



PORTFOLIO PROFESSIONNEL

NOM : Jean-François, M.G. Van de Poël



Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation

2013

TABLE DES MATIERES

| | |
|---|----|
| Remerciements | 5 |
| 1. Présentation personnelle | 6 |
| 1.1. Ma vision de l'enseignement et de l'apprentissage..... | 6 |
| 1.1.1. Une première réflexion | 6 |
| 1.1.2. Un accès démocratique aux savoirs, à l'éducation | 7 |
| 1.1.3. Apprendre autrement | 8 |
| 1.1.4. Apprendre avec les Technologies de l'information et de la communication (TIC) | 9 |
| 1.2. Mes cours, TP et différentes charges en lien avec l'enseignement | 10 |
| 1.3. Mon parcours professionnel | 11 |
| 1.3.1. 1994-1996 : S'évader, découvrir l'enseignement ailleurs | 11 |
| 1.3.2. 1996-1999 : Approfondir mes compétences, structurer, diversifier | 12 |
| 1.3.3. 1999-2004 : Recentrer ma pratique, produire, partager, diffuser | 13 |
| 1.3.4. 2003- 2005 : Tuteur, Master UTICEF, TECFA, Université de Genève. | 14 |
| 1.3.5. 2004-2011 : Se réinventer, redécouvrir, diversifier, | 14 |
| 1.3.6. 2011-2013 : Se spécialiser, approfondir, évoluer..... | 15 |
| 1.4. Mes formations en matière d'enseignement et ce qu'elles m'ont appris | 15 |
| 1.4.1. Instituteur Primaire | 15 |
| 1.4.2. Master en Sciences de l'Education | 15 |
| 1.4.3. Master complémentaire UTICEF | 16 |
| 1.4.4. Master complémentaire FORMASUP | 16 |
| 1.5. Mes présentations et publications à caractère pédagogique | 16 |
| 1.6. Les avis de mon entourage..... | 17 |
| 1.6.1. Avis du Professeur Trinh Van Minh | 17 |
| 2. Preuves du développement de la compétence « enseigner »..... | 19 |
| 2.1. Preuve 1 : Je suis capable de mobiliser des modèles théoriques et d'appliquer leurs principes dans le cadre de la conception des formations que j'anime..... | 19 |
| 2.1.1. Le modèle TPACK comme cadre général de référence | 19 |
| 2.1.2. La motivation au centre du dispositif des formations..... | 22 |

| | | |
|--------|--|----|
| 2.2. | Les formations que j’anime avec l’équipe eCampus recueillent des taux de satisfaction très élevés de la part des participants..... | 27 |
| 2.2.1. | Satisfaction des participants pour la formation eLearning à l’ULg | 27 |
| 2.2.2. | Les commentaires libres..... | 28 |
| 2.2.3. | Satisfaction des participants pour la formation Introduction à eCampus | 29 |
| 2.3. | Preuve 3 : En tant qu’accompagnateur, je participe à la conception de dispositifs d’enseignement riches et complexes..... | 31 |
| 2.3.1. | Cadre | 31 |
| 2.3.2. | Déclencheur de l’innovation | 31 |
| 2.3.3. | Description et mise en œuvre | 31 |
| 2.3.4. | Éléments facilitateurs ayant aidé la mise en œuvre de l’innovation ? | 32 |
| 2.3.5. | Les conseils qui ressortent de notre expérience ? | 33 |
| 2.3.6. | Améliorations possibles : Possibilité d’ajouts de commentaires aux réponses..... | 33 |
| 2.3.7. | Satisfaction exprimée par les étudiants en juin 2012 | 33 |
| 2.3.8. | Bénéfices perçus :..... | 36 |
| 2.3.9. | Notes d’information du professeur Pierre Bonnet (Juin 2012)..... | 37 |
| 3. | Perspectives de développement professionnel | 38 |
| 4. | Communication publique | 39 |
| 4.1. | Cadre de la communication publique | 39 |
| 4.2. | Commentaires | 40 |
| 4.3. | Discussions | 41 |
| 4.4. | Retour sur l’échange, conclusions et perspectives | 47 |
| 5. | Références..... | 48 |
| 6. | Liste des figures..... | 49 |
| 7. | Liste des tableaux..... | 50 |

REMERCIEMENTS

Je tenais en premier lieu à remercier sincèrement mes collègues de l'équipe eCampus de l'IFRES et plus particulièrement Béatrice Lecomte et Patrick Schaffer sans qui ce travail n'aurait certainement pas pu voir le jour. Merci pour les échanges quotidiens, merci pour le soutien perpétuel, merci pour tous les projets partagés depuis ces cinq dernières années et merci d'avance pour ce qui est à venir.

Je remercie également :

- Dominique Verpoorten pour sa guidance et sa disponibilité sans faille, son éclairage vitaminé ainsi que pour le soutien motivationnel apporté durant toute la durée du projet qui a servi de liminaire à ce travail.
- Pascal Detroz pour ses précieux conseils et sa présence rassurante.
- Yves Demoulin pour les échanges et les partages multiples sur les réseaux sociaux et sa participation précieuse à ma communication orale.
- Les collègues de l'IFRES et anciens collègues du LabSET pour les échanges et les partages autour des multiples projets que nous avons eu la chance de pouvoir encadrer.
- Les participants de la promotion 2011-2012 pour tous les échanges et les réactions lors de nos activités communes.
- Tous les enseignants de l'ULg que j'ai eu la chance d'accompagner depuis bientôt dix ans pour leur volonté d'innovation pédagogique.

Sur un plan plus personnel, je remercie Thao de m'accompagner depuis toutes ces années et d'amener, au propre comme au figuré, autant de piment à ma vie. Merci à Moïra Phuong, Léon Huy et Noëmy Tâm d'enseigner mes journées et de me donner la force de toujours avancer la tête haute.

1. PRÉSENTATION PERSONNELLE

1.1. MA VISION DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

1.1.1. UNE PREMIÈRE RÉFLEXION ...

Je commencerai ce chapitre par la reprise d'un post de blog que j'avais rédigé dans le cadre des échanges sur le blog FORMASUP 2011-2012 qui avait pour amorce la notion d'identité professionnelle. Son contenu me paraît tout à fait à propos dans l'optique d'une présentation de ma vision sur l'enseignement et l'apprentissage.



Figure 1: wordle de mon post sur l'identité professionnelle

D'un point de vue personnel, je pense que nous construisons notre identité professionnelle au gré des rencontres, des opportunités et des challenges proposés par les différents environnements professionnels et personnels dans lesquels nous sommes immergés.

"*Christophe Colomb et la découverte de l'Amérique*", c'est sur ce thème que commença ma carrière d'enseignant en mars 1992. Alors étudiant de première année à l'Ecole Normale de Mons, je devais me lancer dans ce qui allait être ma première "leçon" donnée à 25 pauvres élèves de 4ème année primaire de l'école d'application qui jouxtait notre institution. Après quelques mois d'observations et de cours multiples, il était temps de commencer à donner, à enseigner.

Cette première expérience fut un choc tant pour moi que pour les pauvres bambins qui ont dû la supporter je pense mais elle demeure dans ma mémoire car elle m'a immédiatement permis de donner un sens réel à ce qui allait influencer mon futur professionnel. C'est en effet ce jour-là que j'ai compris que le savoir était accessible à tout le monde et que le rôle d'un enseignant était plus de le mettre à disposition des autres et de guider ses élèves dans sa découverte au travers d'activités motivantes et dynamiques. En somme, le paradigme "apprentissage" a pris sens et s'est imposé comme élément central de ma réflexion, de mon développement. Tout comme bon nombre d'enseignants, je garde un souvenir plein de gratitude envers l'un de mes enseignants pédagogue qui

a su faire naître en moi les bonnes questions et surtout une réelle envie et un réel plaisir de faire apprendre aux autres.

Mon arrivée au Viet Nam en 1994 a donné une autre direction à ma carrière ... Ce nouvel environnement a écourté ma carrière d'enseignant et m'a fait entrer dans celles des autres... C'est donc un peu par procuration que j'ai étoffé mon parcours d'enseignant puisque n'ayant pas de classes à proprement dit, je me promenais, dans les écoles, d'une classe à l'autre pour encadrer et aider les enseignants du projet à améliorer leur pratique. Etre confronté si jeune et avec si peu d'expérience d'enseignement à plus de 30 enseignants et à leurs réalités quotidiennes fut un catalyseur, un accélérateur remarquable qui m'a obligé à adopter une posture différente dans le monde de l'enseignement. Au gré des séances hebdomadaires de formation des enseignants et des visites de classes composées d'analyses ou de co-animation de cours ou de projets d'apprentissage, je suis devenu un formateur et un accompagnateur et c'est finalement plutôt dans cette posture (ou cette imposture si l'on veut ...) que je me reconnais aujourd'hui. J'ai eu la chance de croiser la route de plusieurs centaines d'enseignants et je l'espère, d'avoir contribué à étayer leur questionnement, à améliorer leur pratique. Mais surtout, je les remercie tous d'avoir participé à mes propres questionnements car une partie de chacun a construit aussi l'accompagnateur, le conseiller et le formateur que je suis aujourd'hui.

Comme vous l'aurez peut-être remarqué, je n'ai pas employé le terme d'identité jusqu'ici car je place cette question d'identité dans un cadre bien plus large qu'une "identité professionnelle". Comme le disait Levi-Strauss : "A l'évidence, la notion d'identité est transversale à toutes les sciences humaines et son usage reste problématique à l'intérieur de chacune des disciplines concernées" (Levi-Strauss, 1977).

Pour conclure et résumer, je pense donc que l'on se construit, tant dans la vie intime que dans la vie professionnelle autour des opportunités, des rencontres et des échanges (qui en découlent) dans des environnements multiples. On se construit aussi par son aptitude à réfléchir sur ce que l'on est, sur ce que l'on fait.

1.1.2. UN ACCÈS DÉMOCRATIQUE AUX SAVOIRS, À L'ÉDUCATION ... MAIS DANS UN SYSTÈME DE QUALITÉ



Figure 2 : Photo d'une classe de l'école publique

Même si les savoirs et la connaissance ont toujours fasciné les hommes depuis la nuit des temps, l'accès démocratique à ces deux éléments primordiaux n'est disponible que depuis très peu de temps pour la population. Il faut en effet remonter à la création de l'école publique laïque sous la houlette de Jules Ferry en 1880 pour trouver trace dans notre civilisation de la mise en œuvre d'une action destinée à scolariser massivement et obligatoirement la population, sans différence de classe, d'appartenance religieuse ou de

sexe. Cet accès s'est enrichi au fil des années et là où la scolarité primaire était généralisée au début du XXe siècle, l'enseignement supérieur est désormais public et accessible à tous dans les limites du système que nous connaissons (disparités socio-économiques influençant la réussite, etc.).

C'est dans ce courant que je me reconnais entièrement et c'est la raison principale pour laquelle j'ai toujours souhaité travailler pour des organismes publics. Le défi suivant est bien sûr de proposer un enseignement de qualité.

En regard avec la qualité dans les systèmes d'éducation, je me reconnais entièrement dans les caractéristiques, les critères de qualité énoncés par F.M. Gérard (2001) en matière de système de formation.

« Ces cinq caractéristiques d'un système de formation de qualité peuvent s'articuler sous la forme de leur initiale commune : un E ... comme Évaluation :

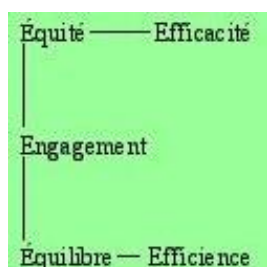


Figure 3: modèles des 5 "E" de Rogiers et Gérard

leur initiale commune : un E ... comme Évaluation :

- les deux qualités placées aux extrémités — **efficacité et efficience** sont liées, comme l'indiquent leurs trois premières lettres communes, à l'effort à fournir par le système ;
- les deux qualités situées à la charnière des axes — **équité et équilibre** sont relatives, de par leur étymologie, à la notion d'égalité, même si, comme nous le verrons plus loin, leur mise en œuvre nécessite inévitablement la création d'inégalités, par exemple des discriminations positives ;
- l'axe supérieur — **équité - efficacité** — porte surtout sur les produits du système, alors que l'axe inférieur — **équilibre - efficience** — aborde plutôt les processus mis en œuvre ;
- **l'engagement**, enfin, est au centre du système et permet de réunir les autres qualités, voire de leur donner sens. ». Gérard (2001, p. 55)

Définir tous les éléments de ce système serait un peu trop ardu dans le cadre de ce portfolio et risquerait de prendre beaucoup de temps au lecteur ... Je vous invite à lire l'article de F.M. Gérard pour découvrir ce cadre systémique et dynamique de manière détaillée¹.

1.1.3. APPRENDRE AUTREMENT

Les sciences de l'éducation nous ont permis d'explorer un grand nombre de courants en lien avec l'apprentissage. Parmi ces courants, je me reconnais particulièrement dans le courant socioconstructiviste (Vygotsky, 1978) car il est centré sur l'apprenant et sur les relations, les interactions sociales qu'il met en place avec son environnement. Echanger autour des connaissances avec d'autres personnes, leur présenter son point de vue, le défendre, questionner ses certitudes, leurs certitudes sont autant de comportements qui sont rendus possibles par les activités à caractère collaboratif préconisées par ce courant.

Je me reconnais également dans la nécessité de présenter des situations d'apprentissage variées aux apprenants. Dans ce sens, le modèle des événements d'apprentissage (Leclercq, Poumay, 2008) est un outil avec lequel je travaille depuis de nombreuses années. Il me permet autant d'analyser ma pratique que celle des enseignants que j'accompagne. Il me permet aussi de mieux scénariser les

¹GERARD, F.-M. (2001). L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 24, n°2-3. <http://www.fmgerard.be/textes/EEEEEE.html>

activités que je conçois et que je propose dans le cadre de mes missions de formateur ou dans les projets que j'accompagne.



Figure 4: Illustration du modèle des 8 événements d'apprentissage (Leclercq, Poumay, 2008)

1.1.4. APPRENDRE AVEC LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC)

L'apparition des TIC dans le domaine de l'éducation et de la formation fut un élément qui a contribué à façonner la personne que je suis et la manière dont j'exerce mon métier. Comme précisé *supra* j'ai toujours été un ardent défenseur de la démocratisation du savoir et de l'accès aux connaissances et à l'éducation, j'ai pris conscience que les TIC pouvaient jouer un rôle primordial dans ces perspectives. Les TIC sont un outil magnifique au service de l'enseignement et de l'apprentissage, elles permettent de proposer une grande variété d'activités allant du simple entraînement à de la simulation. Mais attention, c'est dans la relation entre les TIC et la pédagogie que se situent tous les bénéfices potentiels pour l'enseignement et l'apprentissage. Les TIC en elles-mêmes ne sont pas des objets cognitifs mais bien des objets à potentiel cognitif (Depover, Karsenti et Komis, 2007, p.7). Comme le souligne Russel (2001), il existe un grand nombre d'études qui montrent ou non que les TIC amènent une plus-value à l'apprentissage.

Pour conclure, en tant qu'accompagnateur, je pense aussi que les TIC représentent un bon levier dans le domaine de la professionnalisation des enseignants car elles permettent de placer un élément neutre et commun entre la science de l'enseignant et la science d'enseigner.

