qui regroupe les verbatims et/ou points clés de mon auto-interview en fonction du cadre d'analyse expliqué ci-dessus. Je vous invite donc à avoir toujours en vue la carte mentale pendant la lecture de la section suivante. Pour vous aider, n'hésitez pas à vous rattacher aux « miniatures »

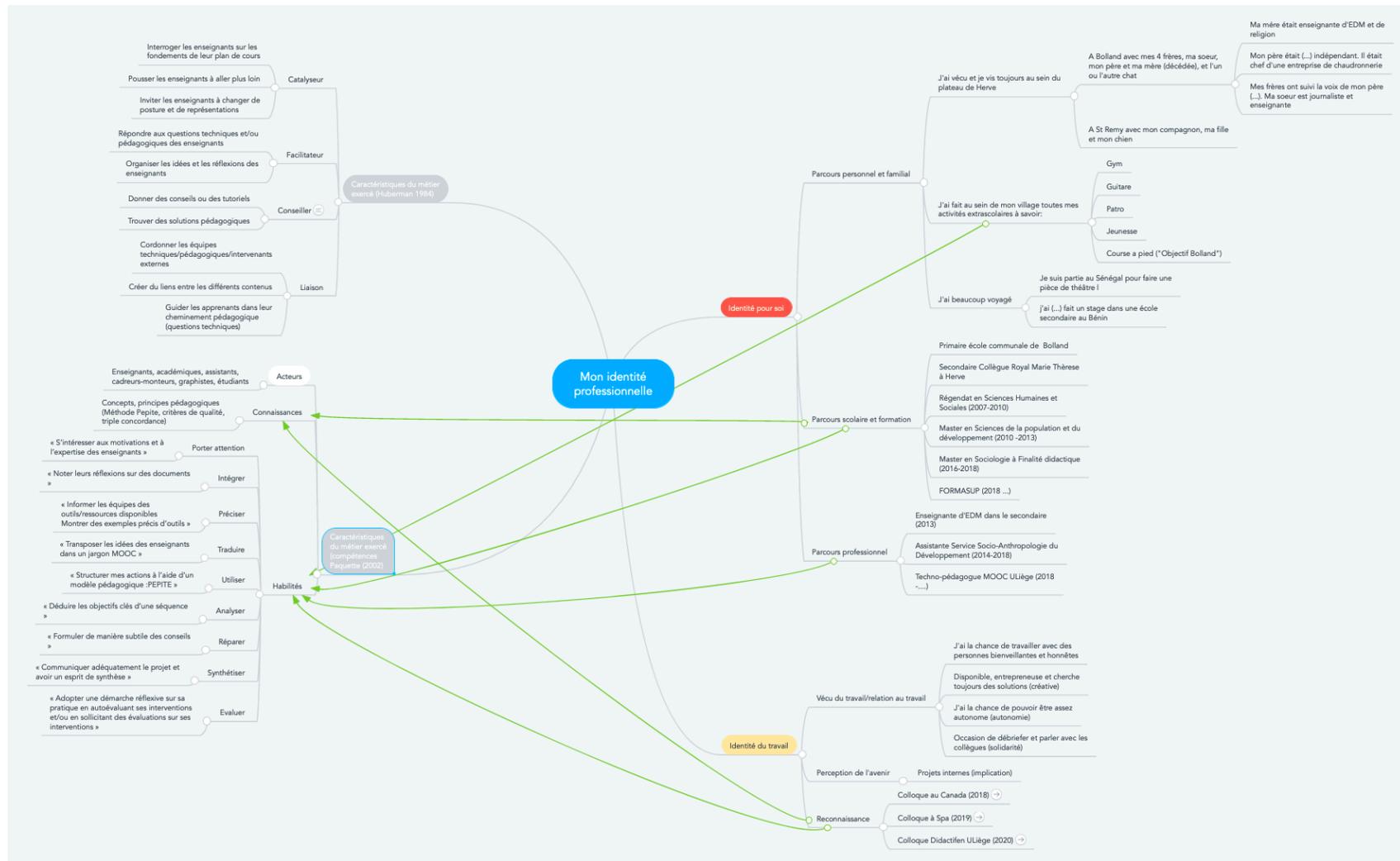


Figure 3. Capture d'écran de la carte mentale complete que vous pouvez retrouver ici : <https://mm.tt/1709003857?t=LzTfLb5eyY>

○ identité pour soi

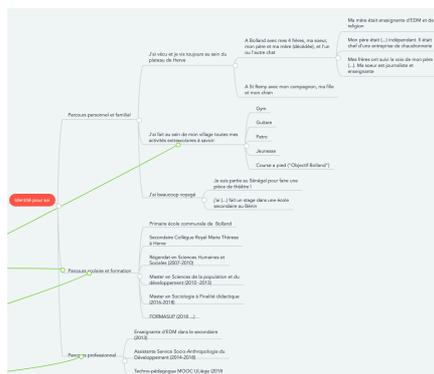


Figure 4. Miniature de la carte mentale (identité pour soi)

L'identité personnelle se construit durant la socialisation primaire, c'est-à-dire en lien avec l'histoire personnelle et familiale de l'individu (Dubar 2015). A travers mon auto-interview, on constate que mon métier de conseillère techno-pédagogique est une orientation de vie qui remonte dès mon enfance et qui peut sans aucun doute trouver des origines dans mon parcours personnel. En effet, le Patro, la jeunesse et le sport sont des espaces où j'ai mené à bien des projets pédagogiques/festifs/sportifs m'amenant à développer des compétences relationnelles et organisationnelles. Ma famille a également une influence sur mon parcours professionnel. Ma maman et ma sœur sont/étaient également dans le milieu pédagogique. Ce qui correspond bien à l'idée de Dubar (2015) selon laquelle un individu construit son identité professionnelle sur le plan biographique à partir des représentations du monde qu'il se fait dès l'enfance dans son entourage. Par ailleurs, la succession des formations suivies et de mes expériences professionnelles (reprises de façon détaillée dans le tableau 3) invite à penser mon identité professionnelle comme une trajectoire graduelle et consensuelle. Il n'y a donc pas de rupture dans mon parcours.

DIPLOMES

2007 - 2010

Liège

Régendat en Sciences Humaines (AESI)

Haute École Libre Mosane St-Croix

2010 - 2013

Liège

Master en Sciences de la Population et du Développement

Université de Liège

2016 - 2018

Liège

Master en Sociologie à finalité didactique (AESS)

Université de Liège

2018-....

Liège

Master de Spécialisation en Pédagogie Universitaire et de l'Enseignement Supérieur (FORMASUP)

Université de Liège

FORMATIONS CONTINUES

2013 Spa	Formation Français - Langue Étrangère <i>CERAN</i>
2016 Liège	Formation WordPress <i>Formation professionnelle interne – Université de Liège</i>

EXPERIENCES PROFESSIONNELLES

Mai 2013 Liège	Professeur d'Étude Du Milieu <i>Collège Saint-Servais/Saint-Benoit</i>
Juin - Juillet 2013 Spa	Professeur de Français - Langue Étrangère <i>CERAN</i>
Sep. 2013 - Juin 2014 Herve	Professeur d'Étude Du Milieu <i>Collège Providence de Herve</i>
Oct. 2014 – Mai 2018 Liège	Assistante, Faculté des Sciences Sociales <i>Université de Liège`</i>
Sep.2019- Mai 2020 Liège	Professeur de Sociologie <i>Institut Saint-Joseph – Sainte Julienne</i>
Mai 2020- Juin 2020 Jupille	Professeur de Sciences Sociales <i>Institut Notre Dame de Jupille</i>
Mai 2018– Liège	Conseillère techno-pédagogique MOOC ULiège <i>Université de Liège</i>
Septembre 2019-	Professeur de Sociologie <i>Institut Saint-Joseph – Sainte Julienne</i>

Tableau 3. Expériences professionnelles et formations à caractère pédagogique

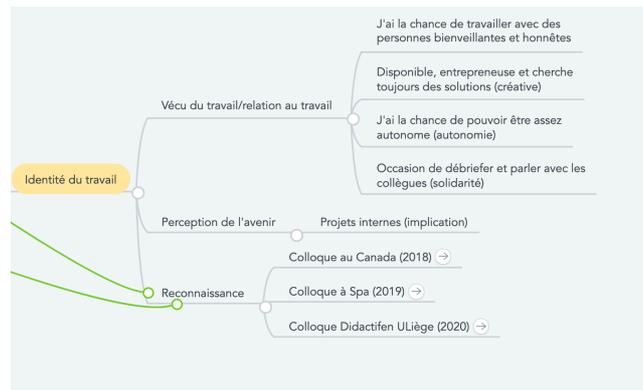


Figure 5. Miniature de la carte mentale (identité du travail)

○ Identité du travail

A la question « Qu'est-ce que vos amis/famille/collègues/pairs pensent de votre travail ? », on constate que mon identité est en adéquation avec ce que les autres attendent de moi dans le sens où je ne relate quasi aucun conflit avec mes collègues et/ou ma hiérarchie. On constate également une certaine reconnaissance de mon travail. A cet égard, je cite 3 présentations « grand public » autour de mon travail dont voici les références exactes :

- PIROTTE, FETTWEIS, 2018, « Intégrer un MOOC dans la professionnalisation de l'aide internationale », communication orale au symposium « Intégrer un MOOC dans les pratiques de son université », 5e colloque international en éducation du CRIFPE (Montréal) (<http://hdl.handle.net/2268/234381>).
- PIROTTE, FETTWEIS, VERPOORTEN, 2019, « Un dispositif pédagogique interactif, réflexif et hybride : le cas du MOOC la fabrique de l'aide internationale », Communication orale à LUDOVIA#BE (Spa) (<https://orbi.uliege.be/handle/2268/243734>).
- PIROTTE, FETTWEIS, VERPOORTEN, 2020, « Un MOOC au défi de l'apprentissage actif – Étude des activités didactiques déployées entre transmission et construction des savoirs », Colloque Didactifien 2020 - Identifier, modéliser et surmonter les obstacles liés à l'apprentissage (Liège) (<https://orbi.uliege.be/handle/2268/252303>).

Par ailleurs, dans mon entretien, tout donne l'impression que je suis soutenue et comprise par ma famille, mes collègues voire ma hiérarchie. Je n'aspire pas à développer ma carrière professionnelle dans une autre institution dans le sens où on perçoit clairement que je suis investie et que j'aime ce que je fais. Ainsi, en référence aux 4 identités typiques du travail de Dubar (2015), je suis davantage dans le modèle « négociatoire » où les idées, l'autonomie, la créativité et la solidarité sont des valeurs centrales.

- « Caractéristiques du métier exercé »

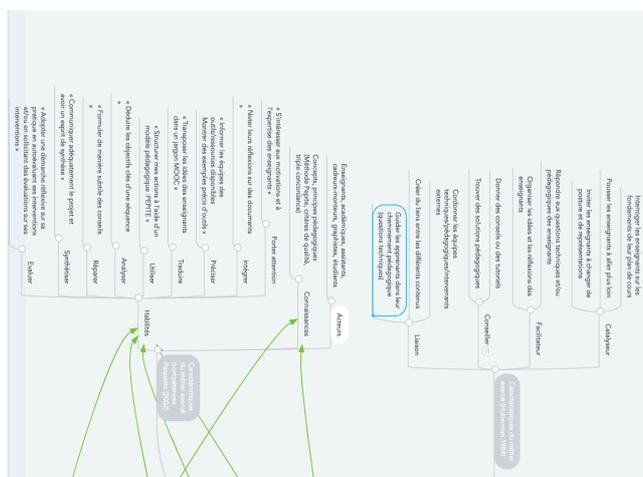


Figure 6. Miniature de la carte mentale (caractéristiques du métier)

Au niveau des caractéristiques du métier plusieurs éléments sont soulevés dans mon entretien.