1.2. MES COURS, TP ET DIFFÉRENTES CHARGES EN LIEN AVEC L'ENSEIGNEMENT

Les charges de cours qui me sont attribuées à l'Université de Liège font partie de l'offre de formation des encadrants de l'IFRES. Elles sont liées à l'offre « eLearning » présentée par la cellule IFRES dans la logique suivante :

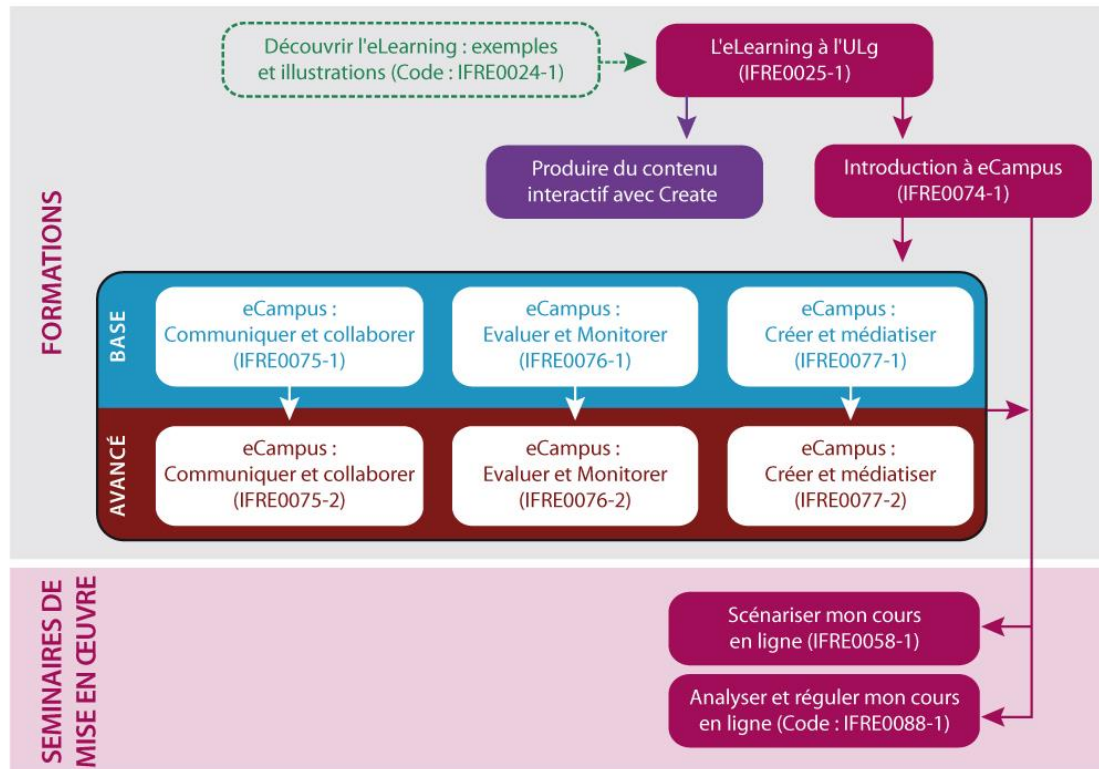


Figure 5 : schéma de l'offre de formation eCampus 2012-2013

Elles se déclinent comme suit :

- IFRE0024-1: Découvrir l'e-learning : exemples et illustrations (3,5h Pr)
- IFRE0025-1: L'e-Learning à l'ULg (3,5h Pr)
- IFRE0026-1: Create en présentiel (3,5h Pr)
- IFRE0058-1: Scénariser mon cours en ligne (3,5h Pr)
- IFRE0074-1: Introduction à la plateforme eCampus (3,5h Pr)
- IFRE0075-1: Communiquer et collaborer- BASE (3,5h Pr)
- IFRE0075-2: Communiquer et collaborer- AVANCE (3,5h Pr)
- IFRE0076-1: Evaluer et Monitorer- BASE (3,5h Pr)
- IFRE0076-2: Evaluer et Monitorer- AVANCE (3,5h Pr)
- IFRE0077-1: Créer et médiatiser- BASE (3,5h Pr)
- IFRE0077-2: Créer et médiatiser- AVANCE (3,5h Pr)
- IFRE0088-1: Analyser et réguler mon cours en ligne (3,5h Pr)

1.3. MON PARCOURS PROFESSIONNEL

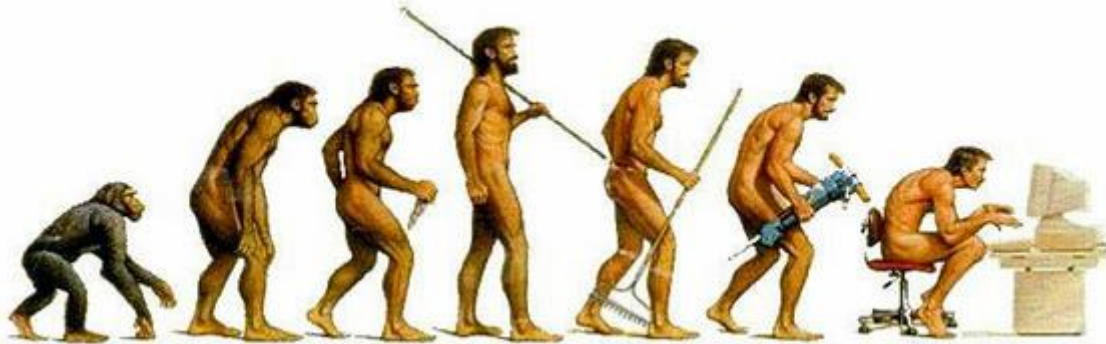


Figure 6: Une vision de l'évolution de l'homme

J'ai choisi de placer chaque étape de mon parcours professionnel dans l'ordre chronologique. Cette position me paraissait être la meilleure manière pour le lecteur de ce travail de visualiser mon parcours dans l'enseignement et la formation ainsi que les différents virages qu'il a pris au cours de ses vingt dernières années.

1.3.1. 1994-1996 : S'ÉVADER, DÉCOUVRIR L'ENSEIGNEMENT AILLEURS ...

Conseiller pédagogique, Programme d'enseignement bilingue, AUPELF-UREF, Vinh, Viet Nam.

Après quelques mois d'expérience en tant qu'instituteur primaire, il s'agissait ici de ma première réelle expérience professionnelle, de surcroît dans un environnement et un pays qui m'étaient totalement inconnus. J'ai eu la chance de travailler en tant que conseiller pédagogique avec 5 enseignants vietnamiens âgés de plus de 50 ans chacun qui m'ont accueilli comme un collègue mais aussi comme un petit frère.

J'ai tout de suite construit de solides collaborations avec eux dans le cadre de la mise en œuvre d'un programme d'enseignement bilingue dès la première année de l'enseignement primaire. Ces deux années m'ont permis de découvrir l'enseignement, de commettre de nombreuses erreurs sans trop de conséquences désastreuses et de mettre en œuvre de manière collaborative de nombreuses activités en lien avec l'apprentissage de la langue française. Les manuels que nous utilisions m'ont été d'un grand soutien, surtout le cahier pédagogique qui y était joint. J'ai découvert que ce genre de supports pédagogiques pouvait s'avérer parfois restrictif mais qu'il permettait aussi et surtout d'encadrer, rassurer les enseignants qui découvraient l'enseignement d'une langue seconde à l'école primaire.

C'est certainement à l'occasion de cette première expérience qu'est née mon goût pour les guides et les manuels. A mon grand étonnement, ces deux années m'ont également permis de me rendre compte que les principes de l'enseignement sont universels et qu'ils sont donc identiques partout sur la terre.



Figure 7 : manuels « Il était une petite grenouille » Editions Clé International

1.3.2. 1996-1999 : APPROFONDIR MES COMPÉTENCES, STRUCTURER, DIVERSIFIER ...

Responsable d'Antenne, Coordinateur des programmes AUF à Hué, Viet Nam.

Après deux premières années de mise en place du projet dans la ville de Vinh, l'Agence Universitaire de la Francophonie m'a proposé d'ouvrir et de mettre en place son bureau dans l'ancienne capitale impériale du Viet Nam.

Ma mission de responsable de l'antenne régionale a amené une dimension plus politique à mon travail dans l'enseignement puisque j'étais responsable des relations avec l'Université de Hué pour les projets de filières universitaires et avec le Service de l'Education de la province de Thua-Thien-Hué pour les projets d'enseignement bilingue. Au niveau de mon travail de conseiller pédagogique, j'étais désormais confronté à plus de 50 enseignants à encadrer répartis dans tous les niveaux d'enseignement. Cette nouvelle donne m'a amené à me questionner sur mon rôle de conseiller pédagogique et m'a forcé à structurer mon travail de manière différente. La mise en place d'enseignants « relais » locaux, le suivi des enseignants sur base de compétences à développer communément fixées, la systématisation des fiches d'observation et des guides d'entretien ou encore la mise en place systématique d'une demi-journée de réunion pédagogique sont autant d'éléments que j'ai eu l'opportunité de pouvoir mettre en œuvre avec le concours de tous les enseignants et les acteurs des projets dans lesquels j'étais actif.

En parallèle à ces missions j'ai accepté de donner un cours de méthodologie à l'Ecole Normale Supérieure de Hué, destiné à mieux préparer les étudiants du département de Français à intégrer le système des classes bilingues.

En octobre 1997, à l'occasion de la préparation du Sommet de la Francophonie de Ha Noi, j'ai également eu la chance de faire partie des organisateurs des « Assises de l'enseignement du français et en français » qui se sont tenues à Hué en octobre 1997. Cette expérience fut mon premier colloque international ainsi que ma première expérience dans un réseau d'enseignant et de chercheur.



Figure 8 : Couverture des actes des Assises de l'enseignement du français et en français de Hué, octobre 1997.

1.3.3. 1999-2004 : RECENTRER MA PRATIQUE, PRODUIRE, PARTAGER, DIFFUSER ...

Conseiller pédagogique principal, Programme d'enseignement intensif du et en Français, Agence Universitaire de la Francophonie, Bureau Asie-Pacifique, Ha Noi

A l'occasion de ma mutation à Ha Noi, je me suis recentré sur mes missions de conseiller pédagogique pour l'enseignement primaire et l'on m'a confié la formation et l'accompagnement de près de 100 enseignants répartis dans plus de 14 écoles de la capitale et de ses environs. Dans le cadre de ces tâches, j'avais également la mission de former 3 conseillères pédagogiques vietnamiennes qui sont devenues mes collègues au quotidien durant les 5 années que j'ai passées dans la capitale.

Le fait de travailler au sein du siège central du projet m'a également permis de travailler dans des groupes de travail multiples traitant notamment des problématiques liées aux manuels scolaires, aux référentiels de compétences ou encore aux examens nationaux de recrutement des enseignants. C'est également durant ces années que j'ai animé avec mes collègues conseillers pédagogiques 7 universités d'été pour tous les enseignants du programme bilingue au Vietnam (à cinq reprises) et au Laos (à deux reprises). Deux manuels d'enseignement des mathématiques en français sont à mettre à mon crédit (« Matez les Maths »). Ils ont été édités par les presses du Ministère de l'Education et de la formation de la R.S. du Viet Nam.

C'est enfin lors de mon expérience « hanoïenne » que j'ai découvert le potentiel des technologies dans le cadre de la diffusion et du partage de dossiers pédagogiques à destination des enseignants. J'ai réalisé le site web du projet ainsi que l'architecture de sa première base de données de documents pédagogiques. Il s'agissait principalement de dossiers réalisés par l'ensemble des conseillers pédagogiques du pays en version papier à télécharger. Ce site, réalisé avec un outil de rédaction collaborative (SPIP) fut également une première expérience « fortuite » de mise en place d'une communauté de pratique (Wenger, 1998). Cette dernière expérience sera déterminante car elle orientera la suite de ma carrière vers le monde de l'eLearning.



Figure 9 : copies d'écran du site web des classes bilingues du Viet Nam et de la banque de données à destination des enseignants : <http://www.vn.refer.org/cb/>

1.3.4. 2003- 2005 : TUTEUR, MASTER UTICEF, TECFA, UNIVERSITÉ DE GENÈVE.

Durant deux années académiques, j'ai travaillé de manière complémentaire en tant que tuteur en ligne pour le compte du TECFA de l'Université de Genève. Mon travail concernait à encadrer en ligne des étudiants de Master dans le cadre de séminaires sur l'analyse des innovations au regard de la théorie de l'activité (Engestrom, 1999) et l'influence du multimédia dans les cours en ligne. Ces étudiants provenaient de différents pays et l'entièreté des séminaires étaient organisés sur la plateforme d'enseignement à distance.

Il s'agissait là de ma première expérience d'enseignement en ligne. Elle fut très enrichissante et elle m'a permis de me rendre compte que la distance n'est pas du tout un frein aux interactions ni au tissage de liens sociaux entre les participants.

1.3.5. 2004-2011 : SE RÉINVENTER, REDÉCOUVRIR, DIVERSIFIER, ...

Chercheur, Responsable de projets, LabSET, IFRES, Université de Liège



Figure 10: photo équipe eCampus 2006

Suite à l'obtention de mon Master 2 UTICEF et après quelques missions au Laos et au Cambodge, j'ai intégré le LabSET de l'Université de Liège où je suis resté 9 ans. Cette expérience m'a permis d'être directement immergé dans un pool varié de projets eLearning en tant que formateur de formateurs, accompagnateur de projets et chercheur. Cette expérience fut un accélérateur de développement déterminant qui m'a permis d'explorer un grand nombre de dimensions en lien avec l'enseignement et la formation. Après quelques mois en poste, on me confia, en collaboration avec Béatrice Lecomte, la dynamisation du Campus virtuel de l'Université de Liège (qui deviendra plus tard eCampus). Cette découverte du monde de l'université et la mise en place de structures et d'actions multiples destinées à servir ses enseignants en matière d'usage des TIC est l'élément moteur de la motivation qui m'habite professionnellement encore à ce jour. En ce qui concerne les autres missions, elles ont été réalisées sur mon autre mi-temps et ont été mises en œuvre dans des projets visant des publics multiples :

- Les formateurs de demandeurs d'emploi (PMTIC – 2 ans)
- Les instituteurs primaires (eCole- 1 an)

- Les enseignants du secondaire (Formations IFC- 2 ans)
- Les enseignants des hautes écoles (Ateliers FORMADIS - 6 ans)
- Les formateurs du FOREM, des centres de compétences (FORMADIS, en tant que responsable de projet- 4 ans)



Figure 11 : Quelques captures d'écran issues de quelques projets dans lesquels je suis intervenu

J'ai énormément appris en travaillant avec tous ces niveaux de l'enseignement et de la formation. Etre confronté à tant de réalités, de contraintes et tant de motivation auprès des collaborateurs de tous ces projets a fait de moi l'accompagnateur de projet, le formateur et le conseiller techno-pédagogique que je suis devenu aujourd'hui.

1.3.6. 2011-2013 : SE SPÉCIALISER, APPROFONDIR, ÉVOLUER

Conseiller techno-pédagogique, eCampus, IFRES

Depuis plus de deux ans et face à l'émergence de plus en plus de projets eLearning à l'ULg, je me suis recentré sur mes tâches de conseiller techno-pédagogique auprès de la cellule eCampus à laquelle je suis intégré à temps plein. En plus de la conception et de l'animation des formations eCampus de l'IFRES, j'accompagne chaque année des projets eLearning en soutien des enseignants de l'Université de Liège. Je développe aussi avec mes collègues un grand nombre de ressources destinées à soutenir les enseignants dans l'intégration des TIC à leur pratique.

1.4. MES FORMATIONS EN MATIÈRE D'ENSEIGNEMENT ET CE QU'ELLES M'ONT APPRIS

1.4.1. INSTITUTEUR PRIMAIRE (ÉCOLE NORMALE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE À MONS, 1993)

Cette formation m'a appris les bases de la pédagogie et m'a permis d'aborder le métier d'enseignant dans toutes les dimensions appliquées à l'enseignement primaire. Le soin à apporter à la préparation d'une bonne leçon sur la base de la détermination d'objectifs, la manière variée d'animer une classe, l'introduction de projets ou encore l'évaluation sont autant de choses que j'ai apprises grâce à cette formation. Ces fondations m'ont permis de réaliser le parcours qui est actuellement le mien et ma manière d'enseigner demeure fortement influencées par ma formation d'instituteur.

1.4.2. MASTER EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION (EQUIVALENCE OBTENUE DEVANT UN JURY DE VALIDATION DES ACQUIS ET DES EXPÉRIENCES, UNIVERSITÉ LOUIS PASTEUR, FRANCE, 2002)

Dans le cadre de la procédure de validation des acquis et de l'expérience que j'ai entamée en 2001, j'ai dû constituer un dossier qui ressemble fort à ce que l'on nomme portfolio aujourd'hui. Sur la base d'un référentiel de compétences donné, il m'avait été demandé de rassembler un grand nombre de « preuves » objectives et certifiées de maîtrise de ces dernières et de présenter le dossier motivé par écrit. Bien que l'on ne puisse pas vraiment parler de formation ici, j'estime que le fait de rassembler et de formaliser tous les apprentissages que l'on a réalisés dans le cadre de sa pratique professionnelle en lien avec un référentiel s'avère très formateur et très instructif.

1.4.3. MASTER COMPLÉMENTAIRE UTICEF (UNIVERSITÉ LOUIS PASTEUR, STRASBOURG, FRANCE, 2003,)

C'est dans le cadre de cette formation que j'ai acquis les bases de compétences nécessaires au travail d'un conseiller techno-pédagogique notamment en matière de design d'activités eLearning, de gestion de plateforme d'enseignement à distance, d'introduction de l'innovation ou encore d'évaluation de systèmes d'apprentissage interactifs. La particularité de cette formation consistait dans le fait qu'elle était entièrement suivie à distance sur une plateforme. Les 16 modules étaient dispensés par des enseignants des universités de Strasbourg, Mons et Genève. Cette dimension interinstitutionnelle a représenté pour moi une réelle plus-value de par les approches différentes auxquelles cette formation m'a sensibilisé.

1.4.4. MASTER COMPLÉMENTAIRE FORMASUP (IFRES, UNIVERSITÉ DE LIÈGE, BELGIQUE, 2013, EN COURS)

Il s'agit de la formation que je suis en train de suivre et qui se clôture avec l'écriture de ce portfolio. Cette formation m'a permis de prendre du recul sur ma pratique et de remettre un peu à jour les modèles qui sous-tendent mon quotidien professionnel. Elle m'a aussi permis de réaliser une réflexion approfondie sur les formations eCampus que je dispense en tant que membre de l'équipe.

1.5. MES PRÉSENTATIONS ET PUBLICATIONS À CARACTÈRE PÉDAGOGIQUE

- Van de Poël, J-F, Lecomte, B., (2013), MOOC, révolution ? Business ? Opportunité ?, IFRES, Université de Liège.
- Van de Poël, J-F, (2011), eLearning et évaluation formative, un mariage heureux, Centre Didactique de Supérieur, IFRES, Université de Liège.
- Cros F., de Chalendart, O., Kasajima, M. Poumay, M., Van de Poël, J-F, (2010), Bilan critique en matière d'utilisation pédagogique des NTIC dans le secteur de l'éducation, AFD, Paris, France.
- Van de Poël, J-F, Lecomte, B., (2009), e-Demos: Show Faculty What You've Got! EDUCAUSE. 2009, Denver, Colorado, USA.
- Van de Poël, J-F, Lecomte, B., (2008), Helping Teachers Gain Autonomy in Online Course Design and Implementation, EDUCAUSE 2008, Oct. 2008, Orlando, Florida, USA.
- Van de Poël, J-F, Lecomte B., (2007), A virtual campus centered on autonomy development for teachers, BB World conference, Nice (France).
- Van de Poël, J-F, Brundseaux, MF, Georges, F., Verpoorten, I., (2006), Essai de construction d'un dispositif d'ingénierie pédagogique facilitant l'autonomie et la motivation, l'expérience

du PMTIC en Région Wallonne de Belgique. in Jean-Montcler, Gérard (Ed.) Faciliter les apprentissages autonomes (2006)

- Van de Poël, J-F, (2005), Une introduction aux communautés de pratiques, LabSET, Université de Liège (Belgique)
- Georges, F. & Van de Poël, J-F. (2005) Evaluations d'un cours en ligne: produit, usage et impact in L'enseignement supérieur du XXIe siècle : de nouveaux défis à relever (2005)
- Van de Poël J-F, CAO, S., (2003), Synthèse et relevé d'opinion, document d'audit du programme des classes bilingues, AUF, Bureau Asie Pacifique.
- Van de Poël J-F, (2003), Bilan de l'enseignement du Français au Vietnam depuis 1990 , AUF – Bureau Asie Pacifique

Chaque publication est toujours un moment de prise de recul sur sa pratique et représente toujours un moment de structuration très intéressant que ce soit dans le cadre de l'écriture d'un dossier à destination des enseignants, d'une présentation ou d'un article.

Cette dimension de mon travail est celle dans laquelle je dois le plus progresser dans les prochaines années afin de mieux combiner « savoir-faire » et « faire savoir ». Le travail réalisé dans le cadre du PESU 17 de FORMASUP pourrait être un premier pas significatif dans cette direction.

1.6. LES AVIS DE MON ENTOURAGE

1.6.1. AVIS DU PROFESSEUR TRINH VAN MINH, DOYEN DU DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS DE L'ENS DE HUÉ ENTRE 1996 ET 2005. ACTUELLEMENT DOYEN DE LA FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION DE L'UNIVERSITÉ NATIONALE DE HANOI.



TRINH VAN Minh

Professeur

Faculté des Sciences de l'Éducation

Université Nationale du Vietnam à Hanoi, 144, Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

Tel : (84 54) 37548 676 ; Fax : (84 54) 37548 092 ; Courriel: trinhvminh@yahoo.fr

Au cours des années 1996-2000, quand j'étais doyen du Département de Français de l'ÉNS de Hue, coordonnateur des programmes francophones de l'université de Hue, Viet Nam, j'ai eu le plaisir et la chance de travailler avec Monsieur Jean-François Van de Poel, alors conseiller pédagogique et responsable de l'antenne de l'Agence universitaire de la Francophonie à Hue. J'ai bien apprécié ses qualités intellectuelles et humaines. Il s'agit en

effet de quelqu'un sérieux, franc et dynamique, d'un collègue ouvert ayant une grande capacité d'adaptation, un esprit créatif et surtout une volonté d'aller en avant dans les coopérations, même au moment difficile. Ses qualités qui nous ont permis d'entreprendre avec succès plusieurs programmes de coopération mis en place : les classes bilingues, les filières francophones universitaires dans la région du Centre-Viêt-Nam.

En plus de cela, Jean-Francois Van de Poel était quelqu'un très proche des collègues locaux par sa simplicité et sa modestie et surtout son adaptation rapide à la culture locale.

Cela a été un moment fort et inoubliable dans ma vie professionnelle.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Van de Poel', with a horizontal line underneath it.

2. PREUVES DU DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE « ENSEIGNER »

En tant que conseiller techno-pédagogique, ma position dans le monde de l'enseignement est quelque peu à part. Là où un enseignant dispense un cours sur le long terme à un groupe défini pour une période d'une durée assez longue, mon travail est plutôt lié à des missions de formation et d'accompagnement liées aux différents quotidiens des enseignants qui en bénéficient. Ce rôle périphérique ne s'inscrit donc pas entièrement dans la définition *stricto sensu* de l'enseignement bien qu'il soit totalement ancré dans son environnement, sa périphérie.

Dans le cadre du présent chapitre de mon portfolio, j'ai donc choisi de présenter trois « preuves » du développement de ma compétence « enseigner » plus en lien avec mes fonctions. La première preuve sera liée à ma capacité à mobiliser des modèles et à les appliquer dans le cadre de la conception des formations proposées aux participants des formations que j'anime dans le cadre de mon travail au sein de l'équipe eCampus. La deuxième sera en lien avec la qualité des formations dispensées, elle viendra en quelque sorte corroborer la preuve précédente en démontrant, sur la base de la satisfaction relevée auprès des participants, que les formations atteignent les objectifs qu'elles se sont fixées. Enfin, la troisième preuve sera quant à elle liée à mes missions d'accompagnement. Elle proposera une description exhaustive d'un dispositif que j'ai eu l'opportunité d'accompagner et dans lequel, ma compétence « enseigner » a été mobilisée dans les différentes étapes de conception de ce projet.

2.1. PREUVE 1 : JE SUIS CAPABLE DE MOBILISER DES MODÈLES THÉORIQUES ET D'APPLIQUER LEURS PRINCIPES DANS LE CADRE DE LA CONCEPTION DES FORMATIONS QUE J'ANIME.

En tant que formateur dans le domaine de l'eLearning, il est important de savoir cadrer ses actions et de les inscrire dans les contextes, les cadres qui ont été définis par les modèles théoriques en vigueur. Les services que nous proposons aux enseignants en lien avec nos actions eCampus se situent dans l'intégration pédagogique des TIC à la pratique professionnelle des enseignants.

2.1.1. LE MODÈLE TPACK COMME CADRE GÉNÉRAL DE RÉFÉRENCE

La cellule eCampus a pour principal objectif de sensibiliser, familiariser, former et accompagner les enseignants dans l'intégration à leur pratique des technologies de l'information et de la communication (TIC). Ce processus d'intégration progressive de la technologie, au service d'un enseignement/apprentissage de qualité (voir aussi l'expression anglaise « technology-enhanced learning »), se situe donc au cœur même de mes actions en tant que formateur et conseiller techno-pédagogique. Il constitue la visée ultime de mon travail.

La littérature a produit jusqu'ici quelques modèles liés à l'intégration des TIC dans la pratique professionnelle des enseignants et aux différents niveaux ou degrés de développement que l'on peut attribuer à cette intégration. Pour cadrer nos actions au sein de l'équipe eCampus, nous privilégions le modèle TPACK pour son haut niveau de généralité, ses fondations rigoureuses et son ancrage affirmé dans la problématique du développement professionnel des enseignants.

2.1.1.1. Fondements et description du modèle

« Enseigner est un processus complexe qui requiert de la part de l'enseignant des compétences multiples » (Koehler & Mishra, 2006, p.1017-1018, Eberly Center, 2012) et issues de plusieurs

domaines (Glaser, 1984, Schulmann 1986, 1987, cités par Koehler& Mishra, 2006, p.61). Intégrer les TIC dans son enseignement complexifie encore plus la tâche pour l'enseignant.

Afin de mieux représenter les relations qui existent entre les différents types de connaissances requises pour enseigner, Koehler& Mishra (2006, p. 62-67) ont développé le modèle TPACK (« *Technological Pedagogical Content Knowledge* ») sur la base du modèle du « *Pedagogical Content Knowledge* » de Schulman (1987, P. 8-10) auquel ils ont ajouté une dimension technologique qui interagit avec les composantes déjà présentes dans le modèle initial.

La figure ci-dessous représente le modèle TPACK sous forme schématique.

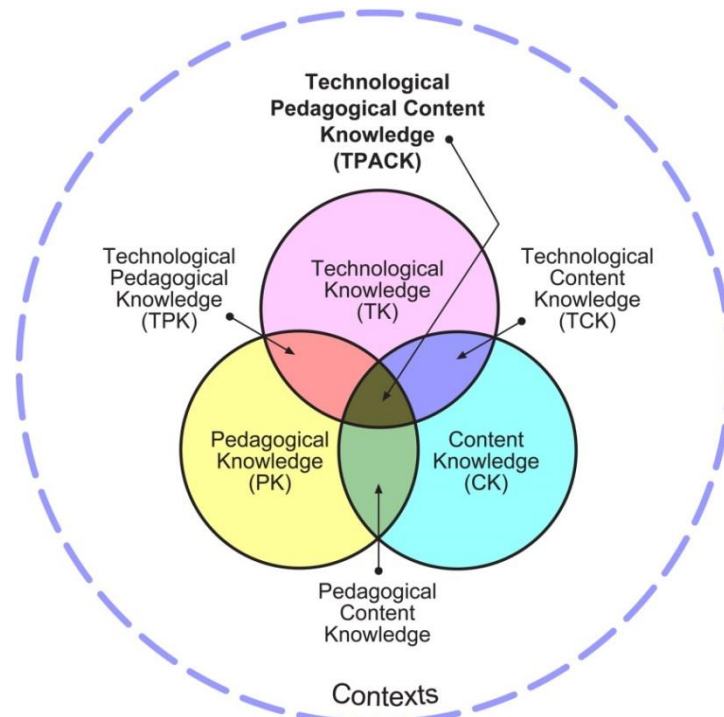


Figure 12 : schématisation du modèle TPACK (Koehler& Mishra, 2009, p.69)

Le modèle est constitué de trois composantes principales des connaissances de l'enseignant : le contenu (CK), la pédagogie (PK) et la technologie (TK). Il n'y a pas de composante dominante dans ce modèle et les interactions entre les différentes composantes sont aussi importantes que les composantes elles-mêmes. Elles sont représentées sur le schéma par des zones d'intersection (« *Technological Pedagogical Knowledge – TPK* », « *Technological Content Knowledge – TCK* », « *Pedagogical Content Knowledge – PCK* »). L'intersection de tous ces ensembles représente le TPACK.

- Le « **Content Knowledge** » représente l'ensemble des connaissances liées à la matière, à la science enseignée par l'enseignant.
- Le « **Pedagogical Knowledge** » représente les connaissances approfondies en matière d'enseignement et d'apprentissage (comment les étudiants apprennent-ils, comment animer et gérer une classe, avec quelles méthodologies, sur quelles valeurs ? Avec quelle éthique ? Etc.).
- Le « **Pedagogical Content Knowledge** » peut être assimilé aux connaissances didactiques des disciplines et à l'aptitude de « *transformation d'un sujet pour l'enseignement* », qui se traduit

par les différentes représentations que l'on peut utiliser pour présenter une matière aux étudiants.

- Le « **Technologyknowledge** », plus difficile à définir en raison des évolutions permanentes de ce domaine, il est défini, par les auteurs, comme « *la capacité de comprendre la technologie de manière suffisante que pour pouvoir la mettre en œuvre de manière productive dans leur profession et de reconnaître quand elle est un allié ou un frein à l'atteinte des objectifs* ».
- Le « **Technological Content Knowledge** » représente les connaissances en matière de lien intime qui existe entre la technologie et les connaissances « matière » dans de nombreux domaines. L'apparition de la technologie a eu une influence importante sur le développement des sciences. On peut citer par exemple le recours à l'imagerie médicale, les virtualisation en 3D de structure, ou encore l'exploration spectrale d'œuvre d'art.
- Le « **Technological Pedagogical Knowledge** » est lié à la connaissance des potentiels pédagogiques offerts par la technologie. Il s'agit ici de l'aptitude à choisir la technologie en fonction de son objectif pédagogique et de la méthodologie adoptée plutôt que de se limiter simplement à ce que la technologie propose en elle-même.

Au centre du modèle se situe le « **Technological Pedagogical Content Knowledge** » qui représente l'émergence de nouvelles formes de réflexions, de nouvelles compréhensions qui est le fruit de l'interaction entre toutes les composantes précitées.

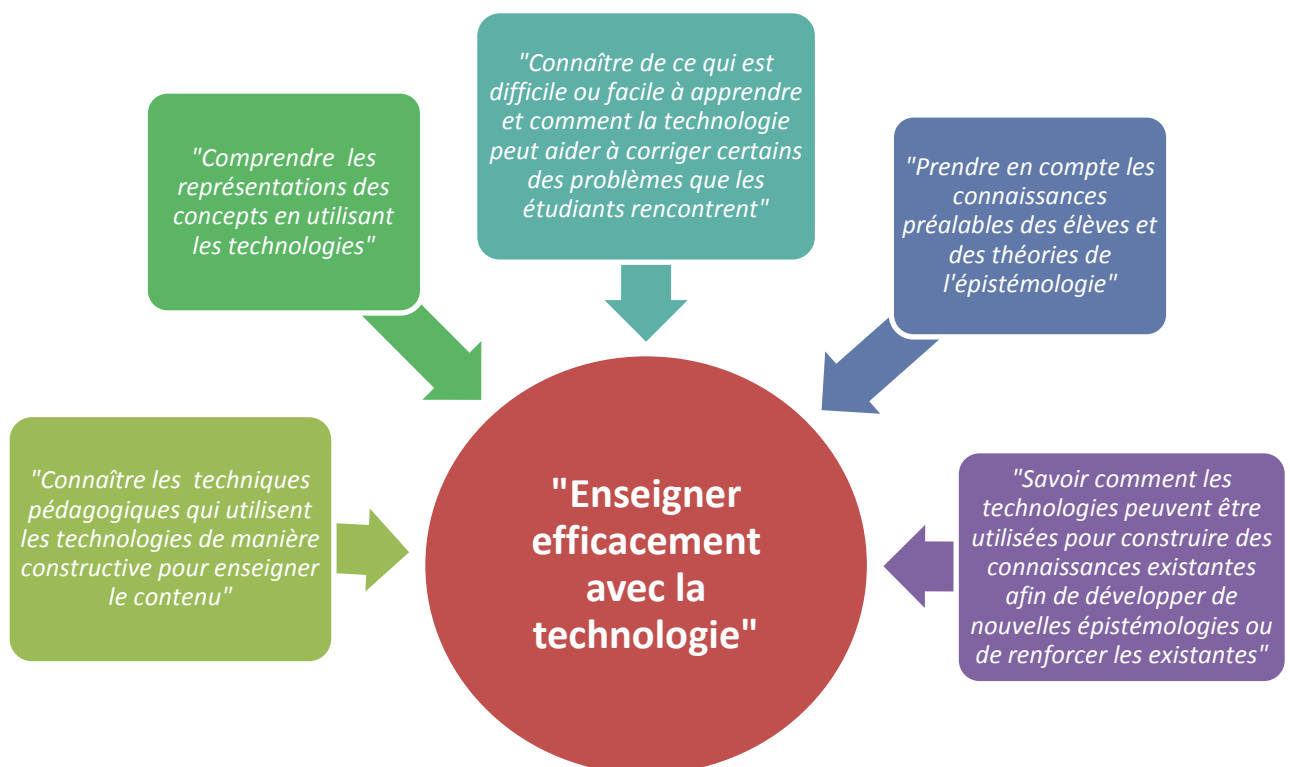


Figure 13 : Les bases nécessaires pour enseigner efficacement avec les technologies, d'après Koehler & Mishra (2009, p. 66. Représentation visuelle et traduction par l'auteur du présent travail)

2.1.1.2. Preuves d'application des principes TPACK dans les formations

La formation « Introduction générale à l'eLearning » propose aux enseignants un grand nombre d'exemples commentés de réalisations de cours en ligne. Lors de la présentation de ces exemples, nous décrivons systématiquement le questionnement de l'enseignant et la relation qui a existé entre le choix des outils et les choix pédagogiques qui ont dirigés la réalisation des activités proposées aux

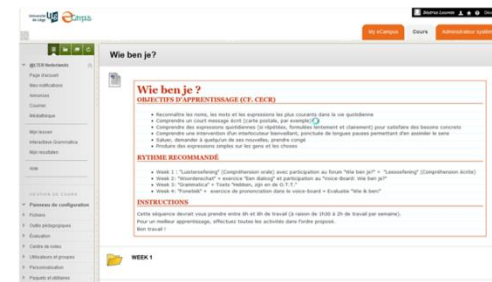
étudiants. En pratiquant de la sorte, nous sommes bien en train de développer la zone « Technological Pedagogical Knowledge » en illustrant le processus de réflexion qui relie les entités technologiques et pédagogiques. Tout en insistant néanmoins sur le fait que la majorité des « outils » ou des « médias » ne possèdent une dimension cognitive qu'à condition qu'ils soient utilisés dans le cadre d'activités scénarisées (Clark, 2005, Depover, Karsenti, Komis, 2007, p.5).