Premièrement, je considère que j'exerce un métier loin d'être monotone (« ça bouge tout le temps et je ne fais jamais deux fois la même chose »). D'ailleurs, pour structurer ma réflexion, je propose de partir des 4 postures établies par Huberman en 1984. Sans rentrer dans les détails, ce chercheur suisse avait proposé, il y presque 40 ans, 4 postures de ce qu'il appelait « l'aide externe innovante » : catalyseur, facilitateur, conseil et liaison. Je propose ici de reprendre les termes utilisés dans mon entretien pour décrire ces 4 postures :

- **Catalyseur** : interroger les enseignants sur les fondements de leur plan de cours , les inviter à aller plus loin, à changer de posture et de représentations.
- **Facilitateur** : répondre aux questions techniques et pédagogiques, organiser les idées, faciliter la prise de hauteur du projet.
- **Conseil**: donner des conseils pour être à l'aise devant la caméra, proposer des tutoriels, animer des temps de formations collectives.
- **Liaison** : assurer un lien avec les membres de l'équipe et/ou les autres intervenants externes au projet, aider les équipes à faire des liens entre les différents contenus et les apprenants, garantir le contact pour d'autres projets d'innovation numérique.

Deuxièmement, je parle généralement de mon métier comme d'un métier complexe qui nécessite la mobilisation d'une combinaison appropriée de connaissances et de « savoir-agir ». Par ailleurs, à plusieurs reprises, j'évoque cette idée « d'un métier affectif » qui implique de travailler en étroite collaboration avec des personnes aux profils différents. Ma vision des compétences professionnelles est donc proche de celle définie par Paquette (2002) reprise schématiquement dans la figure 7 , à savoir une relation entre un acteur, une connaissance (par exemple des concepts, procédures ou des principes) et des habilités.

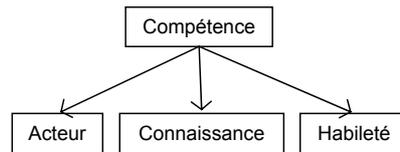


Figure 7. Conception des compétences professionnelles selon Paquette (2002)

Concernant les « habilités », l'auteur propose, en référence aux travaux de Bloom, Krathwohl ou encore Merrill, une taxonomie qui permet de classer selon une complexité progressive des « verbes d'action cognitifs, affectifs et/ou psycho-moteurs » notamment : *porter attention, intégrer, préciser, traduire, utiliser, analyser, réparer, synthétiser, évaluer*. Dans ma carte mentale, j'ai utilisé cette taxonomie pour regrouper ainsi certains verbatim utilisés dans mon auto-interview.

Pour clôturer cette partie, comme évoqué dans mon auto-interview, je pense qu'une formation initiale ne permet pas le développement de toutes les habilités que doit posséder un bon conseiller techno-pédagogique. C'est un apprentissage à vie qui se déroule dans des contextes variés (parcours personnel, parcours scolaire, parcours professionnel).

Par exemple, reprenons mon parcours personnel. Je constate que mon engagement comme bénévole dans des associations de jeunesse a contribué au développement d'habilités affectives et/ou organisationnelles. Concernant mon parcours scolaire, il est indéniable que mes différentes formations pédagogiques et mes publications à caractère pédagogique ont permis le développement de savoirs pédagogiques complexes. Par ailleurs, elles ont certainement permis le développement de compétences transversales permettant de pouvoir m'auto-former. Enfin, mes expériences professionnelles m'ont aidé à m'approprier les principes pédagogiques reçus lors de mes formations mais aussi à développer des habilités affectives et/ou organisationnelles. Ces liens sont également intégrés dans ma carte mentale via des flèches vertes.

4. Avis de mon entourage

La reconnaissance est très importante dans le processus identitaire (Dubar 2015). Je terminerai donc cette partie par épingler quelques mots reçus à l'occasion des « meilleurs vœux 2021 » qui marquent cette reconnaissance notamment envers mon travail.

Bonjour Véronique,

On va en effet essayer de se reposer un peu! Mais j'imagine que vous aussi, après cette année bien difficile...

Encore un tout grand merci à l'équipe pour son accompagnement et son énergie. Le succès du MOOC vous revient tout autant qu'à nous!

Passe de belles fêtes et à bientôt,

Catherine

Figure 8. Meilleurs vœux 2021 de Catherine Lanneau (MOOC- Histoire(s) de Belgique)

Au moins 2020 mercis à toi pour ta patience infinie, ton écoute et ta disponibilité, Véro. Tout cela n'aurait pas été possible sans toi ; on en est conscients et extrêmement reconnaissants.

Passe de bonnes vacances, bien méritées, et à 2021 pour de nouvelles aventures, numériques et autres !

Audrey

Figure 9. Meilleurs vœux 2021 de Audrey Thonard (MOOC- Moi prof de FLE)

Bonjour Véronique,

Un grand merci pour tes bons vœux et ton aide sur ces dossiers. A mon tour, je te souhaite une excellente fin d'année et un congé reposant.

Figure 10. Meilleurs vœux 2021 de Pierre-Yves Hurel (SPOC - Introduction à la culture vidéoludique)

Chère Véronique,

Merci pour ces données encourageantes, aussi liées à ton excellent suivi de notre dossier...

En février, mes étudiants ULiège viendront aussi sur le MOOC: j'ai 20 inscrits pour le moment, j'ai aussi 3 mémorantes concernées.

Bons congés à toi et grand merci pour ton magnifique travail de transfert/promotion/gestion /exploitation/suivi de notre déjà vieux "bébé"

Daniel

Figure 11. Meilleurs vœux 2021 de Daniel Delbrassine (MOOC- Il était une fois la littérature jeunesse)

Merci beaucoup Véronique ! Quel travail, mais aussi quel plaisir de travailler avec toi et l'équipe !

Bon repos et de très belles fêtes de fin d'année à toute l'équipe MOOC.

Deborah

Figure 12. Meilleurs vœux 2021 de Déborah Meunier (SPOC- FLSco)

5. Bibliographie (Section 1)

DUBAR, 2015, «La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles», 5ème édition, *Armand Colin*, Paris.

FETTWEIS, 2013, « l'identité professionnelle des opérateurs d'éducation au développement », *Travail de fin d'étude du Master en Sciences de la Population et du Développement*, Université de Liège.

FRAY, PICOULEAU, 2010, « Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail », *Management & Avenir*, n° 38, pp. 72-88.

HUBERMAN, 1984, Du projet éducatif au plan de formation, *Université d'été, Grenoble*.

HUBERMAN, 1989, La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession, *Delachaux et Niestle*, Neuchâtel.

PAQUETTE, 2002, Modélisation des connaissances et des compétences, un langage graphique pour concevoir et apprendre, *Presses de l'Université du Québec*, Montréal.

TARDIF, 2006, L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement, *Chenelière Education*, Montréal.

SECTION 2 : Preuves du développement de la compétence « enseigner »

Qu'attend-on d'un bon entraîneur sportif ? Qu'il compose des plans d'entraînement qui répondent à des objectifs précis. Pour ce faire, il doit connaître les fondamentaux de la discipline (la nutrition, la musculation, etc.). Il doit également pousser ses sportifs à se surpasser. Pour ça, il doit pouvoir déceler les faiblesses et ajuster son programme pour permettre à ses sportifs de les dépasser. Et qu'attend-on d'un bon conseiller techno-pédagogique ? Comme l'entraîneur il doit concevoir un planning en lien avec les objectifs précis de l'Institution et des attentes/disponibilités des enseignants. Il doit maîtriser les bases de la matière liées au projet technologique afin d'amener les enseignants à adapter/innover cette matière. Comme un entraîneur, il doit pouvoir motiver les enseignants à aller jusqu'au bout du projet et surtout à faire un projet qui répond à des normes de qualité. Enfin, il doit prendre le temps d'évaluer la progression des enseignants et réguler si besoin sa manière de les accompagner.

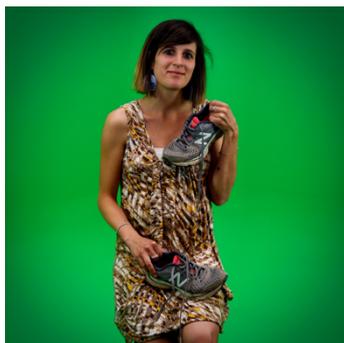


Figure 13. Photo réalisée à l'entrée de ma fonction de conseillère techno-pédagogique. Les chaussures de course à pied illustre la comparaison entre un entraîneur/conseiller techno-pédagogique

Cette comparaison entre «un entraîneur » et « un conseiller techno-pédagogique » permet de rendre compte qu'accompagner des enseignants dans l'innovation technologique de leurs cours est un processus complexe qui requiert des compétences multiples issues de plusieurs domaines (Koelher et Mishra 2006). Poumay et George (2009) ont bien compris cette idée et ont proposé une carte mentale qui représente le développement de l'expertise de l'encadrant dans le domaine de l'enseignement. Sans rentrer dans les détails, ils proposent de distinguer 3 compétences majeures : « concevoir », « enseigner » et « réguler ».

Bien que ces 2 dernières font l'objet d'autres communications (voir annexe 1 et annexe 2), cette partie débute par une brève présentation de la compétence « concevoir » et clôture avec la compétence « réguler ».

1. Avant d'enseigner, il faut concevoir...¹

Avant de proposer des occasions de mise en œuvre effective de la compétence « enseigner », il faut nécessairement préalablement avoir inscrit ses actions dans un alignement pédagogique. Autrement dit, il convient de concorder les objectifs du cours, les méthodes déployées pour les atteindre et la façon dont sera évaluée cette atteinte (Biggs 2003). Je propose ici de reprendre brièvement, ces 3 éléments clés afin d'avoir une vision claire de mes actions d'enseignement.

Pour ce faire, il faut préalablement rappeler que mon accompagnement s'appuie sur un dispositif « méthodo-pédagogique » élaboré en référence au modèle ADDIE de Grafinger (1988) par Dominique Verpoorten et Jeff Van de Poël (repris dans une communication en 2019). Ce dispositif, nommé P.E.P.I.T.E. propose à toutes les équipes porteuses d'un projet MOOC un processus itératif de 6 étapes qui peuvent être perçues comme 6 compétences-clés à maîtriser.

La première, *la préparation*, vise globalement à penser l'alignement pédagogique de son MOOC. La deuxième étape, celle de *l'écriture*, est associée à la rédaction des storyboards des capsules vidéo. La troisième étape est celle de la *production* qui inclut la conception des activités d'apprentissage, des ressources didactiques et des vidéos (y compris le montage). *L'implémentation* permet aux équipes de tester les outils et de mettre à disposition des apprenants les ressources créées sur la plateforme numérique. La cinquième étape, la *transmission*, c'est la « mise en œuvre » concrète du MOOC qui comprend la promotion, mais surtout le tutorat des participants lors du déploiement du MOOC. Enfin, *l'évaluation*, est le moment où les équipes font le bilan de leur MOOC afin de réguler éventuellement le contenu pour une prochaine itération. Cette étape permet également d'engager les équipes dans un processus de recherche-action.

Afin de s'assurer que les contenus ont bel et bien été parcourus, analysés et assimilés par les équipes ; 6 séminaires collectifs (nommés MOOC-LABs), animés par des conseillers techno-pédagogiques, sont proposés en concordance temporelle avec les étapes du modèle. En complément de ces séances collectives et en référence aux théories sur la personnalisation de l'apprentissage (Verpoorten et al. 2009), chaque équipe bénéficie d'un accompagnement « personnalisé » avec un conseiller techno-pédagogique. Celui-ci organise des échanges synchrones (via des rencontres présentiels planifiées) et asynchrones (via des mails) selon les desideratas des participants (généralement 1 à 2 fois semaine).

L'évaluation de ce dispositif se base sur l'idée de « contrat d'apprentissage » de Knowles (1972). Chaque équipe s'engage notamment, via une convention signée, de « participer aux MOOC-LABs et aux réunions d'accompagnement », de « respecter le calendrier de réalisation » ou encore de

¹ Cette section s'inspire de mon article de régulation (Fettweis 2020).

respecter les principes de la « Charte qualité MOOC ULiège ». Ainsi, la convention énonce clairement les « inputs » et les étapes particulières qui doivent être accomplies. Les conseillers techno-pédagogiques peuvent ainsi évaluer la progression des équipes et ajuster au besoin l'accompagnement mais aussi encourager les équipes à prendre leur responsabilité. La figure 14 permet de visualiser l'alignement pédagogique du dispositif PEPITE.

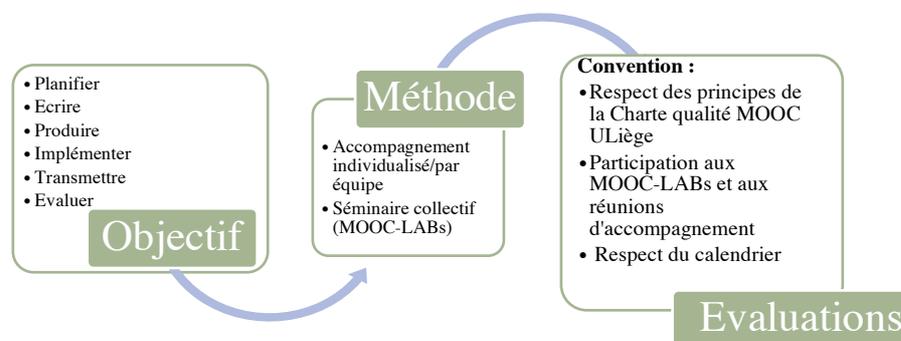


Figure 14. Vue schématique des objectifs, méthodes et évaluations du dispositif PEPITE

Ainsi, on constate qu'en tant que conseillère techno-pédagogique, j'exerce ma compétence « enseigner » à 2 niveaux :

- dans les courtes missions de formation en lien avec les MOOC-LABs ;
- dans les échanges et conseils en lien avec les accompagnements individualisés d'équipes porteuses d'un MOOC en sciences sociales. Le tableau 4 reprend le titre du MOOC, la saison et le nombre d'enseignants impliqués que j'ai accompagnés depuis 2018².

Titre du MOOC/SPOC	Nombre d'enseignants impliqués	Saisons
1. Il était une fois la littérature jeunesse	4	16-17
2. Migrations internationales	3	16-17
3. La fabrique de l'aide internationale	2	17-18
4. Gérer son entreprise autrement	4	17-18
5. Moi Prof de FLE	3	17-18
6. Introduction à la culture vidéoludique	6	17-18
7. Économie des couples	2	18-19
8. Les mots du pouvoir	2	18-19
9. Histoires de Belgique	2	18-19
10. SPOC FLSco	1	19-21
11. Victimologie	2	19-21
12. Introduction au droit	3	19-21
13. Éducation à la citoyenneté mondiale	4	19-21

Tableau 4. Titre des MOOCs, saisons et nombres d'enseignants impliqués que j'ai accompagnés depuis 2018

² Les enseignants des MOOCs des saisons 16-17 et 17-18 ont été accompagnés par mon ancien collègue Jeff Van De Poël.

C'est pourquoi, je présenterai 3 preuves du développement de ma compétence « enseigner » en lien avec les séminaires collectifs (les MOOC-LABs) et les temps d'accompagnements plus personnalisés. Plus spécifiquement, en référence à Poumay et George (2009), j'apporterai des preuves que :

- Je forme et/ou j'accompagne des enseignants de façon motivante, active et engageante en lien avec le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (2009) et les 8 modèles « d'événements/apprentissages » de Leclercq et Poumay (2008).

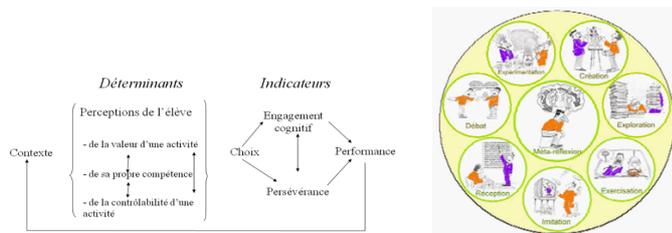


Figure 15. Illustration du modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (2009)(gauche) et d'événements/apprentissages de Poumay et Leclercq (2008) (droite)

- Je forme et/ou j'accompagne les enseignants de leurs progrès en lien avec les niveaux des processus réflexifs de Derobertmasure (2012) et le cycle de régulation de Kaplan (2019).

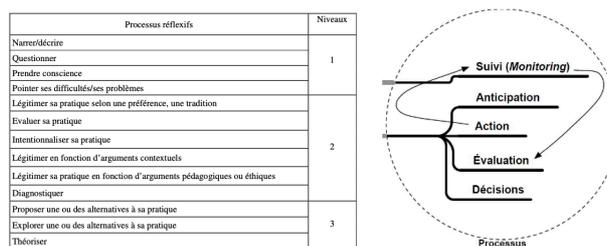


Figure 16. Illustration des niveaux des processus réflexifs de Derobertmasure (2012) (gauche) et du cycle de régulation de Kaplan (2019) (droite)

- Je forme et/ou j'accompagne les enseignants à apprendre en profondeur tout au long de leur vie en lien avec le modèle d'intégration des TICs de Raby (2004).

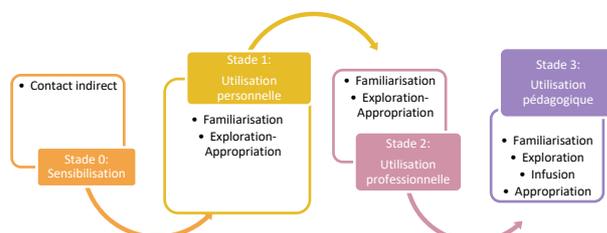


Figure 17. Illustration du modèle simplifié d'intégration des TICs de Raby (2004)

2. Preuves que j'accompagne/forme des enseignants de façon motivante, active et engageante

D'après Viau (2009), le choix de s'engager et de persévérer est lié positivement à la motivation. Par ailleurs, plus un apprenant est engagé et persévère, plus il sera performant. La motivation est donc une clé essentielle d'un bon enseignement. L'auteur propose donc différents déterminants sur lesquels un enseignant peut avoir prise pour favoriser la motivation de l'apprenant :

- La valeur accordée à la tâche (« j'apprends mieux si je perçois le sens/l'utilité de la tâche »).
- Le sentiment de compétence (« j'apprends mieux si je me sens capable de réaliser la tâche »).
- Le sentiment de contrôlabilité (« j'apprends mieux si j'ai prise sur la tâche proposée »).

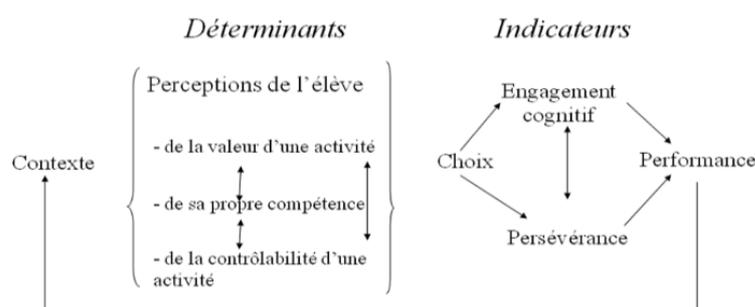


Figure 18. Modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (2009)

Par ailleurs, l'auteur précise également que pour qu'une activité d'apprentissage suscite de la motivation, elle doit être diversifiée et s'intégrer aux autres activités. Ce qui correspond bien au modèle « d'événements/apprentissages (E/A) » de Leclerq et Poumay (2008). En effet, sans rentrer dans les détails, les auteurs préconisent que varier les événements d'apprentissage améliore l'efficacité des apprentissages. Elles ont ainsi créé une taxonomie composée de 8 méthodes nommées « événements/apprentissages » qui rend compte au moins de 3 conceptions différentes de l'apprentissage dans lesquelles le rôle de l'apprenant diffère. Le tableau 5 permet de classer ces 8 méthodes selon la conception de l'apprentissage et le rôle de l'apprenant.

	Transmisif	Conditionnement	Socio-constructivisme
Rôle de l'apprenant	Ecoute, reedit, répond aux questions	Effectue, reproduit, s'exerce	Recherche, réalise, intègre, réfléchi, créé
Événements/apprentissages	Transmission/réception	Observation/imitation Guidage/exercice	Documentation/Exploration Résolution de problème/ Expérimentation Création Métacognition

Tableau 5. Tableau schématique du modèle E/A de Leclerq et Poumay (2008) en lien avec les 3 conceptions de l'apprentissage

Je propose donc ici de trouver des preuves que j'articule de manière cohérente et logique plusieurs de ces événements/apprentissages (Poumay et Leclercq 2008) en cherchant à activer au moins l'un des 3 déterminants de Viau (2009).

- **Transmission/ Réception**

Il s'agit de la méthode la plus traditionnelle qui consiste simplement à recevoir de l'information. C'est donc un mode d'apprentissage essentiellement transmissif ou « ex-cathédra ». L'apprenant intègre une information (une théorie, un concept, une information pratique) donnée par le formateur.

J'utilise cette technique principalement dans les MOOC-LABs pour permettre aux enseignants d'intégrer une série de bases pédagogiques comme l'alignement pédagogique (Biggs 2003), les critères de qualité de Margaryan et al (2015). J'utilise aussi cette méthode pour présenter des informations pratiques ou accueillir un témoin. En référence à Viau (2009), je fais attention à lier les contenus à des utilisations pratiques et/ou à préciser l'intérêt de les voir (figure 19). J'utilise des supports adaptés (figure 20) et je m'assure que les enseignants comprennent en posant régulièrement des questions concrètes (figure 21). Enfin, je m'assure que toutes les ressources vues dans mes formations sont à disposition des enseignants en amont et/en avant de la formation (figure 25).



Figure 19. Dia où un concept théorique est lié à des utilisations concrètes au sein des MOOCs



Figure 20. Photo prise lors d'un MOOC-LAB où je fais une présentation via un PPT

Distance, proximité, présence dans un MOOC
De quoi parle-ton ? (Jézégou 2019)



Figure 21. Dia d'un support de présentation où des questions concrètes sont posées

- **Observation/imitation**

D'après Poumay et Leclercq (2008), nous apprenons en observant une autre personne plus expérimentée qui commente, explicite ses gestes et/ou ses décisions. Cette méthode est souvent exploitée pour développer principalement des « savoir-faire ».

Cette méthode est généralement intégrée dans la phase d'implémentation au moment où les enseignants intègrent du contenu sur la plateforme. Ainsi, je demande aux enseignants de venir avec leur ordinateur et je propose de suivre parallèlement des cas d'implémentation (quiz, vidéo) que je montre sur mon ordinateur.

En référence aux trois déterminants de Viau (2009), je précise le sens des gestes en lien avec le résultat final, je m'assure que les enseignants ont bien les prérequis nécessaires (par exemple une base du langage HTML) et je m'assure qu'ils pourront réaliser la manipulation en dehors de la rencontre en proposant, par exemple, des tutoriels filmés (figure 22).

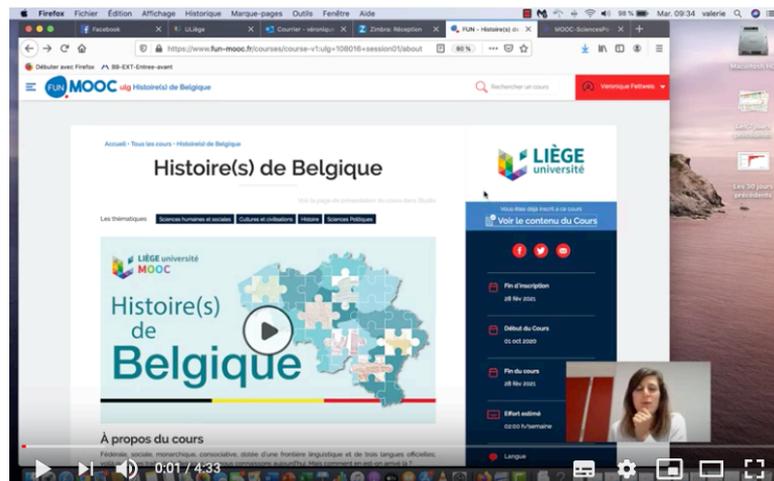


Figure 22. Capture d'écran d'un screencast pour prendre en main la plateforme Fun dans le cadre d'un accompagnement individualisé avec l'équipe du MOOC- Histoire(s) de Belgique. Le tuto peut être visionné via ce lien : <https://youtu.be/44nEYwFhgeA>

- **Guidage/Exercitation**

Cette technique est largement utilisée pour enregistrer des procédures et intégrer des automatismes. Il s'agit de proposer des exercices concrets à réaliser (préalablement expliqués par le formateur). C'est donc la suite logique de « l'observation/imitation ». Il faut laisser l'apprenant s'exercer autant que possible afin qu'il maîtrise le processus (Poumay et Leclercq 2008).