Ci-après, quelques illustrations des exemples proposés.



Les activités sont toujours centrales

Equipe @LTER – ISLV - ULg



Accès répété, à rythme flexible

Ch. Hanzen, ULg



Trajectoires personnalisées conditionnelles

P. Bonnet, ULg



Figure 14: Exemples de projets présentés aux participants aux formations eCampus

Les mêmes types d'exemples de réflexion sont proposés lors des formations « eLearning à l'ULg » et « Introduction à eCampus ». L'ensemble des supports des formations sélectionnées pour cette preuve est disponible en annexe 4 du présent portfolio.

2.1.2. LA MOTIVATION AU CENTRE DU DISPOSITIF DES FORMATIONS

La motivation joue un rôle important dans les formations que nous mettons en œuvre. Nos activités doivent en effet motiver les enseignants à intégrer les TIC dans leur pratique. Pour atteindre cet objectif, nous utilisons notamment de nombreux exemples qui donnent du sens à l'usage des TIC dans une réflexion pédagogique (voir supra). Retirer des scénarios « génériques » proches de la réalité des enseignants, de leur « pedagogical beliefs » (Ertmer, 2005, PP 36-37), peut avoir tendance à les aider à mieux comprendre le sens des démarches mais aussi à augmenter leur sentiment de compétence dans la mise en œuvre de telles activités. Enfin, et afin de proposer un apprentissage vicariant (Bandura, 1976) aux participants, nous leur proposons de naviguer dans un environnement de démos de cours en ligne. Cet environnement présente plus de 25 démos d'activités eLearning développées. La perception du sentiment de compétence est également renforcée par le sentiment de maîtrise technique des outils technologiques proposés par la plateforme eCampus et les logiciels préconisés par notre équipe. Cette perception de la facilité d'usage des outils proposés a toujours représenté le liminaire des choix technologiques qui ont été effectués au sein de l'équipe eCampus.

2.1.2.1. Le modèle de la dynamique motivationnelle de Viaud (2009)

Le modèle de la dynamique motivationnelle élaboré par Viau (2009, pp 51-52) érige la perception, dans un contexte, de la valeur d'une activité, le sentiment de compétence et le sentiment de contrôlabilité comme les trois déterminants de la motivation. Ces trois déterminants possèdent ensuite une influence sur la qualité de l'engagement cognitif et de la persévérance dans le chef des apprenants.

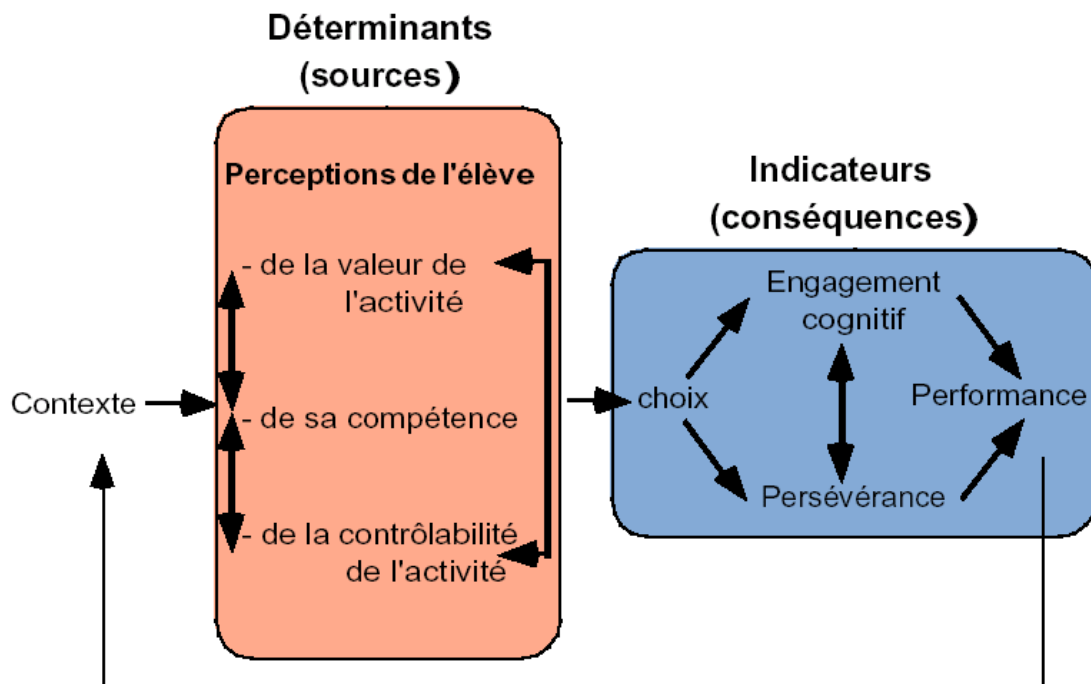


Figure 15: Modèle de la dynamique motivationnelle de Viau (2009)

2.1.2.2. Preuves que nous utilisons des exemples de scénarios génériques proches de la réalité, des conceptions pédagogiques des participants.

Pour les formations « Intro générale eLearning » et « eLearning à l'ULg », nous utilisons une série d'illustrations de cours commentée mais surtout nous proposons des scénarios génériques aux participants. Ces scénarios sont tirés des accompagnements que nous réalisons avec les enseignants et nous choisissons ceux qui se présentent le plus souvent et qui se situent dans la proximité des pratiques pédagogiques déjà en place. Nous espérons ainsi démontrer aux enseignants que de bonnes améliorations à leur pratique peuvent déjà être mise en œuvre sans trop d'investissement et de besoin d'un degré de maîtrise technologique élevé.

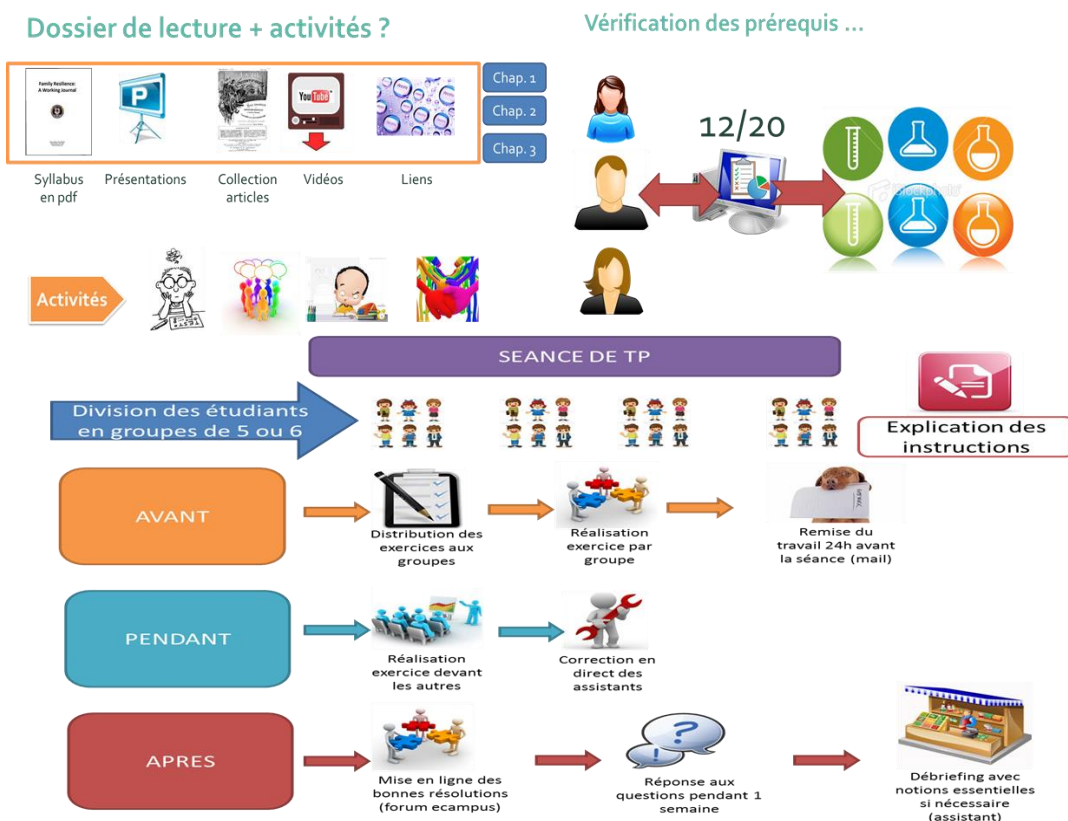


Figure 16 : Quelques exemples de scénarios génériques proposés aux enseignants

2.1.2.3. Preuves que les formations proposent des apprentissages vicariants aux participants.

La formation « eLearning à l'ULg » s'articule essentiellement autour de la découverte d'activités eLearning issues de la communauté enseignante de l'Université de Liège.

Les démos de cours en ligne sont regroupées dans une interface disponible sous l'URL : <http://www-new.elearning.ulg.ac.be/e-demos>.

On dénombre actuellement 30 démos disponibles. Nous essayons chaque année d'en produire 3 ou 4 afin d'étoffer le nombre d'exemples disponibles en ligne.

Ces démos sont catégorisées en fonction de critères à caractère administratif (Faculté, discipline, enseignant etc.) ou à caractère pédagogique (taille du groupe, typologie des activités, types d'évaluation, technologies utilisées, Etc..).



Figure 17: Capture d'écran de la page d'accueil du site e-demos

Chaque démo propose au moins trois types de ressources : une interview de l'enseignant, une visite guidée audiovisuelle du cours et une analyse « critériée » illustrée du cours.



Figure 18: Interface type d'une démo de cours

Dans le cadre de la formation, nous proposons aux enseignants de passer 45 minutes à visiter ces démos avec les questions suivantes comme guide :

1. Avez-vous repéré des cours similaires au vôtre ? Lequel ou lesquels ?
2. Quelles étaient les activités mises en place dans ce ou ces cours ?

3. Ces activités seraient-elles applicables dans votre contexte ?
4. Quel est votre avis sur les types de contenu proposés (vidéo, son, animation, ...) ?
5. Pour l'ensemble des démos visitées, identifiez un dispositif que vous trouvez facilement transférable pour votre cours.

Suite à l'exploration des démos par les participants, 45 minutes de discussions sous la forme d'un tour de table sont systématiquement proposées. Durant ces échanges, les participants évoquent les démos qui les ont inspirées ainsi que les activités qu'ils ont retenues et qui seraient transférables dans leur contexte.

2.1.2.4. Preuves que les formations proposent un parcours facilitant la maîtrise des outils proposés par eCampus.

Chaque participant à la formation « Introduction à eCampus » se voit doté d'un espace « bac à sable » sur la plateforme eCampus. Cet espace est à sa disposition de manière permanente. Il permettra aux participants de réaliser tous les tests qu'ils souhaitent sans nécessairement travailler dans un espace de cours officiel. Cet espace « bac à sable » sera utilisé dans le cadre de toutes les formations liées à la plateforme eCampus proposées dans le catalogue des formations. Lors de cette séance comme dans toutes les séances proposées autour des usages de la plateforme eCampus, nous alternons les moments de présentations de chaque fonction de la plateforme avec les moments de découverte par les participants. Nous proposons ensuite des moments de test de mise en œuvre qui permettent aux enseignants de manipuler et de paramétrer chacun des outils proposés dans le cadre d'un scénario d'utilisation choisi et adapté à leur contexte.

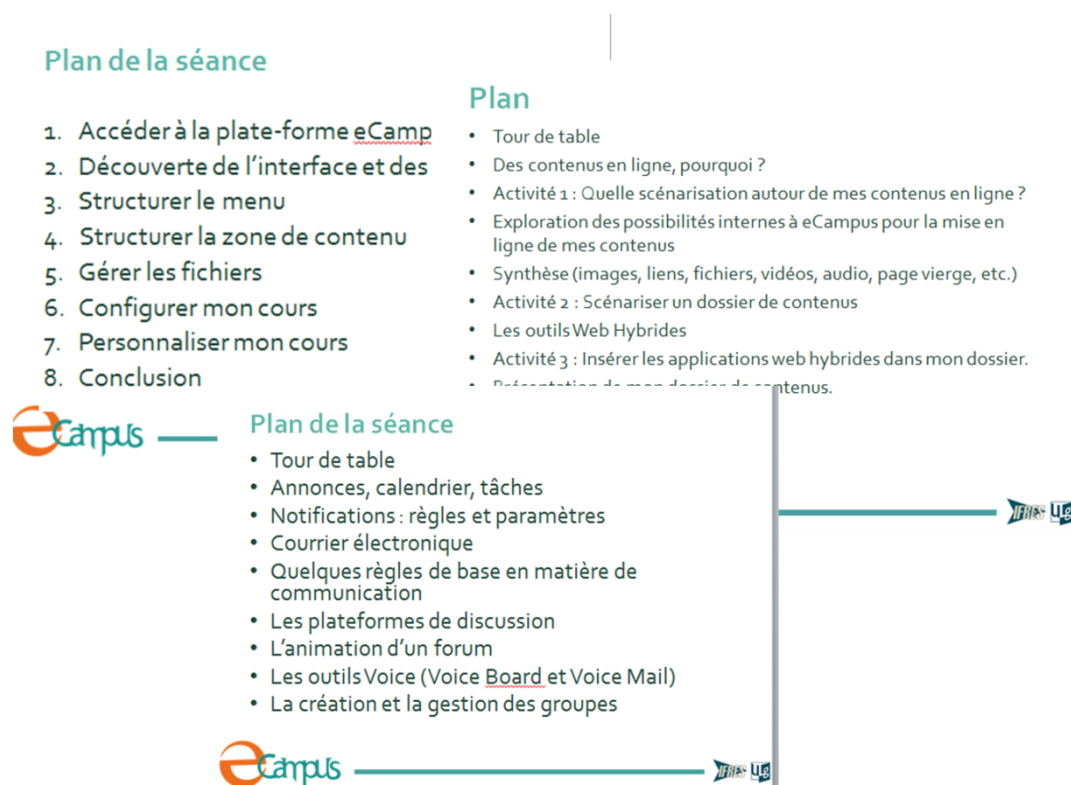


Figure 19: Plan des formations "Introduction à eCampus", « Communiquer et collaborer » et « Créer et Médiatiser »

2.2. LES FORMATIONS QUE J'ANIME AVEC L'ÉQUIPE eCAMPUS RECUEILLENENT DES TAUX DE SATISFACTION TRÈS ÉLEVÉS DE LA PART DES PARTICIPANTS.

Bien qu'il ne s'agisse pas de l'indicateur le plus significatif, je tenais quand même à mentionner dans les preuves de développement de la compétence « enseigner » le fait que les participants aux formations que j'anime avec mes collègues de l'équipe eCampus expriment des degrés de satisfaction très élevés. Je vous propose ci-dessous, la compilation des niveaux de satisfaction relevés pour les deux formations les plus suivies depuis deux ans dans l'offre de formation eLearning, à savoir « eLearning à l'ULg » et « Introduction à eCampus ». Ce relevé est réalisé à partir des formulaires de satisfaction complétés par les participants après chaque séance. 151 formulaires ont été analysés pour la première formation et 103 pour la seconde.

2.2.1. SATISFACTION DES PARTICIPANTS POUR LA FORMATION ELEARNING À L'ULG



| | SO |  | | |  | | | Nbre de réponses |
|---|-------|---|----------------------|--------------|---|----------------------|-------|------------------|
| | | % | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord | | |
| Q1 : Organisation logistique assurée | 0,0% | 0,7% | 0,7% | 1,3% | 19,9% | 78,8% | 98,7% | 151 |
| Q2 : Contenus conformes à l'attendu en fonction du programme | 0,0% | 0,7% | 4,0% | 4,6% | 32,5% | 62,9% | 95,4% | 151 |
| Q3 : Référents théoriques présentés m'ont semblé utiles | 13,3% | 0,7% | 6,0% | 6,7% | 44,0% | 36,0% | 80,0% | 150 |
| Q4 : Les méthodes soutenaient l'apprentissage | 0,0% | 0,7% | 4,7% | 5,3% | 49,3% | 45,3% | 94,7% | 150 |
| Q5 : Support distribué réel soutien au bon déroulement de l'activité | 0,0% | 0,7% | 7,1% | 7,8% | 44,0% | 48,2% | 92,2% | 141 |
| Q6 : L'animateur suscitait de nombreuses interactions | 0,0% | 0,7% | 2,0% | 2,7% | 25,3% | 72,0% | 97,3% | 150 |
| Q7 : L'animateur répondait aux questions de façon claire | 0,0% | 0,0% | 1,3% | 1,3% | 18,0% | 80,7% | 98,7% | 150 |
| Q8 : L'activité m'a permis de réfléchir à ma pratique enseignante | 0,0% | 1,4% | 6,8% | 8,2% | 40,4% | 51,4% | 91,8% | 146 |
| Q9 : L'activité m'a inspiré des pistes d'actions concrètes dans ma pratique enseignante | 0,0% | 0,7% | 9,6% | 10,3% | 39,7% | 50,0% | 89,7% | 146 |

Tableau 1: Répartition en pourcentage des réponses aux questionnaires de satisfaction complétés par les participants après chaque séance de la formation « eLearning à l'ULg » depuis les deux dernières années.

Le taux de satisfaction des participants à ces formations est très élevé pour chaque item demandé et atteint au moins 80% de satisfaction dans chacune des catégories. En ce qui concerne la formation

« eLearning à l'ULg », on remarque néanmoins que pour la perception de l'utilité des référents théoriques demandés, 13,3% des participants mentionnent un « sans objet » et 6,7% tendent à les trouver peu utiles, il s'agit ici du seul item qui se singularise par le plus faible taux de satisfaction de tous. On peut par contre être satisfait en tant qu'animateur de voir que 94,7% des participants estiment que les méthodes soutenaient l'apprentissage. Il est aussi intéressant de constater que les participants marquent quasiment à l'unanimité leur accord sur la dimension interactive de cette séance (97,3% des participants sont d'accord avec cette affirmation). On remarquera aussi que la clarté des réponses données par les animateurs obtient un score de satisfaction de 98,7%.

Le principal but de cette formation étant de sensibiliser les participants sur le sens et l'intérêt des TIC dans la pratique enseignante en se basant sur de nombreux exemples issus de notre institution, nous sommes également très rassurés de constater que 91,8% des participants sont d'accord sur le fait que l'activité leur a permis de réfléchir à leur pratique enseignante. Enfin, 89,7% d'entre eux est d'accord pour affirmer que l'activité leur a inspiré des pistes d'actions concrètes dans leur pratique enseignante.

2.2.2. LES COMMENTAIRES LIBRES

| POINTS POSITIFS (100 commentaires) | Fréquence | POINTS A AMELIORER (39 commentaires) | Fréquence |
|---|------------------|---|------------------|
| Bonne vue d'ensemble sur les possibilités | 58 | Qualité activité | 21 |
| Aspects liés à la pratique de la formation | 29 | Problème de gestion du temps | 16 |
| Interactions | 22 | Lien avec mon contexte | 6 |
| Autonomisation rapide | 1 | Bugs techniques | 1 |
| | | Beaucoup d'informations à gérer. | 1 |

Tableau 2 : Classification des commentaires positifs et négatifs de l'ensemble des questionnaires de la formation « eLearning à l'ULg »

100 formulaires sur les 151 formulaires reçus contenaient une mention dans l'espace libre réservé aux points positifs. Parmi ces commentaires, on relève que 58 mentionnent des éléments en lien avec le fait que la formation leur a permis de bénéficier d'une bonne vue d'ensemble des possibilités eLearning. 29 commentaires font mention des aspects pratiques liés aux activités tandis que 22 commentaires soulignent le côté interactif de la formation. Enfin, un commentaire mentionne que la formation l'a rendu plus autonome dans sa pratique.

Nous avons dénombré que 39 formulaires sur les 151 analysés présentaient des commentaires concernant les points à améliorer. On relève 21 commentaires au niveau de la qualité des activités proposées (plus d'aspects pratiques, plus de démos, des travaux de groupes, etc). 16 commentaires font mention d'éléments liés à la gestion du temps (30 minutes de plus ou proposer un programme plus dense avec plus de temps sur les démos). 6 participants mentionnent qu'ils auraient souhaité bénéficier d'exemples plus en lien avec leur contexte. Pour être complet, 1 commentaire fait mention de bugs techniques et un autre du grand nombre d'informations à gérer.

2.2.3. SATISFACTION DES PARTICIPANTS POUR LA FORMATION INTRODUCTION À ECAMPUS

| | SO | | | | | | Nbre derépon ses | |
|---|--------------|----------------------------|-----------------|--------------|--------------------|----------------------------|---------------------|-----|
| | % | Pas du tout d'accord | Pas d'accord | | Plutôt d'accord | Tout à fait d'accord | | |
| Q1 : Organisation logistique assurée | 1,0% | 2,0% | 2,0% | 4,1% | 16,3% | 78,6% | 94,9% | 98 |
| Q2 : Contenus conformes à l'attendu en fonction du programme | 0,0% | 1,0% | 1,0% | 2,0% | 26,5% | 71,4% | 98,0% | 98 |
| Q3 : Référents théoriques présentés m'ont semblé utiles | 22,3% | 7,8% | 6,8% | 14,6% | 26,2% | 36,9% | 63,1% | 103 |
| Q4 : Les méthodes soutenaient l'apprentissage | 0,0% | 2,1% | 2,1% | 4,1% | 38,1% | 57,7% | 95,9% | 97 |
| Q5 : Support distribué réel soutien au bon déroulement de l'activité | 0,0% | 12,2% | 12,2% | 24,5% | 28,6% | 46,9% | 75,5% | 98 |
| Q6 : L'animateur suscitait de nombreuses interactions | 0,0% | 5,1% | 5,1% | 10,1% | 27,3% | 62,6% | 89,9% | 99 |
| Q7 : L'animateur répondait aux questions de façon claire | 0,0% | 4,0% | 4,0% | 7,9% | 19,8% | 72,3% | 92,1% | 101 |
| Q8 : L'activité m'a permis de réfléchir à ma pratique enseignante | 0,0% | 6,1% | 6,1% | 12,1% | 44,4% | 43,4% | 87,9% | 99 |
| Q9 : L'activité m'a inspiré des pistes d'actions concrètes dans ma pratique enseignante | 0,0% | 7,9% | 7,9% | 15,8% | 29,7% | 54,5% | 84,2% | 101 |

Tableau 3 : Répartition des réponses aux questionnaires de satisfaction complétés par les participants après chaque séance de la formation « eLearning à l'ULg »

L'analyse du tableau 5 met en exergue le maintien d'un taux de satisfaction très élevé pour chacun des items proposés. On note néanmoins que 22,3% des participants estiment « sans objet » l'affirmation en lien avec l'utilité des référents théoriques tandis que 14,6% des répondants ne sont pas en accord avec cette affirmation. 24,5% des répondants ne sont pas non plus satisfaits du support distribué lors de ces séances. Au niveau des points positifs relevés, on notera encore que 95,9 % des participants sont en accord avec l'affirmation liée au fait que les méthodes soutenaient l'apprentissage. 89,9% des participants sont en accord avec le caractère interactif des formations et 92,1% estiment que les réponses fournies par les animateurs étaient claires. Il est important pour nous de constater que 87,9% des participants sont d'accord sur le fait que l'activité leur a permis de réfléchir à leur pratique enseignante. Enfin, 84,2% des participants indiquent un accord sur le fait que l'activité leur a inspiré des pistes d'actions concrètes dans le cadre de leur pratique enseignante.

2.2.4. Dans les commentaires libres

| POINTS POSITIFS (52 commentaires) | | POINTS A AMELIORER (20 commentaires) | |
|---|-----------|--|-----------|
| | Fréquence | | Fréquence |
| Aspects pratiques de la formation | 26 | Problème de gestion du temps | 7 |
| Bonne vue d'ensemble sur les possibilités | 18 | Beaucoup d'informations à gérer. | 5 |
| Qualités activités proposées | 16 | Absence ou manque de qualité du support écrit. | 4 |
| Interactions générales | 12 | Groupe trop nombreux | 3 |
| Autonomisation rapide dans l'outil | 7 | Bugs techniques | 3 |
| | | Qualité activité | 2 |
| | | Pas assez d'interactions | 1 |

Tableau 4 : Classification des commentaires positifs et négatifs de l'ensemble des questionnaires de la formation « Introduction à eCampus »

Sur les 103 questionnaires analysés, 52 contenaient un commentaire dans la partie des points positifs. Parmi ces 52 commentaires, on relève 26 mentions des aspects pratiques de la formation (directement dans le vif, disponibilité espace « bac à sable », etc.) et 18 mentions en lien avec la bonne vue d'ensemble proposée. On notera que la qualité des activités est relevée 16 fois (motivant, rythmé etc.) et que l'interactivité est mentionnée à 12 reprises. L'autonomisation rapide fait quant à elle l'objet de 7 mentions. Au niveau des points à améliorer, 20 commentaires sur 103 questionnaires analysés ont été relevés. On notera une amélioration de la gestion du temps à apporter (n=7). 5 commentaires font mention d'un grand nombre d'informations à devoir gérer. 4 personnes relèvent le manque de support de qualité, 3 font mention de bugs techniques et 2 estiment que la qualité des activités pourrait être améliorée. Enfin, un participant a mentionné le nombre insuffisant d'interactions.

2.3. PREUVE 3 : EN TANT QU'ACCOMPAGNATEUR, JE PARTICIPE À LA CONCEPTION DE DISPOSITIFS D'ENSEIGNEMENT RICHES ET COMPLEXES.

Je vous propose dans cette partie de découvrir un dispositif d'évaluation mis en place en faculté de Médecine auquel j'ai contribué en tant qu'accompagnateur techno-pédagogique. Cela me semblait intéressant de mettre en avant cette dimension car j'estime que la compétence « enseigner » peut également être démontrée par le biais de ce genre d'activité.

2.3.1. CADRE

Discipline : ANATOMIE

Institution : Université de Liège

Faculté : Faculté de Médecine

Filière : Médecine

Année d'étude : BAC 2 et 3

Taille du groupe : Entre 250 et 300 pour étudiants de BAC2 et Autour de 200 pour les BAC3

Le projet a été introduit à l'initiative : des enseignants d'Anatomie de la faculté en collaboration avec leur équipe d'assistants.

2.3.2. DÉCLENCHEUR DE L'INNOVATION

Le déroulement des travaux pratiques d'Anatomie en Faculté de Médecine a fait l'objet de nombreuses modifications ces trois dernières années en vue d'améliorer l'apprentissage des étudiants qui y participent. De nombreuses ressources telles que des radiographies, des IRM ou des vidéos ont été mises à disposition des étudiants en plus des supports habituels de dissection. Tout un dispositif de partage de ressources variées a été mis en place dans les salles de TP désormais équipées en conséquence. Face à ces diverses modifications, les enseignants ont rapidement établi le constat que la manière d'évaluer les étudiants lors de l'examen ne convenait plus et devait être modifiée afin d'aligner la manière dont les séances de TP étaient désormais organisées avec la manière dont les étudiants étaient évalués.

2.3.3. DESCRIPTION ET MISE EN ŒUVRE

Cette innovation a été mise en œuvre dans la droite ligne des innovations pédagogiques mises en place en Faculté de Médecine, elle est la suite logique de la réforme mise en œuvre dans le cadre de l'animation des travaux pratiques du cours d'Anatomie dispensé en BAC 2 et en BAC 3 pour les étudiants de Médecine. Dans le cadre des examens prévus pour les Q4, Q5 et Q6, plus de 1200 questions ont été réalisées. Il s'agissait de questions dans lesquelles, sur la base d'une image fixe issue d'un type d'imagerie médicale, on demandait aux étudiants d'identifier 3 structures anatomiques. Ils devaient répondre sur la base d'une nomenclature proposée sous forme d'une liste de code et reporter le bon code dans la case demandée. Chaque examen demandait d'identifier 30 structures et proposer 4 types d'imagerie médicale. Afin d'aider les étudiants, un second écran leur proposait un accès à l'entièreté de la ressource médicale (films de scan, dissections, etc.)



Figure 20: Photo de l'interface prise lors d'un examen en juin 2012.

Les étudiants passaient les examens dans un local informatique sécurisé par groupes de 5. L'examen durait 50 minutes. Une copie électronique de leur tentative était systématiquement enregistrée par le système et consultable par les étudiants une fois les notes officiellement annoncées.

Sur quelle dynamique de réflexion ?

Les enseignants et encadrant du cours d'Anatomie ont vite constaté que leur manière d'évaluer ne correspondait plus ni aux méthodologies mises en place pour le déroulement des TP ni aux objectifs poursuivis en termes d'apprentissage et de maîtrise dans le chef de leurs étudiants. C'est donc dans une optique de respect de la règle de triple concordance (Leclercq, 2008) au niveau de leur cours que la nouvelle modalité d'évaluation a été conçue et mise en œuvre.

Comment l'innovation a-t-elle été mise en œuvre ?

Elle a été mise en œuvre en suivant ces étapes :

- Digitalisation de l'ensemble des supports ressources (scanners, coupes, bocaux, dissections, etc.) ;
- Création et encodage des pools de questions et création et paramétrage des différents examens ;
- Création des identifiants examens et des groupes d'étudiants et distribution aléatoire des groupes et des examens ;
- Préparation de la salle multimédia et passation des examens par groupes de 10 étudiants.

2.3.4. QUELS ONT ÉTÉ LES ÉLÉMENTS FACILITATEURS AYANT AIDÉ LA MISE EN ŒUVRE DE L'INNOVATION ?

La mise en œuvre de ce projet a été facilitée par la cohésion qui existe entre tous les partenaires impliqués dans le projet tant à l'Institut d'Anatomie que dans l'équipe eCampus. Les encadrants de cet institut sont perpétuellement en questionnement au niveau de leurs stratégies pédagogiques. La

mise en œuvre de cette épreuve est en parfaite harmonie avec les démarches innovantes qu'ils mettent en œuvre depuis quelques années.

2.3.5. LES CONSEILS QUI RESSORTENT DE NOTRE EXPÉRIENCE ?

La nécessité de respecter l'ensemble des étapes de mise en œuvre et de lancer la préparation d'une telle épreuve au moins un mois avant l'échéance. L'importance de bien expliquer le système aux étudiants afin qu'ils ne soient pas déroutés et de leur proposer des séries d'entraînement au préalable.

2.3.6. AMÉLIORATIONS POSSIBLES : POSSIBILITÉ D'AJOUTS DE COMMENTAIRES AUX RÉPONSES

Commentaires libres : « Ce n'est pas stressant, l'ambiance est détendue, les assistants mettent à l'aise, le système est facile à utiliser et aucune surprise lors de la réalisation du test car bien expliqué avec les vidéos et par les assistants. ». Commentaire d'un étudiant dans l'enquête réalisée.

2.3.7. SATISFACTION EXPRIMÉE PAR LES ÉTUDIANTS EN JUIN 2012

Après la première session d'examen réalisée en juin 2012, nous avons proposé un questionnaire de satisfaction aux étudiants. Voici les réponses que nous avons collectées à l'occasion de cette mesure. Nous avons recueillis 110 réponses complètes à ce questionnaire sur environ 250 étudiants potentiels.

Question 1 : Je trouve que la modalité proposée cette année dans le cadre de la passation de l'examen de TP Anatomie est plus à même d'évaluer ce que j'ai appris dans ce cours tout au long de l'année.