Ainsi, si je reprends l'accompagnement des enseignants lors de la phase d'implémentation, après la phase « d'observation/imitation », je propose à ceux-ci de refaire le processus seul. Ce qui m'amène à corriger, apporter mes aides éventuelles et valoriser leur travail (figure 23). Dans tous les cas, je

m'assure que les tâches sont réalisables et qu'il peut obtenir un guidage supplémentaire (notamment par e-mail (figure 24)). Ce qui renforce le sentiment de compétence mais aussi la contrôlabilité de la tâche (Viau 2009).



Figure 23. Photo de moi en train d'aider des enseignants à s'exercer sur la plateforme qui va héberger le MOOC

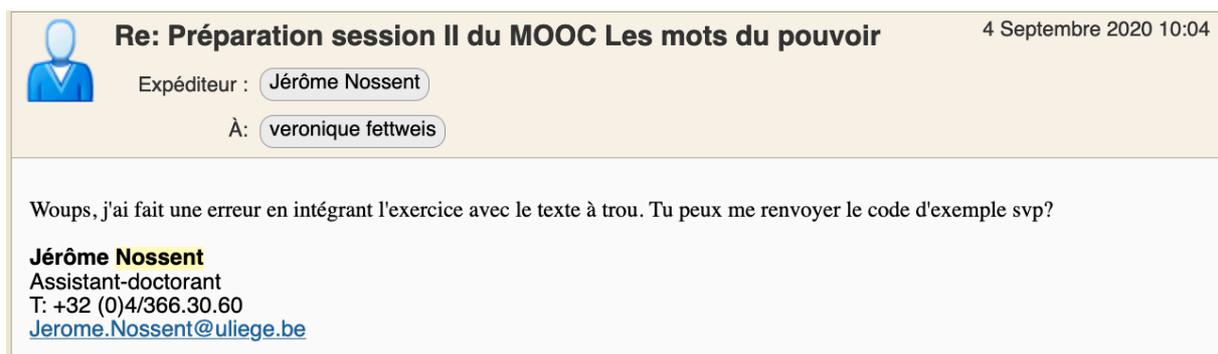


Figure 24. E-mail envoyé par un enseignant pour un obtenir une aide supplémentaire

- **Documentation/Exploration**

Il s'agit d'explorer par soi-même différents types de ressources (experts, professionnels, ouvrages, vidéos, articles, etc.). Dans cette modalité, le formateur n'est pas forcément un expert. Il doit fournir les ressources et orienter/organiser/structurer la recherche (Poumay et Leclercq 2008).

Sur ce point, je prendrai l'exemple des « dossiers partagés » (figure 25) avec chaque équipe que j'accompagne. Dans ces dossiers, je reprends les contenus du MOOC (vidéos, retranscriptions, textes, activités pédagogiques), les PV des réunions présentiels, les supports des MOOC-LABS mais aussi des ressources supplémentaires pour permettre aux équipes « d'aller plus loin » et/ou d'approfondir un point précis. Par ailleurs, si l'enseignant se pose une question, c'est dans ce dossier que je placerai la ressource pour y répondre. En référence à Viau (2009), je fais attention à bien baliser en utilisant une nomenclature précise.

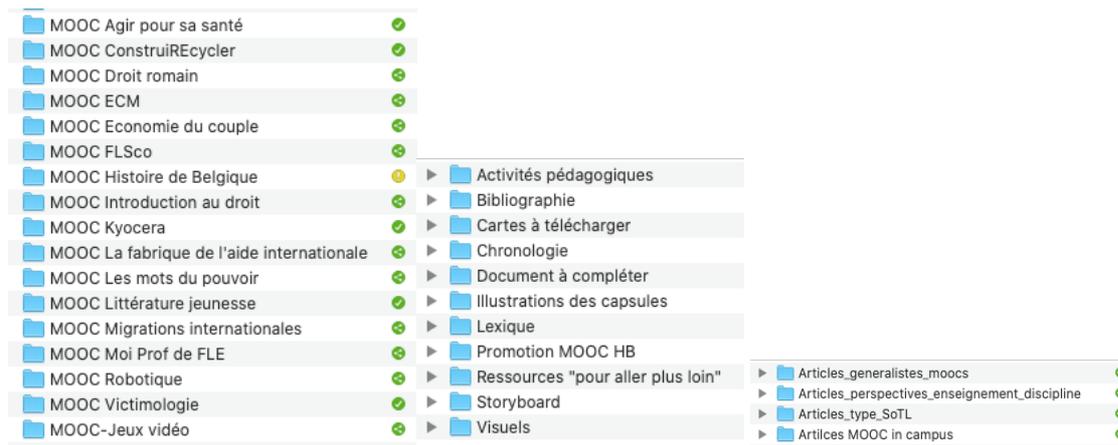


Figure 25. Capture d'écran des « dossiers partagés » pour le MOOC- Histoire(s) de Belgique

- **Résolution de problème/ Expérimentation**

Cette méthode consiste à pratiquer par « essai-erreur » une démarche, un protocole ou une pratique (Poumay et Leclercq 2008).

Lorsque les enseignants sont suffisamment à l'aise avec la plateforme, je les invite à tester d'autres types de manipulation en lien avec un objectif/projet précis (par exemple l'intégration d'un outils 2.0) (figure 26). Par ailleurs, les enseignants disposent d'un « bac à sable » (figure 27) où il est possible de tout tester sans avoir peur d'impacter les paramètres du MOOC. En référence à Viau (2009), j'apporte évidemment mon aide en cas de blocage (en trouvant d'autres ressources par exemple) tout en laissant une grande autonomie.

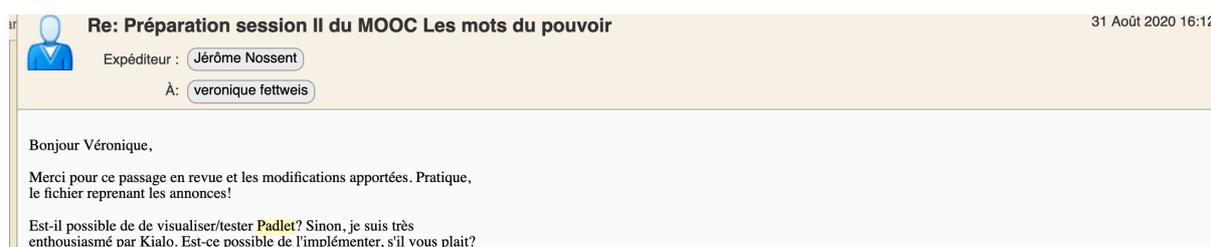


Figure 26. E-mail d'un enseignant ayant testé un nouvel outil 2.0



Figure 27. Capture d'écran du "bac à sable"

- **Création**

Il s'agit de proposer à l'apprenant de réaliser une tâche concrète par lui-même (rapports oraux, procédures, etc.). Le formateur évalue le résultat final (Poumay et Leclercq 2008).

Sur ce point, j'ai proposé cette année à chaque équipe que j'accompagne de commencer avec une première expérience derrière la caméra. Concrètement, chaque équipe est invitée à concevoir un mini-storyboard qui présente les premières réflexions du MOOC (public, thématique, structure) et à passer derrière la caméra (figure 28). Ce premier tournage est ensuite monté et visionné de manière collégiale pour épingler les points positifs et négatifs.

En référence aux 3 déterminants de Viau (2009), je précise en amont l'utilité de la tâche (« se rendre compte », « matériel qui sera utilisé pour la promotion »), j'offre également un cadre en proposant un canevas de storyboard (et des exemples) et je laisse aux équipes une grande autonomie sur la manière de concevoir ce storyboard.



Figure 28. Photo du premier essai devant la caméra du MOOC- Victimologie (6 décembre 2020)

7. Méta-cognition

Il s'agit d'amener les participants à réfléchir à leurs propres expériences en relation avec un thème ou à un problème (Poumay et Leclercq 2008).

Si « l'essai derrière la caméra » (voir ci-dessus) se prête particulièrement à cet événement/apprentissage, cette méthode est particulièrement utilisée lors des MOOC-LABs. En effet, à plusieurs reprises, un temps est donné aux équipes afin de réfléchir à leurs pratiques et expériences autour de questions types. Les réflexions sont ensuite posées sur des post-its, fiches ou posters afin de pouvoir discuter de manière collégiale. Par ailleurs, tout au long de l'accompagnement, je demande aux équipes de structurer leurs réflexions sur des « écrits professionnels » (fiches descriptives d'activité, storyboard, scénarisation) (figure 29). Ces écrits sont alors analysés, commentés et discutés lors des accompagnements personnalisés afin d'engager les enseignants dans une posture de « praticien réflexif » (figure 30). En référence à Viau (2009), je fais attention à baliser le travail en proposant des canevas adaptés et personnalisés et je précise l'intérêt de travailler sur ces documents.

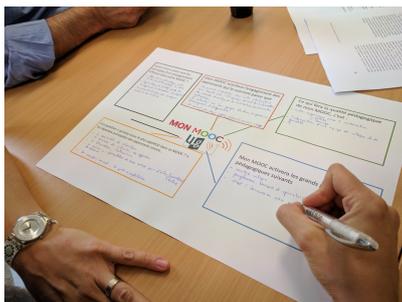


Figure 29. Photo d'une équipe en train de réfléchir à la structure de son MOOC via un canevas type



Figure 30. Capture d'écran d'un échange d'un enseignant souhaitant une rencontre présentielle pour préciser sa réflexion sur la structure du MOOC

8. Débat

La dernière méthode est le débat. Cette méthode consiste à demander aux apprenants de confronter leurs connaissances, représentations avec celles de pairs et/ou de personnes expérimentées. Ces débats sont structurés ou libres (Poumay et Leclercq 2009).

Par exemple, lors des accompagnements, il est fréquent d'avoir un débat sur des points précis du MOOC comme les types d'illustrations ou encore la couleur du fond (figure 31). Mais ces débats peuvent aussi être plus structurés/préparés. C'est le cas, lorsqu'on invite par exemple, lors des MOOC-LABs des intervenants qui viennent partager leurs expériences ou leurs réflexions sur certaines questions (figure 32) et/ou lorsqu'on invite les équipes à s'engager dans un travail réflexif.



Figure 31. Réunion en visioconférence autour des questions visuelles avec les enseignants du MOOC-Histoire(s) de Belgique



Figure 32. Photo d'un intervenant venant partager son expérience lors d'un MOOC-LAB

3. Preuves que je forme et/ou j'accompagne les enseignants de leurs progrès

Comme signalé dans la partie « concevoir », le modèle PEPITE est un processus itératif, c'est-à-dire cyclique. Il faut donc proposer régulièrement des canaux qui permettent de monitorer et/ou d'évaluer la progression des équipes et réajuster éventuellement les modalités d'accompagnement. C'est d'ailleurs un critère de qualité d'un cours, comme le suggère Poumay (2003) dans cette phrase « *les cours de qualité évaluent les produits et processus d'apprentissage par des méthodes et des outils adéquats et écologiquement valides, débouchant sur des indices diagnostiques et porteurs de sens pour les apprenants* » (531).

Pour illustrer cette partie, je suis partie des constats issus des recherches sur l'apprentissage autorégulé de Schunk et Zimmerman (1998) repris notamment dans le modèle cyclique de « régulation de l'apprentissage » de Kaplan (2019). D'après l'auteur, il existe 4 phases de régulation :

- **La phase d'anticipation** où l'apprenant se prépare à la tâche en consultant des pairs, en recherchant des ressources ou en planifiant ses activités.
- **La phase de suivi (monitoring)** où l'apprenant prend note de ses acquis, de ses réflexions ou plus globalement de ses activités.
- **La phase d'évaluation** où l'apprenant mesure l'écart entre l'état actuel de ses apprentissages et ce qu'il a visé.
- **La phase de décision** où l'apprenant décide ou non de réguler et/ou maintenir sa pratique.

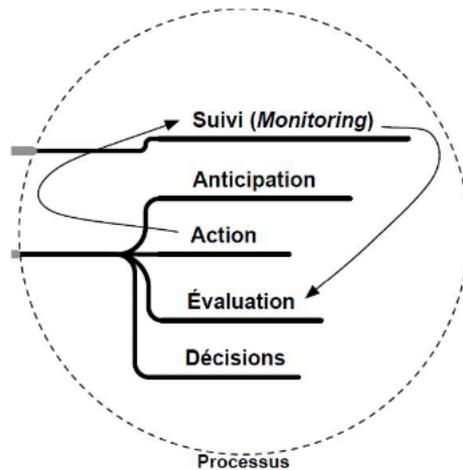


Figure 33. Phase cyclique de régulation d'après Kaplan (2019)

Ainsi l'auteur conclut que dans un dispositif de formation, il faut penser à mettre à disposition des canaux et/ou des outils qui soutiennent ces 4 phases de régulation. Parallèlement à cet apport théorique, j'ai repris les travaux de Derobertmasure (2012) sur les niveaux des processus réflexifs. Sans rentrer dans les détails, l'auteur épingle dans sa thèse, 13 processus réflexifs, répartis en 3 niveaux.