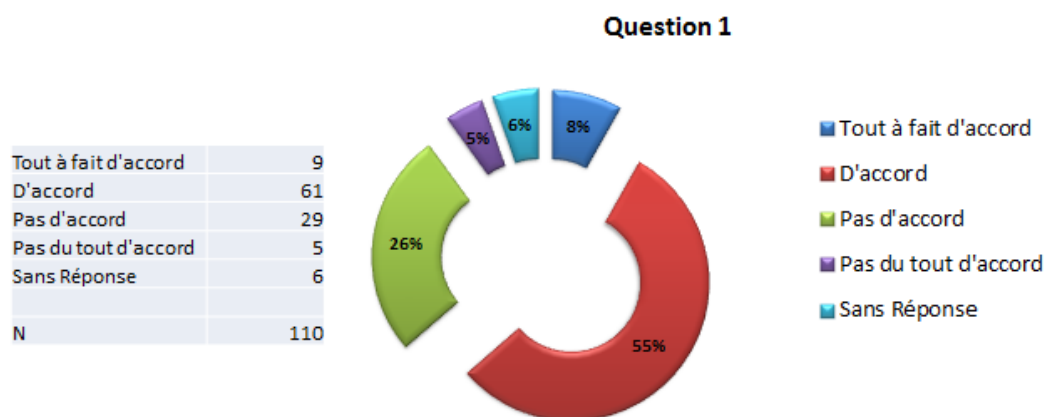


Figure 21: position des étudiants sur le fait qu'ils estiment que la modalité d'examen est plus à même d'évaluer ce qu'ils ont appris tout au long de l'année.

Cette première question nous indique que 63% des étudiants (70 sur 110) sont d'accord avec le fait d'affirmer que l'examen réalisé évaluait mieux ce qu'ils avaient appris. 31% des étudiants (34/110)

marquent qu'à eux un désaccord avec cette affirmation. 6% des étudiants ont indiqué un « Sans réponse » dans leur questionnaire.

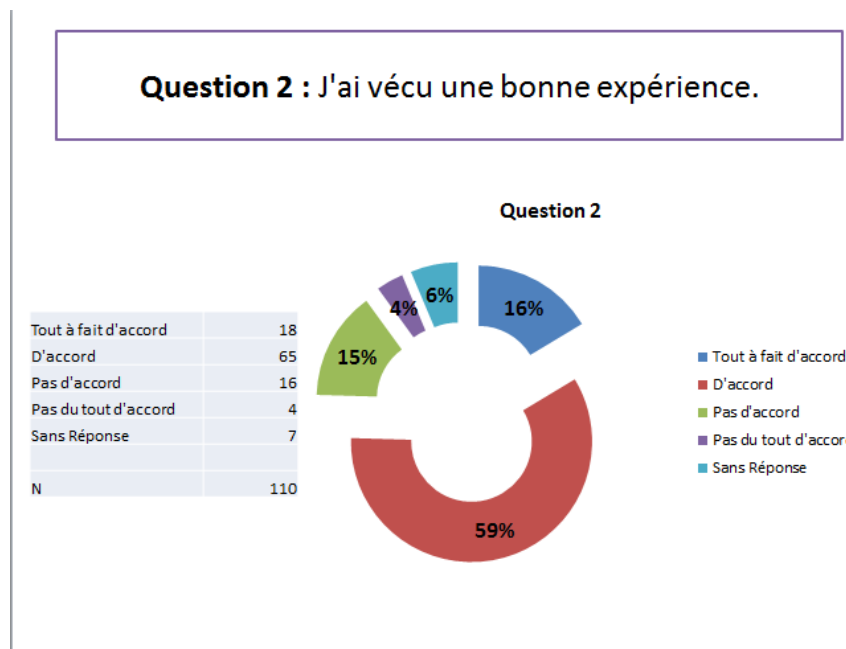


Figure 22: Positionnement des étudiants sur le fait d'avoir vécu ou non une bonne expérience

Ici aussi, on remarque que 74 % des étudiants (soit 83/110) sont d'accord avec l'affirmation qu'ils ont vécu une bonne expérience. 19% des étudiants ne partagent pas cet avis (20/110) tandis que 7 mentionnent un « sans réponses ».

Question 3 : Quel(s) point(s) positif(s) souhaiteriez-vous signaler concernant votre examen ?

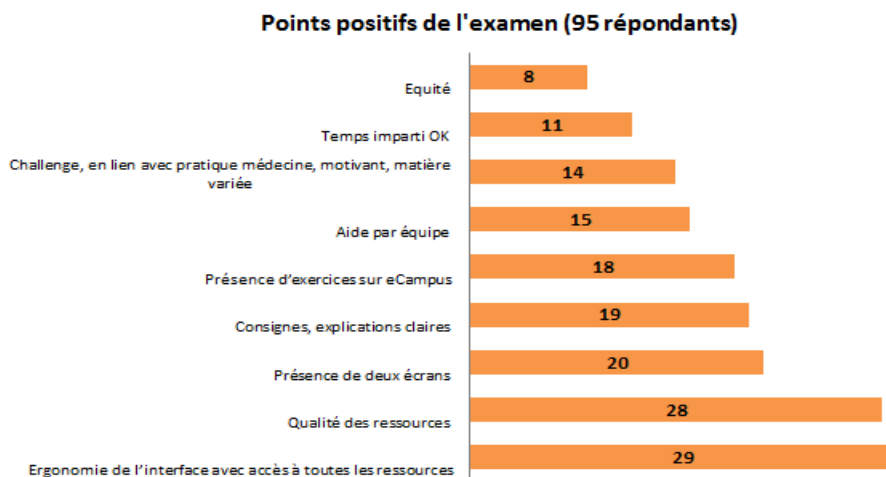


Figure 23: relevé des points positifs par rapport à l'examen

Parmi les points positifs cités librement par les étudiants, on relèvera notamment que l'ergonomie que l'interface a été mise en avant par 29 étudiants et la qualité des ressources proposées a quant à elle était mentionnée par 28 étudiants. 19 étudiants ont apprécié la clarté des consignes et 18

mentionnent l'intérêt d'avoir pu s'entraîner au préalable sur eCampus. 15 étudiants soulignent la qualité de l'aide reçue de l'équipe d'encadrement. Le « challenge » a été apprécié par 14 étudiants.

Question 4 : Quels points négatifs souhaiteriez-vous signaler concernant votre examen ?

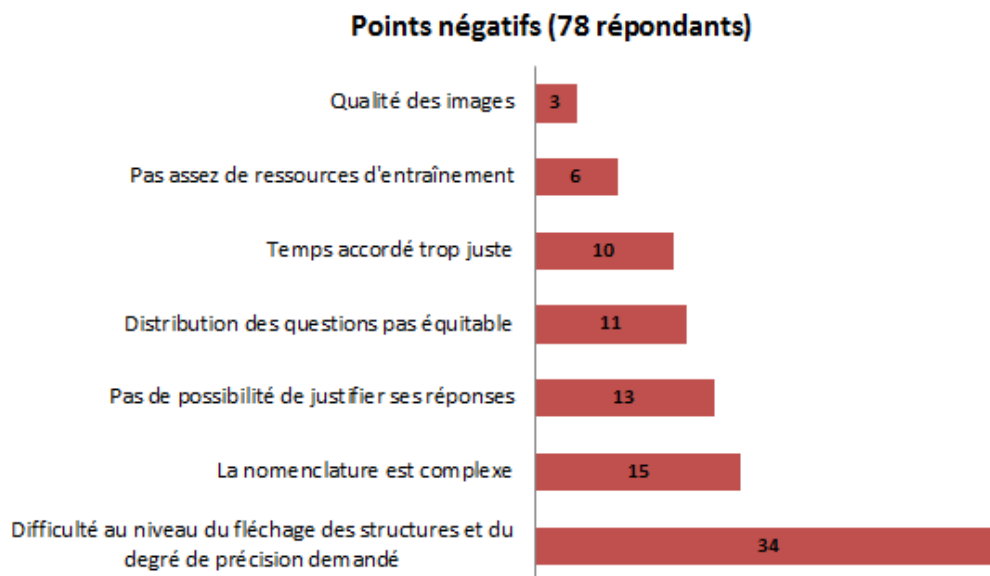


Figure 24: Points négatifs mentionnés par les étudiants

La principale difficulté énoncée par les étudiants (n=34) est relative au pointage des structures à identifier qui pouvait parfois s'avérer ambiguë. 15 étudiants mentionnent des difficultés en lien avec la complexité de la nomenclature qui comprenait plus de 600 termes. Le fait de ne pas pouvoir justifier ses réponses pose problème pour 13 étudiants tandis que 11 étudiants estimaient que la répartition des questions n'était pas équitable. 10 pensaient que le temps imparti était trop juste. Enfin, 6 étudiants regrettaient le manque de ressources d'entraînement alors que 3 avaient un commentaire négatif sur la qualité des images.

Question 5 : Quelles suggestions souhaiteriez-vous nous transmettre pour l'amélioration de ce type d'épreuve ?

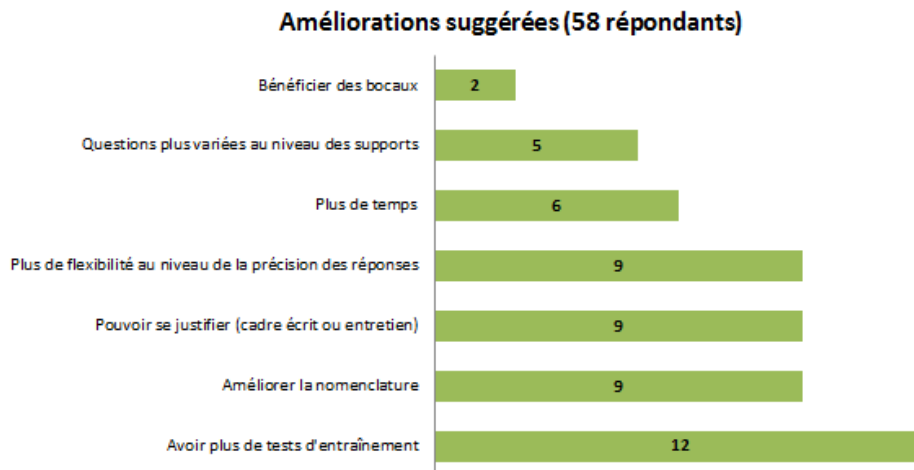


Figure 25: Suggestions d'amélioration par les étudiants

Le fait de bénéficier de plus de tests d'entraînement est la première suggestion d'amélioration évoquée par les étudiants (n=12). Le fait de proposer une amélioration de la nomenclature et de pouvoir justifier son choix dans une case a été proposé par 9 étudiants. 9 étudiants proposent aussi plus de flexibilité par rapport à la précision de réponse demandée. 6 étudiants propose d'augmenter le temps imparti alors que 5 suggèrent des questions plus variées en termes de supports. Le fait de bénéficier des bords anatomiques sur place est mentionné par deux étudiants.

2.3.8. BÉNÉFICES PERÇUS :

Pour les étudiants :

Comme le montrent les satisfactions exprimées présentées ci-dessus, les étudiants perçoivent que cet examen est clairement en lien avec les TP suivis toute l'année. Ils apprécient le « challenge » proposé lors de l'épreuve et la possibilité de naviguer dans une série de ressources d'imagerie médicale authentiques qui couvrent de surcroît plusieurs parties et systèmes du corps humain.

Pour les encadrants :

Comme pour les étudiants, les encadrants estiment que cette évaluation mesure réellement les connaissances et compétences entraînées lors des séances de travaux pratiques d'Anatomie. Les résultats des étudiants sont automatiquement calculés et toutes les tentatives archivées. Les pools de questions sont réutilisables d'une année à l'autre et peuvent être enrichis.

Défis :

Comme le soulignent les étudiants, il faudra trouver un moyen de leur permettre de commenter leurs réponses car dans certaines questions, ils estiment que le fait de justifier leur choix pourra faire montre, de manière plus significative, de leur maîtrise de la matière.

Perspectives :

Cette modalité d'examen est désormais appliquée pour les examens des quadrimestres 4, 5 et 6. Pour chacune de ces épreuves, de nouveaux pools de questions ont été réalisés, de nouvelles ressources numériques digitalisées et les nomenclatures utilisées ont également été adaptées.

2.3.9. NOTES D'INFORMATION DU PROFESSEUR PIERRE BONNET À L'INTENTION DES AUTORITÉS DE L'UNIVERSITÉ, DE LA FACULTÉ DE MÉDECINE ET DE L'IFRES (JUN 2012).

De Pierre Bonnet ✨

Sujet **Examen de TP d'Anatomie "Online"** 29/06/2012 12:29

Pour Patrick ✨, fspeter@ulg.ac.be, Jean-Pierre Bourguignon ✨, Marianne ✨, Béa ✨, 'Korthout Didier' <Didier.Korthout@ulg.ac.be>, Moi ✨, Yves Wesche <Yves.Wesche@ulg.ac.be>, Graindorge Yannik <ygraindorge@ulg.ac.be> 3 de plus

Copie à RADERMECKER Marc <mradermecker@chu.ulg.ac.be>, Alain Carlier <a.carlier@chu.ulg.ac.be>, Gustave Moonen <g.moonen@ulg.ac.be>, anne michel <anne.michel@ulg.ac.be>, Marcourt Monique ✨, 1 de plus Autres actions

Lors de la session de juin 2012, l'évaluation des étudiants de BAC 2 Médecine, dans le cadre de leurs travaux pratiques d'Anatomie, s'est déroulée par groupes successifs de 5 étudiants interrogés sur base d'un support on line (280 étudiants évalués).

Cette modalité d'évaluation innovante fait partie de la restructuration des travaux pratiques d'Anatomie imposée par la pléthore des étudiants. Elle s'étendra en 2012-2013 aux étudiants de BAC3 médecine dans le cadre de deux autre modules, l'un en janvier, l'autre en juin.

Cette organisation réussie n'a été possible que grâce à la collaboration efficace de différents services de notre institution:

- *Le labset –IFRES (plateforme eCampus) avec un investissement sans faille de Béatrice Lecomte, Patrick Schaffer et Jean François Van de Poël dans l'aide à la conception des tests et le suivi de l'évaluation*
- *Le Segi (Prêt des 6 ordinateurs) et l'Udimed (Yves Wesch, Frederic Speter et Yannick Graindorge) qui ont permis l'installation du matériel et ont assuré le support technique.*
- *Les prosecteurs du service d'anatomie (Alain Botte, Murielle Wouters et Guy Dessers) qui après une formation spécifique en infographie (formation offerte par l'Ulg) ont pu préparer le "substratum" des évaluations et ont assuré la logistique des tests avec le Dr V. Defaweux première assistante en Anatomie-Histologie.*

Ce travail de longue haleine nous permettra de poursuivre un enseignement pratique de qualité malgré les contraintes liées au nombre croissant des étudiants.

Alain Carlier, Marc Radermecker et moi-même, enseignants concernés par ce nouveau dispositif, voulons remercier tous les intervenants pour la qualité du travail réalisé et souligner l'excellente collaboration établie dans ce cadre entre différents services de notre institution.

Une analyse précise du dispositif est en cours qui devra nous permettre de proposer des améliorations pour les sessions suivantes.

Merci à tous pour le travail accompli!

Bien à vous

3. PERSPECTIVES DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

A l'heure actuelle, il m'est encore difficile d'entrevoir clairement quel sera mon avenir professionnel dans les prochains mois, les prochaines années. Il s'inscrira de toute manière indubitablement dans le domaine des technologies éducatives et dans leur intégration dans l'enseignement supérieur.

La fonction de conseiller techno-pédagogique ou de conseiller pédagogique est encore une fonction qui n'est pas tout à fait reconnue dans nos institutions au niveau des statuts notamment. Je l'occupe dans le cadre d'un contrat qui m'octroie un statut « Article 63 » qui n'est pas des plus stabilisants. J'espère que des avancées pourront être réalisées pour la reconnaissance de ces nouveaux métiers de l'enseignement supérieur et que je pourrai alors entrevoir des perspectives de développement professionnel plus pérennes.

L'IFRES est en train d'évoluer et elle mettra en place à la prochaine rentrée académique toute une série de réformes au niveau de sa structure et de ses services qui influenceront certainement mon contexte professionnel. Je me réjouis déjà de participer humblement à ce nouvel élan dans une équipe dynamique et pleine d'idées. Je me réjouis également de continuer mon travail de conseiller techno-pédagogique auprès de mes collègues de la cellule eCampus et de développer encore plus avec eux, tous les services proposés à l'heure actuelle. Je compte également mettre à profit le travail réalisé dans le cadre de ce portfolio et du PESU 0017 pour aider notre équipe en encore mieux cadrer ses actions, leur suivi et leur régulation le tout au service des encadrants de notre institution.