Processus réflexifs	Niveaux
Narrer/décrire	1
Questionner	
Prendre conscience	
Pointer ses difficultés/ses problèmes	
Légitimer sa pratique selon une préférence, une tradition	2
Evaluer sa pratique	
Intentionnaliser sa pratique	
Légitimer en fonction d'arguments contextuels	
Légitimer sa pratique en fonction d'arguments pédagogiques ou éthiques	
Diagnostiquer	3
Proposer une ou des alternatives à sa pratique	
Explorer une ou des alternatives à sa pratique	
Théoriser	

Figure 34. Processus réflexifs de Derobertmasure (2012)

Bien que ces niveaux ne constituent pas une « hiérarchisation au sens strict du terme », ils sont des bons indicateurs du degré d'aboutissement d'une démarche réflexive globale et d'une certaine autonomie.

Dans la section qui suit, j'ai sélectionné une série de preuves d'utilisation d'outils en lien avec les 4 phases du cycle de régulation de Kaplan (2019) et des 3 niveaux de Derobertmasure (2012).

- **La phase d'anticipation**

D'après Kaplan (2019), la phase d'anticipation correspond à la « planification ». En cela, il propose de donner à l'apprenant des outils pour planifier son travail.

Dès le départ du projet, les équipes sont informées de manière formalisée dans une convention (figure 35) mais aussi lors des séminaires collectifs l'alignement pédagogique du dispositif, à savoir les objectifs du processus, les méthodes déployées pour les atteindre et la façon dont sera évaluée cette atteinte (Biggs 2003).

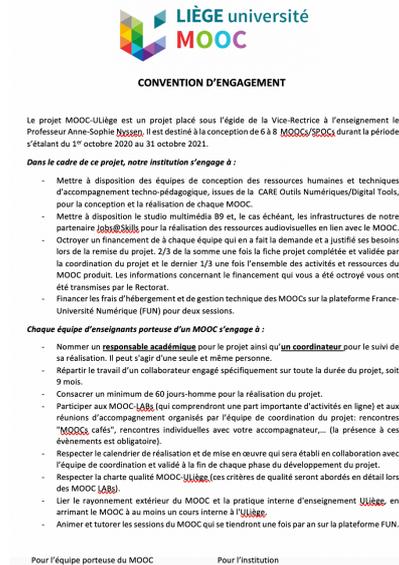


Figure 35. Capture d'écran de la convention (session 2021-2022)

En amont de mon premier accompagnement personnalisé, je propose également aux équipes de compléter 2 documents. Le premier permet la planification théorique des étapes du processus. Le second permet aux équipes d'anticiper le fonctionnement de l'équipe en pointant par exemple les difficultés organisationnelles et/ou leur maîtrise (ou non) des TICs (figure 36).

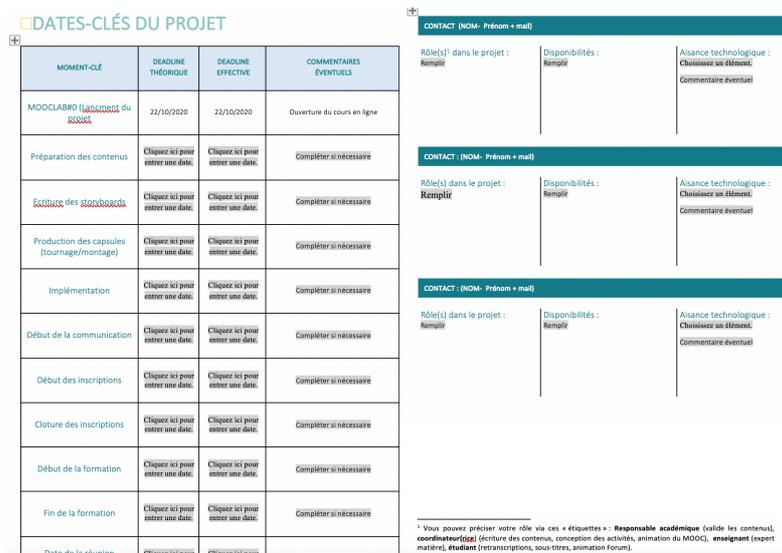


Figure 36. Captures d'écran des fichiers vierges - planification théorique (gauche) - fonctionnement de l'équipe (droite)

Ces documents permettent ainsi aux enseignants d'entamer les processus réflexifs du niveau 1 notamment « pointer ses difficultés/problèmes » (Derobertmasuire 2012).

- **La phase de suivi (monitoring).**

Le suivi concerne le fait d'utiliser des notes sur des activités d'apprentissage ou des réflexions. Pour Kaplan (2019), il existe différentes manières et/ou supports pour prendre note de ces éléments : carnet de bord, portfolio, questionnaire, etc. Ici, j'ai choisi d'amener les enseignants à prendre note sur des « fiches » préétablies suffisamment larges pour ne pas biaiser leur réflexivité et créativité. Concrètement, je demande aux équipes de remplir au moins 3 fiches :

- « **Fiche 1- Scénarisation** », un document qui permet d'avoir une vision globale de la structure du MOOC (objectifs, public cible, prérequis, modalités d'évaluation, nombre de modules, types de vidéos, types d'activités pédagogiques).

Titre du projet		Objectif(s) du cours				
[Titre du cours]		[Préciser ici le ou les objectif(s) généraux du cours]				
		Public cible				
		[Préciser ici le ou les public(s) ciblé(s) par le cours]				
		Pré-requis				
Titres des modules		Objectif(s) des modules		Types de vidéos (fond vert, interviews...)	Types d'activités pédagogiques (quiz...)	Temps travail apprenant
Module 1	[Indiquer ici le titre du module]	[Préciser ici les objectifs du module. Attention de bien séparer chaque objectif]				
Module 2	[Indiquer ici le titre du module]	[Préciser ici les objectifs du module. Attention de bien séparer chaque objectif]				

Figure 37. Capture d'écran du fichier vierge - scénarisation

- « **Fiche 2- Storyboard** », un document qui permet aux équipes de structurer le scénario d'une vidéo pédagogique d'un MOOC.




STORYBOARD

I. Informations générales

Titre de la vidéo	
Résumé / Objectifs	
Durée de la vidéo	
Date de remise	
Personne en charge et responsables du contenu	
Contacts des personnes en charge	tel : email :

II. Plan de la vidéo

Définir la structure : titres et sous-titres

III. Contenu textuel :

Contenu de la matière pur et dur, sans se préoccuper du visuel. Les moments où des manipulations seront réalisées peuvent être repris entre parenthèse ou en couleur dans le texte. Justification : l'image, la représentation sont au service de l'explication. Ce doivent être des supports et non des contraintes.
(Indication) : 1 page A4 en caractère 12 avec titres et espacements normaux représente en moyenne 3 à 4 minutes en vidéo

IV. Scénario :

Vous pouvez copier-coller le contenu textuel (bons) et compléter avec les informations visuelles (images). Les images, c'est ce qui apparaît à l'écran.
Le fait de passer d'une ligne à l'autre suit une logique de scène ou de plan. Par exemple, passer de face-caméra à une manipulation. Au plus les plans sont séparés, au plus les modifications sont faciles à apporter.
Dans la colonne "image", préciser le type de tournage : face-caméra (avec ou sans sous-titrés), animation à partir de , démonstration pratique, etc.

Vidéo 3/3

Figure 38. Capture d'écran du fichier vierge- storyboard

- « **Fiche 3 - Activités** », un document qui permet à l'équipe de lister les différents types d'activités éventuellement liées à la vidéo (QCM, débats, projet...), les types d'outils envisagés (quiz, forum, peer-review) et les modalités pratiques (durée).

MODULE 1 - [Copier-coller ici le titre du module]						
[Copier-coller ici les objectifs du module]						
Section	Titre	Objectifs	Type de vidéos	Types d'activités		
Section 1	[Copier-coller ici le titre de la section]	[Copier-coller ici les objectifs de la section]	[Préciser ici le type de vidéo envisagé pour atteindre les objectifs de la section (ex: Forêt-Viet, Interview (kinographie), Mise en scène, ...)]	[Indiquer ici le type d'activité éventuellement lié à la vidéo (QCM, débats, exercices, observations, ...)] [Décrire l'activité]	[Indiquer ici le type d'outil envisagé en fonction de la plateforme : éditeur de quiz, forum, outil de dépôt de devoir, peer-review, ...] [Lister les outils et le matériel]	[Indiquer ici le moment et la durée.] [Quand?]
Section 2						
Section 3						
Section 4						
Section 5						
Section 6						

Figure 39. Capture d'écran du fichier vierge - activité par module

Ces documents sont ensuite analysés, questionnés et discutés « en direct » lors des accompagnements personnalisés et/ou « indirectement » via des avis écrits et/ou des échanges par mail. Ce temps de questions aide les équipes à porter un regard réflexif sur leur pratique. Plus spécifiquement, en référence aux travaux de Derobertmeasure (2012), ces documents invitent les enseignants à entrer dans les processus réflexifs de niveau 1 (« narrer, questionner, prendre conscience ») et une partie du niveau 2 (« légitimer sa pratique selon ses préférences et/ou des arguments contextuels et/ou des arguments pédagogiques »). L'occasion aussi de confronter les équipes à des points de vue et des expertises différentes.

A ces écrits plus formalisés, comme le signale Kaplan (2019), s'ajoute également les temps moins balisés qui permettent aux équipes de parler de leurs expériences vécues en lien avec le MOOC, de produire des avis et des commentaires sur le travail d'un pair ou d'un expert.



Figure 40. Photo de tasses offertes par un enseignant à la fin du MOOC afin de marquer la convivialité et la richesse des échanges durant les « pauses cafés »

Conseils- MOOC FLE

1. Créer 2 parcours spécifiques// charge de travail différente
 - **Novice**: parcours lié au contenu des vidéos (Quiz) – Attestation de participation FUN
 - **Pro**: évaluation par les pairs et examen – Attestation de réussite [ULiège](#) (80euros)Ou
 - **Profs en fonction / futurs profs**
 2. Ouverture des modules différée (tous les 10 jours)
 3. Outils numériques – Proposer des tutos/liens/etc. <https://www.ticehel.com/>
 4. Créer un syllabus avec l'ensemble de retranscriptions/etc.
 5. Évaluation par les pairs – créer un tuto si on veut toujours « télécharger des fichiers »
 6. Créer une communauté de pratique pour « échanger des activités types » - [Linked In/Facebook/Symbaloo/](#) blog/site Internet
 7. Mieux « synchroniser » MOOC/cours [ULiège](#).
- Par exemple :
- basée une partie de l'évaluation du cours sur les quiz du MOOC
 - « supprimer » des séances présentielles (éviter les redondances)

Figure 42. Capture d'écran d'une note personnelle sur des conseils/améliorations pour le MOOC- FLE

4. Preuves que je forme et/ou j'accompagne les enseignants à apprendre en profondeur tout au long de leur vie

Pour ce dernière critère, il convient de (re)rappeler que l'accompagnement techno-pédagogique se fait auprès d'enseignants et/ou de chargés de cours. Par conséquent, si le premier but de cet accompagnement est la réalisation d'un MOOC, il vise implicitement à ce que ces enseignants et/ou chargés de cours intègrent « tout au long de leur carrière », des outils technologiques de manière pertinente et cohérente à des fins professionnels et/ou éducatives.

Pour prouver cette spécificité de la compétence « enseigner », je suis partie du modèle dynamique « d'intégration des TIC » de Raby (2004). Sans rentrer dans les détails de ce modèle, on retiendra qu'un acteur qui utilise des outils technologiques pour des fins éducatives passe généralement **par 4 stades**. Après un sous-stade de « **sensibilisation** » (**stade 0**) où l'acteur éducatif est en contact indirect avec un outil, il sera (éventuellement) motivé à se familiariser, à explorer/s'approprier cet outil pour un besoin d'ordre **personnel (stade 1)**, puis pour un besoin d'ordre **professionnel (stade 2)**, puis pour un besoin **pédagogique (stade 3)**. Dans ce dernier stade, l'acteur éducatif passe par 2 étapes supplémentaires : « l'infusion » et « l'appropriation ». En effet, pour Raby (2004), l'outil doit être plus qu'un complément aux méthodes d'enseignement transmissives qui visent principalement l'acquisition de savoir (par exemple un support à un enseignement magistral). Il doit être utilisé de manière régulière et fréquente avec des apprenants dans le cadre d'un apprentissage actif et significatif combinant des approches d'inspiration socio-constructivisme. Notez que ces stades ne se déroulent pas nécessairement l'un après l'autres. Ils peuvent se chevaucher et donc se développer simultanément (comme l'indique la flèche bleue dans la figure 43).

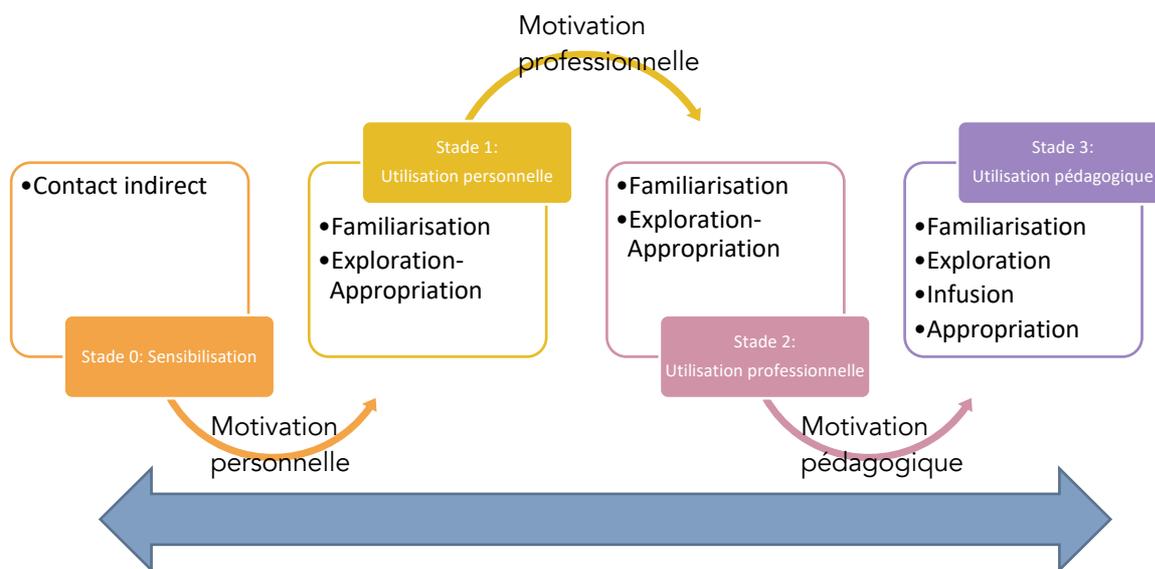


Figure 43. Modèle simplifié d'intégration des TIC d'après Raby (2004)

Ce modèle met également en lumière 3 aspects importants d'une intégration efficace. Pour passer d'un stade à l'autre, il faut que l'acteur soit motivé par (1) la curiosité, par un (2) besoin pédagogique ou une (3) obligation d'ordre pédagogique (on pense par exemple à la crise sanitaire qui a forcé de nombreux enseignants à s'intéresser aux outils 2.0). L'auteure signale cependant que les acteurs qui ressentent une obligation externe peuvent ressentir des peurs et donc de l'insécurité. Elle conclut donc qu'un acteur motivé par curiosité et/ou besoin pédagogique atteindra plus facilement le dernier stade qu'elle considère comme « une intégration exemplaire ».

En tenant compte du modèle de Raby (2004), je propose de lister des indices et/ou des traces qui permettrait de penser que l'accompagnement reçu dans le cadre du projet MOOC a servi de catalyseur pour motiver les enseignants porteur d'un projet MOOC à poursuivre leur cheminement d'intégration du Web 2.0 dans leurs pratiques professionnelles et pédagogiques. Évidemment, il serait prétentieux de dire que c'est uniquement grâce aux accompagnements reçus dans le cadre des MOOCs que les enseignants intègrent des TICs dans leurs pratiques professionnelles/pédagogiques. Je suis consciente que les enseignants qui cherchent à faire un MOOC sont déjà sensibilisés aux TICs. Certains n'ont d'ailleurs pas attendu de faire un MOOC pour intégrer des outils technologiques dans leurs cours. Cependant, je pose l'hypothèse que l'accompagnement MOOC les a probablement confortés dans leur utilisation et qu'ils intègrent de manière plus cohérente les TICs dans le cursus des apprenants.

- **Utilisation professionnelle**

Parallèlement et/ou à la suite de leur accompagnement dans la conception pédagogique d'un MOOC, certains enseignants m'ont contactée personnellement afin d'utiliser des TICs pour des fins

professionnels. Il s'agit principalement d'outils pour partager des dossiers et/ou mieux communiquer sur les réseaux sociaux comme le montre l'échange mail ci-dessous.



Figure 44. Capture d'écran d'un échange mail d'un enseignant qui souhaite intégrer des TICs pour promouvoir son service

- **Utilisation pédagogique**

Quant aux utilisations pédagogiques, j'ai été interpellée à plusieurs reprises pour intégrer des vidéos pédagogiques, utiliser des outils permettant de faire des débats et/ou faciliter le partage de ressources. Je note également la volonté des enseignants à d'avantage intégrer le MOOC dans leur enseignement en proposant par exemple des nouveaux modules (figure 45), une version anglaise ou encore une version papier du MOOC (figure 46). D'autres souhaitent intégrer leur MOOC dans l'enseignement secondaire en proposant par exemple un dossier pédagogique lié au MOOC (figure 47). Enfin, j'ai également noté quelques enseignants qui souhaitent restructurer leur cours sous la forme d'un SPOC (figure 48).

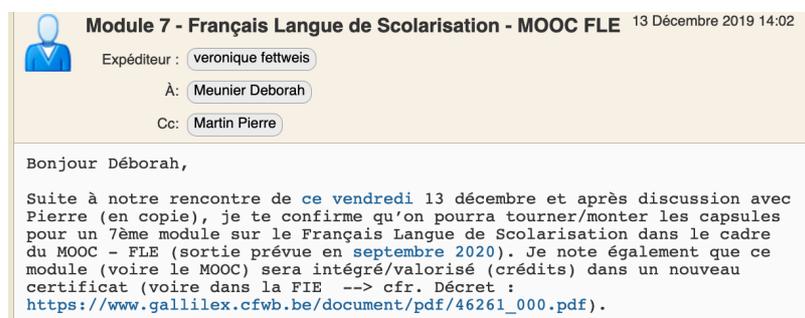


Figure 45. Capture d'écran d'un échange mail d'un enseignant qui souhaite réaliser un module supplémentaire à un MOOC existant afin de pouvoir intégrer ce module à un certificat

Présentation de l'ouvrage

Cet ouvrage est à la fois le reflet, le complément et le prolongement du MOOC éponyme. Il est son reflet car il reprend les mêmes ambitions pédagogiques en cherchant tout d'abord à informer le lecteur de manière claire et concise pour l'autoriser à entrer dans des débats en mettant en lumière les tensions intrinsèques à la Fabrique de l'aide d'aujourd'hui. Le livre reprend ainsi la même logique narrative que le MOOC. Dans un premier temps, l'architecture de l'aide sera abordée à la

Figure 46. Draft de la première page du livre lié au MOOC- La fabrique de l'aide internationale

2. Description du projet

Le projet nécessite l'accomplissement de plusieurs étapes.

Premièrement, **le MOOC dans sa forme actuelle sera nécessairement adapté**, d'une part au vu des retours, généralement positifs, donnés suite à sa première session de 2019-2020 et afin d'en assurer la concordance parfaite avec le cours d'Introduction à la science politique (SPOL1101-1) auquel il doit être lié à partir de la rentrée 2020. **Le MOOC devrait également être exporté dans une plateforme interne afin que celui-ci soit accessible à tout moment pour les enseignants.**

D'autre part, il s'agira de mettre **le MOOC aux normes requises par le référentiel des compétences déterminé par la Fédération Wallonie-Bruxelles**¹. De premières explorations montrent d'ores et déjà l'adéquation du MOOC avec les compétences requises puisque figure celles-ci comprennent prioritairement la maîtrise des acquis théoriques de bases, laquelle se décline de la façon suivante :

- définir correctement les notions et concepts ;
- utiliser convenablement les termes, les concepts, les ordres de grandeur, les procédures et les techniques ;
- produire un exposé correct des mécanismes, des lois, des relations ;
- énoncer les postulats et les limites des concepts, des modèles, des procédures et des techniques.

Ces compétences concordent pratiquement avec celles que le MOOC « Les mots du pouvoir » permet d'aiguiser. De nouveaux tournages et créations de contenu supplémentaire (ressources, exercices adaptés) seront vraisemblablement nécessaires.

Deuxièmement, **un dossier pédagogique sur la base du MOOC et des critères de la FWB sera créé**, en collaboration avec les services de didactique disciplinaire des branches de sciences

Figure 47. Capture d'écran de la description d'un projet de dossier pédagogique du MOOC – Les mots du pouvoir à destination des enseignants du secondaire

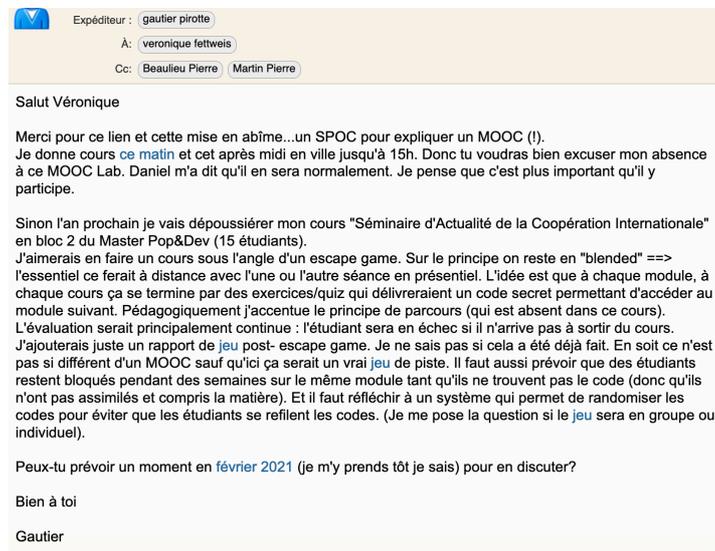


Figure 48. Capture d'écran d'un échange mail d'un enseignant qui souhaite structurer son cours comme sous la forme d'un SPOC

Ces exemples montrent que les enseignants ayant réalisés un MOOC restent actifs dans le domaine de l'intégration des TICs et valorisent leurs MOOCs. Bien qu'il faut rester prudent sur les liens entre MOOC et progression des enseignants dans l'intégration des TICs, ces preuves prouvent sans aucun doute que les MOOCs peuvent servir de levier motivationnel pour les enseignants. Enfin, je noterai aussi que la qualité de leur travail reconnue en dehors de la sphère universitaire permet aussi à certains enseignants à s'intéresser à la recherche pédagogique.



Figure 49. Photos de la remise du prix du MOOC of the Year 2019

5. Et pour (presque) conclure

Un bon conseiller techno-pédagogique doit pouvoir aussi évaluer son dispositif d'accompagnement et dégager des pistes de régulation pour la suite. Si cette partie est abordée dans l'annexe 3 de mon portfolio, je tenais quand même à signaler que certaines pistes de régulation ont déjà été mises en place en septembre 2021.

Jusqu'ici, les MOOC-LABs étaient organisés exclusivement en présentiel. Suite à la crise sanitaire mais aussi par une volonté de davantage marquer la formation par le principe « d'isomorphisme », nous proposons pour les enseignants de la saison 2019-2022 un SPOC (hébergé sur la plateforme jobsatskills campus) composé de capsules vidéos dynamiques et de ressources en lien avec les 6 étapes clés du modèle PEPITE. Les enseignants sont invités à suivre les modules en amont des séances présentielles (ou en visioconférence), pour conserver le « débat » mais aussi le contact direct avec les enseignants.