Le travail sur l'article de régulation m'a redonné le goût de « faire savoir », je compte donc profiter de cet élan pour proposer, au cours de l'année prochaine, une série de publications ou de présentations en lien avec mes tâches de formateur ou dans le cadre des projets eLearning que j'accompagne à l'ULg. Une proposition d'article pour la revue « Education et Formation »² est déjà en cours de rédaction, une présentation à la prochaine journée d'études « ABC Educ »³ prévue en octobre 2013 a quant à elle été acceptée. Nous attendons également, Mme Lecomte et moi-même une réponse concernant une présentation proposée pour le prochain colloque « Online Educa »⁴ à Berlin.

Le blog créé à l'occasion de la communication publique sera mis à jour de manière systématique et je l'utiliserai afin de partager mes questionnements, mon travail et les ressources que j'utilise au quotidien. J'ai aussi l'intention d'être plus actifs dans les réseaux professionnels en lien avec les technologies éducatives et l'accompagnement pédagogique. C'est notamment dans cette dynamique que je participerai aux prochaines rencontres BSQF 2013⁵ prévue début octobre 2013 à Québec.

Enfin, les diverses revues de littérature et les analyses et traitements réalisés dans le cadre du développement de mon projet « FORMASUP » ont fait naître en moi un questionnement qui pourrait m'orienter vers une poursuite de cette dynamique et le dépôt d'un projet de thèse de doctorat. Ceci n'est encore que l'embryon d'une possibilité mais je compte bien y réfléchir et prendre une décision sur le sujet dans les mois qui suivront la fin de cette formation.

² Site de la revue Education & Formation : <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=16&page=4>

³ Site ABC Educ : <http://www.abc-educ.be/>

⁴ Site de la conférence Online Educa : <http://www.online-educa.com/>

⁵ Site du BSQF 2013 : <https://www.bsqa2013.ulaval.ca/cms/site/bsqa>

4. COMMUNICATION PUBLIQUE

4.1. CADRE DE LA COMMUNICATION PUBLIQUE

Ma communication publique a été réalisée via le net et dans le cadre de la mise en œuvre d'un blog consacré aux échanges sur l'accompagnement techno-pédagogique. J'ai choisi de mettre en place ce blog afin de partager mes ressources, mes questionnements et mes réflexions avec des collègues travaillant dans le même domaine et se posant des questions similaires aux miennes.

Le blog a été mis en ligne le 6 août 2013. Un mail a été envoyé à l'ensemble des collègues de l'IFRES ainsi qu'à quelques connaissances extérieures à l'université qui sont actives dans le milieu des technologies éducatives.

Le blog est disponible sous cette URL : <https://pedagotech.wordpress.com/>



Lancement du blog

© August 7, 2013 ■ Uncategorized

Je profite de la nécessité de communiquer publiquement autour de mon travail dans le cadre du Master Complémentaire FORMASUP pour lancer ce blog !

La page "Ma communication publique" vous propose une présentation audiovisuelle à partir de laquelle je vous invite à partager vos idées, vos questions et tous les conseils que vous pourrez utiliser.

Figure 26: Blog créé à l'occasion de la communication publique

Ma communication publique a été proposée sous la forme d'une capsule audiovisuelle de 26 minutes disponible dans la rubrique « Ma communication publique » du blog. J'ai proposé à la fois une version en « .swf » visualisable en ligne ainsi que la version originale sonorisée au format « .pptx ».

Cette ressource a été réalisée sur la base d'une présentation ppt de 47 diapositives qui ont ensuite chacune été commentées en mode « narration ».



Figure 27: Page de couverture de la présentation publique

Il me semblait que ce type de support correspondait bien au support blog proposé et qu’il me permettait aussi de pouvoir inviter des amis actifs dans le domaine de l’eLearning en plus de mes collègues de la cellule eCampus. De plus, travaillant depuis quelques années dans la production de multimédia pédagogique, cela était aussi l’occasion pour moi de réaliser ma propre ressource notamment sur la base des principes de qualité d’un multimédia éducatif édictés par Mayer (2009) et de mettre en application ces principes dans le cadre d’une production personnelle qui pourra éventuellement être proposée à une plus large échelle une fois qu’elle aura été améliorée en fonction des commentaires reçus.

Une version pdf imprimable de la présentation est disponible dans l’annexe 3.

4.2. COMMENTAIRES



Figure 28: statistiques de visites du blog relevées le 17/08/2013

La page « Ma communication publique » a été visitée à 64 reprises depuis sa création comme l’indique les statistiques proposées par Wordpress.

Un échange a été réalisé autour de la présentation publique à l’aide de la fonction « commentaires » du blog. 36 commentaires ou échanges ont été partagé par 4 personnes :


- Mme Béatrice Lecomte, Coordinatrice de la cellule eCampus de l’IFRES (ULg)

- M. Dominique Verpoorten, Chargé de cours, Responsable académique de la cellule eCampus de l'IFRES (ULg)
- M. Yves Demoulin, Enseignants à la Haute école de la Province de Liège, Techno-pédagogue.

4.3. DISCUSSIONS

Afin que vous puissiez « vivre » la discussion qui a été mise en œuvre, j'ai choisi de vous la livrer telle qu'elle a eu lieu avant de revenir sur ce qu'elle m'a apporté dans la section conclusions de ce chapitre. Voici donc une retranscription des échanges ayant été réalisés :


1.  [jfvandepoel](#)
 Merci de poster vos réactions, commentaires ici 😊


1.  [yvesdemoulin](#)
 Je te remercie de m'avoir fait découvrir le modèle TPACK que je ne connaissais pas et que j'ai trouvé fort intéressant... 😊

1.  [jfvandepoel](#)
 Je mettrai une section dans le blg avec les PDF téléchargeables dès demain 😊

2.  [yvesdemoulin](#)
 Thx! 😊

2.  [yvesdemoulin](#)
 A la dia 22, commentaire libres, tu ne t'étends pas – du moins pas là – sur les points à améliorer “significatifs” (qualité activité et gestion du temps). Ne serait-il pas opportun de signifier, même oralement, certaines pistes d'amélioration réfléchies ?

3.  [yvesdemoulin](#)
 Même remarque que ci-avant mais pour la dia 23 et le degré de satisfaction... Quid alors des 24,5% de “mécontents” pour les supports et des pistes envisagées mais non énoncées ?

4.  [yvesdemoulin](#)
 CONSCIENTISATION... Mention de sa prise de conscience... Plutôt subjectif et difficilement mesurable,

non ?

INTENTION... Mention de sa volonté... Très fluctuant et donc difficilement "arrêtable", non ? L'intention d'un jour n'est pas celle du lendemain... :p

OPERATIONNALISATION... OK, "preuves" de type Portfolio si je comprends bien...



1. [jfvandepoel](#)

Au niveau de la prise de conscience, c'est clairement exprimé dans les rapports, voici un extrait significatif ; « *Ce qui m'a été le plus utile, et m'a vraiment intéressé, est de découvrir la richesse des possibilités offertes par le système de l'e-learning. Il offre un regard novateur sur les pratiques enseignantes, et ouvre de nouveaux horizons, aux multiples exploitations possibles. Je me suis interrogée sur la pertinence de l'exploitation de tels procédés dans ma discipline. Je pense que l'utilisation des techniques e-learning pourrait permettre de rendre l'approche matières sur lesquelles je travaille avec les étudiants plus dynamique et interactive.* »

Mots et expressions clés : Possibilités, richesse, extension de l'horizon, réflexion.

La prise de conscience est la première étape, c'est celle où le sens commence à s'entrevoir ...

En ce qui concerne les intentions, elles sont intéressantes, surtout à suivre et elles sont très claires dans les rapports que nous avons codé :

« *... J'aimerais dans les années à venir développer et améliorer le cours en ligne. J'ai été inspirée par les nombreux exemples donnés au cours de différentes formations IFRES, notamment les exemples impressionnants du cours d'anatomie ou encore d'histologie de la faculté de médecine qui sont disponibles en ligne.* »

Mots et expressions clés : « Inspirée par les exemples », expressions d'actions au conditionnel, « Je compte ... »

Ces deux étapes ne sont jamais présentes dans les échelles existantes alors que nous estimons qu'elles sont importantes ... A mettre aussi en vis-à-vis des réalisations concrètes évidemment 😊



2. [yvesdemoulin](#)

Evidemment, mon questionnement est peut-être un peu niais mais sans les rapports c'est difficilement perceptible... :p



3. [jfvandepoel](#)

Non, non, peut-être devrais-je proposer plusieurs extraits types. En tout cas, lors du codage, c'était étonnement clair pour les reconnaître et les classer. Nous sommes tombés d'accord sur 80% des commentaires



5. [yvesdemoulin](#)

Au niveau des impacts observés... Dia 32... 104 participants (46%) ont rendu disponible au moins un partim. de leur cours sur e-campus → rôle plus pro-actif dans le développement de l'e-learning... OK, mais quid de la qualité réelle de la mise en oeuvre ? Il ne s'agit pas d'introduire de l'e-learning juste parce qu'on a suivi la formation ; encore faut-il que ce soit utile, opportun et réfléchi pédagogiquement parlant → impact réel de l'utilisation de l'e-learning auprès des étudiants et leurs résultats ?



1. [jeffvdp](#)

Au moment des formations, nous ne sommes pas très loin dans les étapes de développement technopedagogique, c'est l'une des raisons pour lesquelles nous portons une attention particulière à la conscientisation et à l'intentionnalité. Le principe est de suivre les participants pour la suite. L'échelle plus illustrée de Puentedura pourra certainement venir à point nommé mais au niveau de la mesure de la qualité, nous ne pouvons travailler qu'avec les personnes qui sollicitent nos services. Mais on pourrait pourquoi pas imaginer d'ajouter une sorte de service "Labellisation" qui inviterait les enseignants qui le souhaitent à faire mesurer, évaluer la "qualité" de leur cours.



6. [yvesdemoulin](#)

Je ne perçois pas bien comment tu arrives à "catégoriser" les projets accompagnés, et ce même si je comprends l'échelle de Puentedura... Comment arrives-tu à la répartition par catégorie de la dia 36 ?



1. [jf vandepoel](#)

En fait, chaque accompagnement fait l'objet d'une fiche chez nous, le projet est décrit, il y a donc assez d'éléments qui permettent de catégoriser. Maintenant, je n'ai pas pu travailler avec un second codeur. En ce qui me concerne, chaque choix a été commenté en fonction des éléments qui me servaient pour les classer. J'ai aussi toujours placé dans le degré inférieur quand j'avais un doute. Une fois que nous aurons plus d'expérience avec cette échelle qui manque encore d'exemples, nous pourrons l'illustrer avec des projets ULg.



2. [sergentvitamine](#)

Je rejoins Mr. Demoulin sur le fait que la compréhension et l'adhésion du lecteur/écouté serait aidée par des exemples clairs et concrets

- d'extraits de rapports classés dans telle ou telle catégorie de la grille Cinoptic
- de projets classés dans telle ou telle catégorie du modèle SAMR

Bien entendu, je présume que ces exemples sont donnés dans le travail écrit mais ils font un peu défaut aussi.

Autant l'intérêt de Cinoptic m'est apparu à la première écoute/vision (il est important de se soucier d'instrumenter les modèles développementaux théoriques si l'on veut leur donner une véritable utilité dans le suivi des personnes), autant une caractérisation plus précise du modèle SAMR me manque encore. Que cherche-t-il exactement à évaluer : un degré d'innovation technologique ? des fonctions attribuées à des artefacts techniques ?



3. [jf vandepoel](#)

Tu as raison Dominique, le document papier en lien avec la prise de données propose ce genre d'exemples mais j'avais opté pour une présentation qui ne dépassait pas les 30 minutes. L'appartenance de quelques extraits significatifs aurait néanmoins été opportune sur le plan de la clarté du lecteur. La découverte du modèle SAMR fut tardive dans mon travail. Il a été choisi pour sa filiation avec le TPACK et

un peu par défaut je l'avoue. Le fait de limiter en 4 niveaux dont les deux premiers sont liés à de l'amélioration ("enhancement") et les deux derniers à une réelle "transformation" du design pédagogique m'ont semblé pertinents mais je vous rejoins tous les deux par rapport à la prudence qu'il est important de maintenir en alerte. Comment catégoriser une modification "significative" ? Est-ce quand l'enseignant est allé au-delà de ce qu'Ertmer (2005) appelle ses "pedagogical beliefs" ? Il s'agirait alors de les définir pour chacun... En fait, ces deux paliers avec deux marches chacun représentent le moment entre le fait que j'utilise les TIC pour améliorer mon enseignement et le moment où les TIC amènent une transformation ... IL faudra que toute notre équipe s'implique pour éprouver cette échelle et voir si elle nous convient. En ce qui me concerne, je pense que cette échelle catégorise l'impact de l'introduction des TIC sur un dispositif pédagogique mais c'est encore un point à discuter et à approfondir.



7. [yvesdemoulin](#)

Dia 40... Bonne idée les e-books ! 😊



8. [yvesdemoulin](#)

Dia 41... Suivi des participants... Tu ne développes pas "Une mesure systématique et longitudinale des parcours" qui n'est pas très clair pour moi...



1. [jeffvdp](#)

Tu as raison, c'est plus clair dans les écrits mais je dois en effet proposer des pistes concrètes ...



2. [sergentvitamine](#)

A nouveau, je rejoins Mr. Demoulin. Je pense avoir compris l'idée mais elle est exprimée de façon timide ou noyée. Ton idée n'est-elle pas tout simplement de recontacter ultérieurement des participants aux formations qui, dans leur rapport, aurait exprimé une intention (ton niveau 2 du Cinoptic) ? Par-delà peut-être une clarté améliorable, l'idée me semble bonne car elle contribuerait à "désenclaver" les formations et à les lier à un développement pédagogique qui se prolonge sur le terrain. Elle complète aussi le modèle "pull" des formations à un modèle "push" (c'est eCampus qui prend l'initiative, c'est lui qui relance. Attention cependant à ne pas se retrouver débordé ou, à l'inverse, à ne pas paraître comme importun). On a là aussi un embryon de dossier personnel qui apparaît comme un outil logique et utile si l'on veut travailler dans le temps.



3. [jfvandepoel](#)

Les modalités à mettre en oeuvre dans le cadre de la communication avec les participants qui font part d'intentions ou d'opérationnalisation doivent encore être mises en oeuvre mais surtout discutées avec l'ensemble de l'équipe. Recontacter systématiquement les gens pourrait ressembler à l'ouverture d'une boîte de Pandore. Il ne faudrait pas non plus que les participants se croient enfermés dans une forme de "clientélisme" qui pourrait vite s'avérer malsain. Le fait d'écrire ses intentions dans un rapport ne doit pas lancer de procédure dérangeante comme tu le soulignes fort à propos. Par contre, jouer sur la

dynamique formation et autres services est la seule piste qui fait sens. La constitution de petites fiches conseils envoyées, la distribution d'une information sur l'offre d'accompagnement IFRES lors des séances sont autant de pistes à explorer ...



9. [yvesdemoulin](#)

Dia 42... "Enrichir et étoffer l'échelle..." OK mais comment ? Des idées, pistes ?



1. [jeffvdp](#)

Pour l'enrichir, je pense qu'il faudra tout d'abord l'utiliser un maximum avec tous les rapports de formation IFRES qui nous parviendront. Lors du codage, sur les points sur lesquels nous discutons, nous avons aussi pris conscience que pour la catégorisation, il faudra augmenter la richesse des expressions types voir ajouter deux sous-niveaux ? Cela fait encore partie des choses que nous devons discuter en équipe 😊



2. [sergentvitamine](#)

Avant de les enrichir, ne faudrait-il pas d'abord éprouver encore davantage les avantages et les limites des outils en en faisant des objets de discussion, en observant leur utilisation par d'autres, en les appliquant sur des corpus différents ? Concernant Cinoptic, je crois voir (d'ailleurs tu évoques brièvement tes motifs) pourquoi tu as opté pour la constitution d'un modèle plutôt que pour l'utilisation d'un existant mais tu devras tôt ou tard faire un retour détaillé vers ces modèles pour dire en quoi le tien les complète ou les contraste. Les modèles développementaux ont sans doute pour eux une meilleure élaboration théorique mais ton modèle ou plutôt ta grille (rubric) a l'avantage de matérialiser des stades par une analyse textuelle.