Figure 50. Capture d'écran de la page d'inscription au SPOC "MOOCLAB"

Les écrits professionnels prennent également une place plus importante dans l'accompagnement. Avant les rencontres programmées, les enseignants sont invités à compléter une série de documents permettant ainsi d'évaluer les progrès des enseignants et de les engager dans un travail réflexif.

6. Bibliographie (section 2)

BIGGS, 2003, Teaching for quality learning at university (2nd éd.), *The Society for Research into Higher Education and Open University Press*, Buckingham.

DEROBERTMASURE, 2012, « La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants » *thèse doctorale*, Université de Mons.

FETTWEIS, 2020, « Tous les enseignants désireux de concevoir un MOOC peuvent-ils embarquer dans notre dispositif d'accompagnement PEPITE ? », *IFRES- FORMASUP*, Université de Liège.

GRAFINGER, 1988, Basics of instructional systems development, *INFO_LINE Issue 8803*, Alexandria (VA: American Society for Training and Development).

KAPLAN, 2019, « Coévaluation entre pairs apprenants comme échafaudage de la régulation du processus de l'apprentissage Évaluer », *Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1), pp.47-65.

KNOWLES, 1972, *The Modern Practice of Adult Education*, Association Press, New York.

MARGARYAN, BIANCO, LITTLEJOHN, 2015, « Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs) », *Computers & Education*, 80, pp. 77-83.

MISHRA, KOELHER, 2009, « What is technological pedagogical content knowledge? », *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), pp.60-70.

POUMAY, 2003, « L'évaluation en apprentissage à distance : quelle diversité et quelle valeur ajoutée... pour quelle régulation ? – illustrations au travers de cours existant », *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, Université de Liège, pp.531-537.

POUMAY, 2014, « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1) (URL : <http://journals.openedition.org/ripes/778>, consulté le 20 décembre 2020).

POUMAY, GEORGE, 2009, « ProSup, référentiel des compétences des enseignants du supérieur », *IFRES-LABSET*, Université de Liège (URL : https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/118390/1/prosup_poumay_georges_2009.pdf , consulté le 22 décembre 2020).

POUMAY, LECLERCQ, 2008, « Le Modèle des Evénements d'Apprentissage – Enseignement », *LabSET – IFRES*, Université de Liège.

RABY, 2004, « Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe », *Thèse doctorale*, Université du Québec à Montréal.

VERPOORTEN, GLAHN, KRAVCIK, TERNIER, SPECHT, 2009, « Personalisation of Learning in Virtual Learning Environments », *Lecture Notes in Computer Science: Learning in the Synergy of Multiple Disciplines*, 5794, pp. 52-66.

VERPOORTEN, VAN DE POËL, 2019, « Designing a MOOC – A new channel for teacher professional development? », *Lecture Notes in Computer Science: Digital Education: At the MOOC Crossroads Where the Interests of Academia and Business Converge*, 11475, pp. 91 -101.

VIAU, 2009, *La motivation en contexte scolaire* (2ème édition), *De Boeck*, Bruxelles.

SECTION 3 : Perspective de développement professionnel

1. Le cycle de vie de la carrière enseignante de Huberman (1989)

Plusieurs auteurs se sont engagés dans cette voie pour caractériser le développement professionnel. Un exemple bien connu est sans doute le modèle produit par Huberman (1989) nommé “ le cycle de vie de la carrière enseignante ” qui comporte six stades selon les années d’enseignement : l’entrée dans la carrière, la stabilisation, l’activisme qui tend vers la sérénité ou à l’inverse la remise en question qui tend vers le conservatisme et enfin le désengagement. L’entrée dans la carrière revoie aux aspects de la découverte et du tâtonnement. La stabilisation marque le passage vers un engagement « stable » dans la fonction et la consolidation des compétences. Selon la manière dont se déroule cette phase de stabilisation, les enseignants cherchent à expérimenter d’autres méthodes ou à l’inverse ils vont se poser des questions. Le dernier stade marque le désengagement (serein ou amer de l’enseignant).

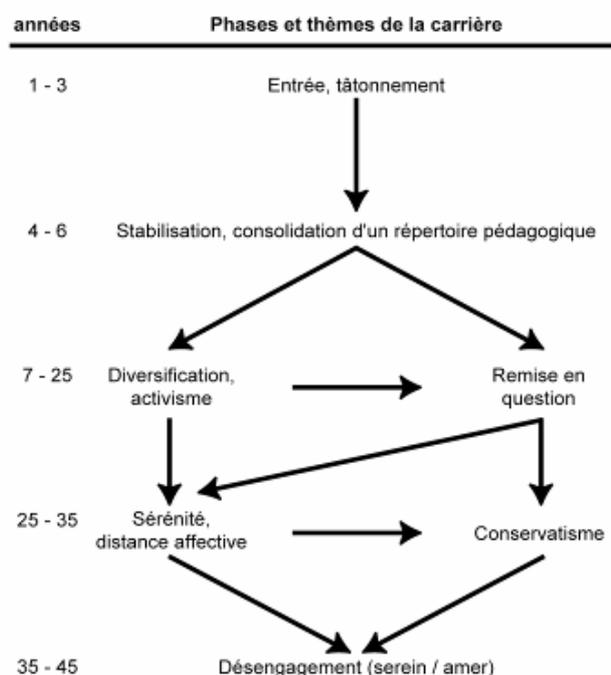


Figure 51. Illustration du modèle de carrière de Huberman(1989)

Ce modèle peut sans aucun doute être utilisé pour mettre en perspective les phases 1 et 2 de mon développement professionnel. Il permet également de questionner la suite de mon engagement. Est-ce que je vais d’avantage vers une sérénité ou une remise en question qui peut déboucher sur une phase d’immobilisme ?

2. Mon cycle de carrière

Entrée/tâtonnement



Il y a maintenant plus de 7 ans que je suis entrée dans la sphère du travail et plus particulièrement dans le monde pédagogique (comme enseignante, assistante et puis conseillère techno-pédagogique). Je reviendrais ici plus spécifiquement sur ma fonction de conseillère techno-pédagogique. Comme signalé dans la partie 1 de mon portfolio, cette carrière n'est pas anodine et fait suite à des moments précis de mon parcours personnel, scolaire et professionnel. L'entrée dans cette fonction est caractérisée par le tâtonnement et la découverte notamment par le fait qu'en Belgique, aucune formation pédagogique n'est imposée pour devenir un(e) « conseiller(e) techno-pédagogique ». Par conséquent, j'ai souvent ressenti un léger malaise lorsque je me présentais aux équipes que j'accompagnais notamment parce que je n'avais pas un diplôme officiel qui atteste de mes compétences en matière de techno-pédagogie. Alors quand Jeff Van De Poël, coordinateur de la cellule MOOC à l'époque, m'a proposé de suivre FORMASUP, j'ai directement accepté. J'ai donc suivi cette formation pédagogique de haute qualité parallèlement à mes premiers pas en tant que conseillère techno-pédagogique. Cette « simultanité » est intéressante car elle m'a permis d'utiliser mon expérience comme objet de « pratique réflexive » mais aussi de consolider et de stabiliser ma fonction.

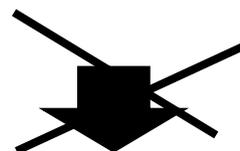


Stabilisation/consolidation

FORMASUP est basée notamment sur le principe « d'isomorphisme » qui vise à faire vivre aux enseignants des expériences proches de celles qu'ils devraient faire vivre à leurs propres apprenants. Ce principe m'a marqué et fait maintenant partie de mes approches de l'accompagnement. FORMASUP est également caractérisée par un cheminement qui alterne travail individuel, en groupe restreint et en plénière. Or, on retrouve également cette forme de processus dans le modèle PEPITE. Je m'inspire donc de « ce que j'ai vécu » pour coordonner au mieux ces temps. Par exemple, j'utilise davantage les « écrits professionnels » qui encouragent la « pratique réflexive » et qui s'appuient sur des théories pédagogiques pour faire le lien entre les trois temps. Enfin, FORMASUP cherche à montrer l'utilité d'ancrer les pratiques d'enseignement dans une dynamique de recherche. J'ai donc été amenée à questionner mes pratiques dans une démarche SOTL (voir annexe 2). Cette démarche m'a permis de me rendre compte de l'importance de recueillir des données objectives.



Diversification/activisme

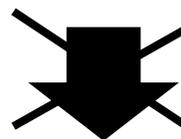


Remise en question

Si FORMASUP m'a permis de consolider ma pratique en mettant en œuvre mes nouveaux acquis. Cette formation m'a aussi permis d'avoir une vision plus claire sur mes atouts et faiblesses. Elle m'a également aidé à développer ma créativité. Aujourd'hui, plus confiante dans mon accompagnement, je pousse davantage les enseignants que j'accompagne à « sortir de leur zone de confiance » et à tester de nouveaux outils notamment des outils issus du Web 2.0 comme Padlet, Kialo, Framapad, Woodlap. A priori, ça fonctionne bien, car la majorité des équipes que j'ai accompagnées ont intégré ces outils dans leurs réflexions. Par ailleurs, d'un point de vue personnel, je suis en train d'écrire une publication à caractère pédagogique sur le thème des outils 2.0 et de l'Éducation à la Citoyenneté Mondiale (ECM). Cette publication sera reprise dans un manuel à destination des acteurs de l'ECM.



Sérénité, distance



Conservatisme

Comme énoncé, je n'ai pour l'instant pas eu le sentiment de routine à l'égard de ma fonction. Je suis également épanouie dans mon travail notamment parce que je me sens reconnue et soutenue dans ma fonction. J'aurai donc tendance à aller vers la phase de sérénité et de distance affective. Toutefois la situation de précarité concernant mon contrat et l'absence d'une vision à long terme affectent mon travail et peuvent parfois remettre en question ma carrière en tant que conseillère techno-pédagogique.



Désengagement

Je suis encore loin de me désengager professionnellement. Même s'il est difficile de prédire l'avenir, je suis persuadée que je terminerai ma carrière dans le monde pédagogique (j'espère de manière sereine).

3. Bibliographie (section 3)

HUBERMAN, 1989, La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession, *Delachaux et Niestle*, Neuchâtel.

SECTION 4 : Communication publique

En septembre 2020, j'ai contacté mes collègues afin de leur présenter mon article de régulation en lien avec la méthode PEPITE.

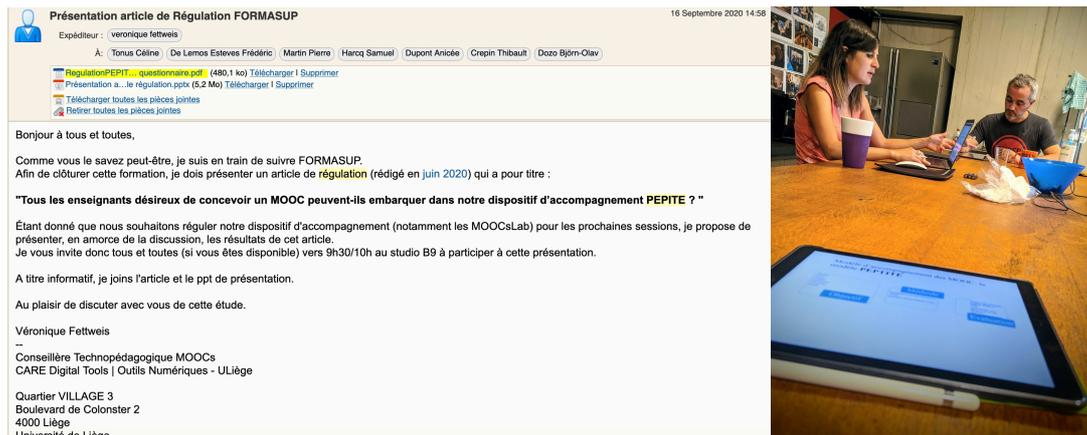


Figure 52. Capture d'écran d'un e-mail envoyé à mes collègues pour planifier la communication publique (gauche) et photo prise lors de ma présentation (droite)

La présentation a eu lieu le 17 septembre 2020 au studio B9 en compagnie de 3 de mes collègues via un support PPT (annexe 4). Les qualités des données récoltées et des conclusions ont été soulignées par ceux-ci. La figure 53 reprend de manière synthétique l'ensemble des questions.

Notes – Communication – Articles de régulation (17 septembre 2020)

Céline:

- Indicateur pour la participation. Participation aux rencontres présentiellees ?
- Évaluation de la qualité des MOOCs via des Items. Bias possibles ? Alternatives ?