3. [jfvandepoel](#)

Tu as tout à fait raison Dominique, ces modèles devront être présentés et discutés avec toute l'équipe et éprouvés pendant l'année académique qui arrive. Le travail de justification sur la création d'une modeste échelle doit en effet être enrichi. Une petite revue des modèles que nous avons parcourus comme LOTI ou ACOT devra être enrichie par des arguments. Ce qui me paraissait important pour cette "rubric" CInOpTIC" était surtout lié à la temporalité. Les trois étapes décrites dans les rapports textuels ne sont pertinentes qu'au moment de l'adoption ou non du principe d'insertion des TIC dans son enseignement. Les questions de qualités des activités évoquées par Yves Demoulin sont tout aussi importantes mais elles viennent pour moi à un autre moment. Au moment où l'on réalise le design des activités faisant appel aux TIC. Par rapport à cette "qualité", de nombreuses grilles existent mais une échelle SAMR peut s'avérer utile. En lisant vos deux commentaires, je me disais aussi que l'IFRES, en collaboration avec le système d'évaluation des enseignements et/ou le service Qualité de l'ULg pourrait proposer aux enseignants de faire "labelliser" leur cours avec une dimension TIC. Mais cela recèle des dimensions hautement stratégiques et décisionnelles qui me dépassent. On pourrait néanmoins commencer à en parler à l'intérieur de l'IFRES si cela se présente.



10. [yvesdemoulin](#)

Voilà, je viens de terminer... Merci pour les choses apprises et cet intéressant projet qui a de l'avenir... Je t'ai signifié préalablement mes questions et/ou commentaires ; en espérant qu'ils t'auront été utiles. Rappelle-moi la date de ta présentation orale pour que j'essaie de venir te voir ! 😊



1. [jfvandepoel](#)

Un tout grand merci à toi Yves, la présentation orale aura lieu le 2 septembre à 11h00 😊



2. [sergentvitamine](#)

D'entrée de jeu, je voudrais souligner la qualité générale du diaporama sur la forme (aucune image gratuite, coordination soignée voix/dia, originalité et clarté des infographies animées,) et sur le fond (deux modèles de référence, richesse des informations, progressivité du propos, régulations raisonnables, conclusion multidimensionnelle).



3. [sergentvitamine](#)

J'ai dit le bien que je pensais des infographies animées. Cependant, je ne vois pas bien quelle valeur ajoutée il y a à distinguer les années, et ce d'autant qu'à d'autres moments tu globalises les participants des deux ans et que sur cette dia où tu distingues les deux populations, ton discours oral n'évoque pas celles-ci. Pour le reste, deux phrases qui peuvent paraître banales mais qui sont en fait très justes me restent dans l'oreille : "La technologie suscite l'émergence de nouvelles formes de réflexion pédagogique" et, comme un prolongement : "Le niveau Conscientisation prend en charge la découverte de l'existence d'une relation entre les TIC et mon enseignement".

Merci pour ce travail approfondi et touchant à des questions critiques. J'aurais peut-être voulu en savoir davantage sur ton positionnement presque existentiel par rapport à ces questions – par exemple quel type SAMR as-tu le plus de plaisir à accompagner ? ou bien comment toi, Jeff, tu as parcouru le Cinoptic – mais cela, c'est en d'autres temps, autres lieux.



1. [jfvandepoel](#)

Merci pour les échanges Dominique, en ce qui concerne mon positionnement, c'était un teaser pour te tenter à la lecture de mon portfolio 😊 Pour le reste, de belles pistes de travail sont lancées et je me réjouis de pouvoir y naviguer avec tout notre équipage 😊



2. [jfvandepoel](#)

Pour les infographies, je voulais juste montrer que les effets sont les mêmes d'une année à l'autre ... Mais refaire ces infographie représente aussi une charge temporelle que je ne maîtrise pas entièrement.

Les deux phrases que tu soulignes sont les raisons pour lesquelles je suis un passionné de l'eLearning ... Concernant CInOpTIC, ce fut très intéressant car je trouve qu'on a trop tendance à négliger les étapes de prise de conscience et d'intention pour s'attacher directement à l'opérationnalisation et la qualité qu'elle produit.



4. [Béatrice Lecomte \(@BeatriceLecomte\)](#)

Merci pour cette intéressante présentation, Jeff ! L'infographie ajoute réellement à la clarté des explications 😊 Je n'ai eu aucune difficulté à comprendre les données du fait que je les connais intuitivement et de l'intérieur. Par contre, pour des personnes extérieures au projet, il serait peut-être en effet plus éclairant de ressortir l'un ou l'autre extrait ou exemple dans les feedbacks des participants pour mieux illustrer les catégorisations. Le modèle Tpack est également pour moi une découverte : il est simple, clair et efficace ! Je suis aussi séduite par CInOpTIC parce qu'il me paraît refléter très logiquement le cheminement que nous observons intuitivement sur le terrain avec nos participants. Sur le plan du projet eCampus, c'est une réelle plus-value que cette étude et analyse de données que tu as faite, Jeff. Elle objective nos observations "subjectives" et les pistes de régulations semblent a priori justifiées. Merci et bravo pour ce travail qui sera très utile à la qualité de nos services eCampus ! Béa.

4.4. RETOUR SUR L'ÉCHANGE, CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Ces discussions m'ont permis de me rendre compte qu'une régulation devait être apportée à la communication publique notamment en termes de présentation d'exemples de codage avec la rubrique CInOpTIC ou encore la classification des projets selon l'échelle SAMR de Puentedura (2009). Un travail sur les infographies proposées devra aussi être engagé en fonction des remarques qui ont été formulées à ce sujet.

Les échanges m'ont conforté dans le sentiment qu'il était important de travailler avec des modèles cadrant et que les choix que j'avais effectués lors du PESU 17 étaient pertinents même si les cadres choisis devront être mis à l'épreuve d'une pratique plus importante, je parle ici notamment du codage des rapports IFRES avec l'échelle CInOpTIC ou encore de l'enrichissement d'exemples en lien avec les quatre niveaux de l'échelle de SAMR. Au niveau de l'échelle CInOpTIC, je suis conscient que l'on ne se trouve qu'au niveau d'une prise de conscience ou encore de l'énoncé d'intentions mais comme je le précise dans les échanges, ce ne sont pas des éléments qui sont à négliger car ils interviennent juste après les formations, il est donc important de pouvoir les détecter au bon moment dans le parcours de développement techno-pédagogique potentiels des enseignants qui participent aux formations.

Le choix de l'échelle SAMR fut un choix réalisé un peu « par défaut » mais que j'assume entièrement. Il s'agit d'un outil qui manque encore relativement d'aspects opérationnels ou d'illustrations, comme le modèle TPACK (Koehler et Mischra, 2006) duquel il s'inspire d'ailleurs (à ma connaissance, seule Harris (2009) a développé des aspects pratiques en lien avec ce cadre mais il s'agit d'exemples issus de l'enseignement secondaire). Cela représente un défi intéressant que d'éprouver ces modèles voire de les enrichir d'exemples opérationnels face à notre pratique quotidienne. Je m'attellerai à cette tâche dès la rentrée au sein de l'équipe eCampus.

Le travail réalisé dans le cadre de FORMASUP n'est qu'un début. Les dynamiques qu'il a créées vont continuer à jaloner mon quotidien et les échanges initiés dans le cadre de la communication publique seront aussi élargis à l'ensemble de l'équipe au sein de l'IFRES. Une fois la communication publique modifiée en fonction des remarques transmises lors des échanges, elle pourra à nouveau être mise en ligne et demeurer disponible pour des usages multiples. Je continuerai aussi à alimenter ce blog personnellement dans les mois à venir en espérant que les ressources et les réflexions qui y seront postées pourront représenter de bons déclencheurs d'échanges et de débats avec la communauté des techno-pédagogues.

5. RÉFÉRENCES

Apple (1995). Changing the Conversation About Teaching and Learning – A report on 10 Years of ACOT Research. Report prepared for Apple Computer, Inc.

Bandura, A., (1976), *l'apprentissage social*, P. Mardaga, Bruxelles.

Clark, R. E. & Feldon, D. F. (2005). Five common but questionable principles of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Depover, Karsenti, Komis,(2007), *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer les compétences*, Presses de l'Université du Québec.

Eberly Center, (SD), *Principle of Teaching*, Carnegie Mellon University, dernière consultation le 21 juillet 2013 sur <http://www.cmu.edu/teaching/principles/teaching.html>

Engeström, Yrjö; Miettinen, Reijo; Punamäki, Raija-Leena (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press.

Ertmer, P.A., (2005). Teacher Pedagogical Beliefs: The Final Frontier in Our Quest for Technology Integration? *Educational Technology Research and Development*, v53 n4 p25-40 2005.

Gérard, F.M., (2001), *L'évaluation de la qualité des systèmes de formation, Mesure et évaluation en éducation*, Vol.24, n°2-3, 53-77

Harris, J., Mishra, P., Koehler, M.J., (2009). Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge and Learning Activity Types: Curriculum-based Technology Integration Reframed, *Journal of Research on Technology in Education*, 41(4), 393–416.

IFRES, (2010), *Plan stratégique 2010-2015*, Université de Liège. Consulté le 12 juillet 2013 sur http://www.ifres.ulg.ac.be/portail/contenu/node/30/edit?q=system/files/plan_d_actions_ifres_2010_2015.pdf

Jamet, E. Le Bohec, O. (2006). The effect of redundant text in multimedia instruction - *Contemporary Educational Psychology* 32 (2007) 588–598

Koehler, M.J., & Mishra, P. (2006) *Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher knowledge*. *Teacher College Record* Volume 108, Number 6, June 2006, pp 1017-1054. Teachers College, Columbia University.

Kirkpatrick, D. L. and Kirkpatrick J.D. (2006). Evaluating Training Programs (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Krathwohl, D. R. (2002). A revision of bloom's taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41 (4), 212-218.

Leclercq, D., (2008), A la recherche de la Triple concordance en Education. Illustration sur un cours de 1° Bac universitaire en grand groupe. LabSET IFRES. Université de Liège

Leclercq, D., Poumay, M., (2008). Le Modèle des Evénements d'Apprentissage – Enseignement. LabSET – IFRES – Université de Liège

Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning (2nd ed). New York: Cambridge University Press.

McKeachie, W.J. (1994). Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers. 9th Edition. Lexington, MA: D.C. Heath.]

Mishra, P, & Koelher, M.J., (2009). What is technological pedagogical content knowledge? Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9(1), 60-70.

Moersch, C. (1998). Levels of technology implementation (LoTi): A framework for measuring classroom technology use. Learning and Leading With Technology. International Society for Technology in Education.

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

Puentedura, R R., (2009), As We May Teach: Educational Technology, From Theory Into Practice (online). <https://itunes.apple.com/itunes-u/as-we-may-teach-educational/id380294705?mt=10> [accessed 20 July 2013]

Russel, T.L., (2001), The No Significant Difference Phenomenon: A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education, IDECC, fifth edition.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Viau, R. (2009). La motivation en contexte scolaire (2ème édition). Bruxelles: De Boeck.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E., (1998), Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, Cambridge University Press.

6. LISTE DES FIGURES

| | |
|--|------------------------------------|
| FIGURE 1: WORDLE DE MON POST SUR L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE..... | 6 |
| FIGURE 2 : PHOTO D'UNE CLASSE DE L'ÉCOLE PUBLIQUE | ERREUR ! SIGNET NON DEFINI. |
| FIGURE 3: MODÈLES DES 5 "E" DE ROGIERS ET GÉRARD..... | ERREUR ! SIGNET NON DEFINI. |

| | |
|---|------------------------------------|
| FIGURE 4: ILLUSTRATION DU MODÈLE DES 8 ÉVÉNEMENTS D'APPRENTISSAGE (LECLERCQ, POUMAY, 2008)..... | ERREUR ! SIGNET NON DEFINI. |
| FIGURE 5 : SCHÉMA DE L'OFFRE DE FORMATION eCAMPUS 2012-2013 | 10 |
| FIGURE 6: UNE VISION DE L'ÉVOLUTION DE L'HOMME | 11 |
| FIGURE 7 : MANUELS « IL ÉTAIT UNE PETITE GRENOUILLE » EDITIONS CLÉ INTERNATIONAL..... | 12 |
| FIGURE 8 : COUVERTURE DES ACTES DES ASSISES DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET EN FRANÇAIS DE HUÉ, OCTOBRE 1997..... | 13 |
| FIGURE 9 : COPIES D'ÉCRAN DU SITE WEB DES CLASSES BILINGUES DU VIET NAM ET DE LA BANQUE DE DONNÉES | 14 |
| FIGURE 10: PHOTO ÉQUIPE eCAMPUS 2006 | 14 |
| FIGURE 11 : QUELQUES CAPTURES D'ÉCRAN ISSUES DE QUELQUES PROJETS DANS LESQUELS JE SUIS INTERVENU | 15 |
| FIGURE 12 : SCHÉMATISATION DU MODÈLE TPACK (KOEHLER& MISHRA, 2009, P.69) | 20 |
| FIGURE 13 : LES BASES NÉCESSAIRES POUR ENSEIGNER AVEC LES TECHNOLOGIES, D'APRÈS KOEHLER & MISHRA (2009) | 21 |
| FIGURE 14: EXEMPLES DE PROJETS PRÉSENTÉS AUX PARTICIPANTS AUX FORMATIONS eCAMPUS..... | 22 |
| FIGURE 15: MODÈLE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE VIAU (2009)..... | 23 |
| FIGURE 16 : QUELQUES EXEMPLES DE SCÉNARIOS GÉNÉRIQUES PROPOSÉS AUX ENSEIGNANTS | 24 |
| FIGURE 17: CAPTURE D'ÉCRAN DE LA PAGE D'ACCUEIL DU SITE E-DEMOS..... | 25 |
| FIGURE 18: INTERFACE TYPE D'UNE DÉMO DE COURS | 25 |
| FIGURE 19: PLAN DES FORMATIONS "INTRODUCTION À eCAMPUS", « COMMUNIQUER ET COLLABORER » ET « CRÉER ET MÉDIATISER » | 26 |
| FIGURE 20: PHOTO DE L'INTERFACE PRISE LORS D'UN EXAMEN EN JUIN 2012. | 32 |
| FIGURE 21: POSITION DES ÉTUDIANTS SUR LE FAIT QU'ILS ESTIMENT QUE LA MODALITÉ D'EXAMEN EST PLUS À MÊME D'ÉVALUER CE QU'ILS ONT APPRIS TOUT AU LONG DE L'ANNÉE. | 33 |
| FIGURE 22: POSITIONNEMENT DES ÉTUDIANTS SUR LE FAIT D'AVOIR VÉCU OU NON UNE BONNE EXPÉRIENCE | 34 |
| FIGURE 23: RELEVÉ DES POINTS POSITIFS PAR RAPPORT À L'EXAMEN..... | 34 |
| FIGURE 24: POINTS NÉGATIFS MENTIONNÉS PAR LES ÉTUDIANTS | 35 |
| FIGURE 25: SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION PAR LES ÉTUDIANTS..... | 36 |
| FIGURE 26: BLOG CRÉÉ À L'OCCASION DE LA COMMUNICATION PUBLIQUE | 39 |
| FIGURE 27: PAGE DE COUVERTURE DE LA PRÉSENTATION PUBLIQUE | 40 |
| FIGURE 28: STATISTIQUES DE VISITES DU BLOG RELEVÉES LE 17/08/2013 | 40 |

7. LISTE DES TABLEAUX

| | |
|--|----|
| TABLEAU 1: RÉPARTITION EN POURCENTAGE DES RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES DE SATISFACTION COMPLÉTÉS PAR LES PARTICIPANTS APRÈS CHAQUE SÉANCE DE LA FORMATION « eLEARNING À L'ULG » DEPUIS LES DEUX DERNIÈRES ANNÉES..... | 27 |
| TABLEAU 2 : CLASSIFICATION DES COMMENTAIRES POSITIFS ET NÉGATIFS DE L'ENSEMBLE DES QUESTIONNAIRES DE LA FORMATION « eLEARNING À L'ULG » | 28 |
| TABLEAU 3 : RÉPARTITION DES RÉPONSES AUX QUESTIONNAIRES DE SATISFACTION COMPLÉTÉS PAR LES PARTICIPANTS APRÈS CHAQUE SÉANCE DE LA FORMATION « eLEARNING À L'ULG » | 29 |
| TABLEAU 4 : CLASSIFICATION DES COMMENTAIRES POSITIFS ET NÉGATIFS DE L'ENSEMBLE DES QUESTIONNAIRES DE LA FORMATION « INTRODUCTION À eCAMPUS » | 30 |