Frédéric :

- Corrélation entre « qualité » et « motivation » ? Précision.
- Quid des autres équipes ?
- Profil type d'équipe « exemplaire » ?

Pierre :

- Les équipes sont différentes ? Pourquoi avoir généralisé les propos ?
- Que retenir de cette recherche ?

Figure 53. Synthèse des questions posées par mes collègues

Je propose ci-dessous de reformuler ces questions et mes réponses comme si j'étais face à mes collègues.

- **Tu veux évaluer la participation des équipes en utilisant comme indicateur la participation effective des enseignants aux MOOC-LABs. Pourquoi n'as-tu pas pensé à la participation aux rencontres organisées ?**

J'y avais pensé. Le problème c'est que je n'ai pas noté mes « rendez-vous » de manière systématique dans mon agenda. En tout cas, pas au début. Du coup, j'avais des données incomplètes. J'avais même pensé à recenser les mails envoyés aux équipes car je considère aussi les échanges asynchrones comme une forme d'accompagnement. Le problème, c'est que je n'ai pas le même type d'échange avec toutes les équipes. Par exemple, avec les enseignants du MOOC FLE, j'ai beaucoup d'échanges. Mais ceux-ci sont moins qualitatifs. Alors qu'en Droit, je fais un ou deux mails par mois. Mais ce sont des mails très complets. Bref, j'ai dû renoncer à ces données car elles n'étaient pas, selon moi, « transversales » aux équipes. C'est pourquoi, j'ai opté uniquement pour la présence aux MOOC-LABs qui sont des données complètes et transversales à toutes les équipes. Mais dans tous les cas, avec le recul, je fais attention maintenant de bien prendre note des rencontres organisées et/ou des présences aux MOOC-LABs.

- **Tu as demandé aux équipes d'évaluer la qualité de leur MOOC via des « affirmations types ». Ces items ont pu biaiser les réponses des enseignants ? As-tu pensé à une autre manière de les amener à évaluer leur MOOC ?**

Je suis partie de la grille d'analyse qu'on avait co-écrite ensemble en juin 2018 en référence aux critères de qualité de Margaryan et al. (2015). J'ai intégré 2 critères supplémentaires pour faire référence à la « charte qualité MOOC ULiège » à savoir : intégrer le MOOC dans un cours et faire participer des intervenants externes. J'ai également illustré les critères avec des exemples plus précis. De cette façon, j'avais une grille facile d'utilisation et transposable à tous les MOOCs. J'avais pensé à demander aux enseignants d'auto-évaluer leur MOOC sur base de cette même grille. Mais j'ai estimé que le travail aurait été trop complexe et que j'aurai du demander de réaliser cette auto-évaluation en amont d'une rencontre organisationnelle ou lors d'un MOOC-LAB afin de laisser la possibilité aux équipes de s'exprimer. Par manque de temps mais aussi à cause de raisons pratiques (c'était le premier confinement), j'ai opté pour des questions plus précises via un questionnaire, en ligne, liées à des affirmations types. Notez que j'ai conçu les informations de manière à ce que les critères de qualité ne soient pas directement apparents pour éviter les biais. Mais à l'avenir, je pense réutiliser la grille lors de « la rencontre bilan » avec mes équipes. Par ailleurs, on pourrait aussi la réutiliser lors du dernier MOOC-LAB? Qu'en pensez-vous ?

- **Peux-tu préciser de quelle manière tu as obtenu les corrélations notamment entre la « qualité » et le type de motivation ?**

Les réponses aux questions concernant la qualité s'effectuaient à l'aide d'une échelle de Likert en 3 points (0= « Non », 1 « Oui, en partie », 2 « Oui, totalement »). J'ai donc créé une grille où j'ai encodé

chaque point pour chaque critère. Ce qui m'a permis d'obtenir, in fine, des scores globaux « de qualité » pour chaque MOOC. J'ai donc croisé ces scores avec les types de motivation des équipes et réalisé le test du chi-carré. Pour rappel, les motivations des équipes sont des données connues suite à l'extraction des données issues des formulaires d'inscription au projet MOOC. Rappelez-vous, chaque équipe devait indiquer dans un questionnaire la motivation principale à réaliser un MOOC. J'ai donc déduis que les équipes qui notaient « pour répondre à une demande institutionnelle » ne faisaient pas un MOOC (principalement) pour des motivations liées spécifiquement à des besoins personnels. Et inversement, des équipes qui expliquaient qu'elles souhaitaient « innover dans leurs cours » n'avaient pas spécifiquement eu des injonctions de leur faculté. Par ailleurs, comme je travaille avec les équipes, je connais, via nos discussions, la base de leurs motivations.

- **Pourquoi ne pas avoir interrogé toutes les équipes ?**

Le questionnaire a été envoyé à toutes les équipes. J'ai donc bien des données pour vos MOOCs. Toutefois, je n'ai pas voulu prendre en compte ces données car la démarche SOTL est de partir de questionnements personnels liés à ses enseignements (dans mon cas accompagnements). Je voulais garder cette particularité. Par contre, pourquoi ne pas « aller plus loin » et réaliser cette enquête et l'analyse avec toutes les équipes? Cela permettrait sans aucun doute de vérifier et compléter les données obtenues.

- **Est-il possible d'identifier un profil type d'équipe « exemplaire » ?**

A plusieurs reprises j'ai voulu établir des profils d'équipes. Cependant, les choses ne sont pas si simples et, dans l'état actuel de la réflexion, les modalités d'accompagnement apparaissent extrêmement polysémiques. Si mes premières conclusions invitent à penser que la motivation première influence la qualité finale du MOOC. Il faudrait absolument explorer d'autres données pour confirmer cet élément. Par ailleurs, j'estime que notre objectif est de permettre à tous les enseignants de concevoir un MOOC quelle que soit leur motivation première. Il n'est donc pas question d'imposer à une équipe une modalité d'accompagnement exclusive selon son profil. Je pense qu'il faut plutôt garder en tête ces éléments et fournir aux équipes diverses conditions d'accompagnements correspondant aux caractéristiques de l'équipe.

- **Tu présentes tes résultats de manière très généralisée. Or toutes les équipes sont différentes ? Ne crois-tu pas que c'est un peu faussé ?**

L'idée de cette article de régulation est justement d'investiguer certaines caractéristiques inter et intra-individuelles comme la motivation et le nombre de personnes impliquées dans le projet. Il existe évidemment d'autres variations. Par exemple l'âge, la carrière, l'expérience avec les TICs. Autant de points qui influencent évidemment la manière de concevoir un MOOC et de s'investir dans le projet. Mais comme signalé dans ma réponse précédente, l'idée n'est pas de faire des généralisations

abusives. D'ailleurs l'accompagnement des équipes à concevoir un MOOC ne peut s'envisager exclusivement avec un accompagnement de « masse ». Par contre, ces quelques constats peuvent sans aucun doute contribuer aux connaissances relatives au « design pédagogique d'accompagnement ».

- **Que retiens-tu de cette recherche ?**

Au-delà de mes résultats empiriques, c'est avant tout la description du modèle PEPITE que je retiens et surtout les principes qui ont présidés à sa conception comme « la personnalisation », « l'isomorphisme », la « co-construction des savoirs » ou encore la « réflexivité ». Cette « mise à plat » du modèle m'a permis sans aucun doute de mieux comprendre les différentes étapes du modèle et de me l'approprier. Je retiens également l'importance de noter les actions et réactions des équipes dans des « écrits professionnels » afin de pouvoir suivre leur progression mais aussi réguler l'accompagnement en fonction.

Pour clôturer cette partie, je mentionnerai que cette présentation a été suivie d'une réunion visant à réguler les modalités d'accompagnement du MOOC. Ainsi, cette session, on propose un SPOC à destination des enseignants porteurs d'un projet MOOC permettant à ceux-ci de pouvoir suivre à leur rythme les étapes du modèle PEPITE. Un accent a également été mis sur l'alignement pédagogique. Dès le départ, les enseignants reçoivent l'engagement pédagogique de l'accompagnement. Enfin, nous avons également décidé de mettre sur pied des « MOOC-afés » permettant de créer un climat de confiance propice aux échanges et à l'expérimentation d'innovation pédagogique.

Sur le plan de mes accompagnements personnels, je propose plus d'écrits professionnels pour visualiser au mieux la progression des équipes et je prends note de manière plus structurée des rencontres organisées. A l'avenir, je pense également demander aux équipes, lors de la rencontre bilan, d'auto-évaluer leur MOOC sur base de la « grille critère » reformulée pour l'article de régulation.

Bibliographie finale

BIGGS, 2003, Teaching for quality learning at university (2nd éd.), *The Society for Research into Higher Education and Open University Press*, Buckingham.

DEROBERTMASURE, 2012, « La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants » *thèse doctorale*, Université de Mons.

DUBAR, 2015, «La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles», 5èmeédition, *Armand Colin*, Paris.

FETTWEIS, 2013, « l'identité professionnelle des opérateurs d'éducation au développement », *Travail de fin d'étude du Master en Sciences de la Population et du Développement*, Université de Liège.

FETTWEIS, 2020, « Tous les enseignants désireux de concevoir un MOOC peuvent-ils embarquer dans notre dispositif d'accompagnement PEPITE ? », *IFRES- FORMASUP*, Université de Liège.

FRAY, PICOULEAU, 2010, « Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail », *Management & Avenir*, n° 38, pp. 72-88.

GRAFINGER, 1988, Basics of instructional systems development, *INFO_LINE Issue 8803*, Alexandria (VA: American Society for Training and Development).

HUBERMAN,1984,Du projet éducatif au plan de formation, *Université d'été, Grenoble*.

HUBERMAN, 1989, La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession, *Delachaux et Niestle*, Neuchâtel.

KAPLAN, 2019, « Coévaluation entre pairs apprenants comme échafaudage de la régulation du processus de l'apprentissage Évaluer », *Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(1), pp.47-65.

KNOWLES, 1972, *The Modern Practice of Adult Education*, Association Press, New York.

MARGARYAN, BIANCO, LITTLEJOHN, 2015, «Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs) », *Computers & Education*, 80, pp. 77-83.

MISHRA, KOELHER, 2009, «What is technological pedagogical content knowledge? », *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), pp.60-70.

PAQUETTE, 2002, Modélisation des connaissances et des compétences, un langage graphique pour concevoir et apprendre, *Presses de l'Université du Québec*, Montréal.

POUMAY, 2003, « L'évaluation en apprentissage à distance : quelle diversité et quelle valeur ajoutée... pour quelle régulation ? – illustrations au travers de cours existant », *Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale*, Université de Liège,pp.531-537.

POUMAY, 2014, « Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1) (URL : <http://journals.openedition.org/ripes/778>, consulté le 20 décembre 2020).

POUMAY, GEORGE, 2009, « ProSup, référentiel des compétences des enseignants du supérieur », *IFRES-LABSET*, Université de Liège (URL : https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/118390/1/prosup_poumay_georges_2009.pdf , consulté le 22 décembre 2020).

POUMAY, LECLERCQ, 2008, « Le Modèle des Evénements d'Apprentissage – Enseignement », *LabSET – IFRES*, Université de Liège.

RABY, 2004, « Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe », *Thèse doctorale*, Université du Québec à Montréal.

TARDIF, 2006, L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement, *Chenelière Education*, Montréal.

VERPOORTEN, GLAHN, KRAVCIK, TERNIER, SPECHT, 2009, « Personalisation of Learning in Virtual Learning Environments », *Lecture Notes in Computer Science: Learning in the Synergy of Multiple Disciplines*, 5794, pp. 52-66.

VERPOORTEN, VAN DE POËL, 2019, « Designing a MOOC – A new channel for teacher professional development? », *Lecture Notes in Computer Science: Digital Education: At the MOOC Crossroads Where the Interests of Academia and Business Converge*, 11475, pp. 91 -101.

VIAU, 2009, La motivation en contexte scolaire (2ème édition), *De Boeck*, Bruxelles.

SECTION 5 : Annexes

- Annexe 1 : Preuves du développement de ma compétence à « Concevoir... »
- Annexe 2 : Preuves du développement de ma compétence à « Réguler... »
- Annexe 3 : Les supports de présentation utilisés lors de ma communication publique
- Annexe 4 : Un compte rendu de la séance d'observation de votre pratique enseignante par un pair
- Annexe 5 : Retranscription complète de mon auto-interview