Les cahiers de l'Idip du SOTL n°5

Recueil d'articles de la promotion du DU PES 2023

Une nouvelle démarche de développement à l'Unistra

Textes coordonnés par Christian SAUTER

Institut de développement et d'innovation pédagogiques | IDIP
Université de Strasbourg

FRANCE 2030

Université de Strasbourg

Sommaire

Préface.....2
par Sophie Kennel, directrice de l'Idip

La démarche de *Scholarship of Teaching and Learning* ou accepter de ne plus jamais penser son enseignement de la même manière.....4
par Christelle Lison

Renforcer le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation à la recherche documentaire 7
Par Christelle Colson

Comprendre une expérience d'Examens Cliniques à Objectifs Structurés (ECOS) formatifs préparant les étudiants de 4ème année en Chirurgie Dentaire à leurs premiers ECOS sommatifs 36
Par Florence Fioretti

Devenir auteur de sa vie par une prise de conscience de ses propres ressources dans un module de PPP 62
Par Aurélie Leborgne

Comment les activités de partage d'expérience de situations de travail vécues contribuent au développement des compétences socio-émotionnelles de l'étudiant-alternant de la licence professionnelle 3 « Procédés et Technologies Pharmaceutiques » ?
.....88
Par Catherine Vonthron-Sénecheau

Préface

par Sophie Kennel, Directrice de l'Idip

Nous avons le plaisir d'offrir à votre lecture les articles de la promotion 2023 du diplôme d'université Pédagogie de l'enseignement supérieur (PES) de l'université de Strasbourg.

En créant le DU Pédagogie de l'enseignement supérieur en 2018, notre intention était de contribuer au développement des compétences pédagogiques des acteurs de l'université assurant des enseignements, ainsi que de leur permettre de certifier et de valoriser ces compétences.

Rappelons ici, comme chaque année, les axes forts de la formation qui s'appuie sur les référentiels de compétences de l'enseignant dans le supérieur existants.

La formation a pour objectif de permettre à chacun·e d'/de :

- mobiliser les repères théoriques et les applications pratiques des ateliers dans une problématique pédagogique,
- expérimenter une pratique pédagogique qui répond au besoin de développement identifié,
- rendre compte de sa démarche pédagogique et de l'analyse réflexive menée,
- mener une recherche sur son enseignement afin d'identifier les retombées de ses pratiques pédagogiques sur les apprentissages étudiants.

L'originalité et la force du DU PES réside en particulier dans la mise en œuvre de la démarche du « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Il s'agit de lier pédagogie et recherche, d'inciter les enseignant·e·s à engager une démarche scientifique dans leur activité pédagogique, quelle que soit leur discipline d'appartenance. Mission de recherche et mission d'enseignement se rejoignent ainsi au profit des apprentissages étudiants et du développement de l'enseignant·e. Plus précisément, l'approche SoTL, vise à :

- encourager l'analyse réflexive chez les enseignant·e·s,
- favoriser la démarche scientifique à propos de sa pratique d'enseignement,
- encourager l'utilisation de la recherche en pédagogie,
- promouvoir les communautés de pratiques et la capitalisation formalisée des expériences.

Pour cela, la formation est construite autour de différents temps et modalités pédagogiques :

- l'offre d'ateliers de l'Idip (les enseignant·e·s-étudiant·e·s choisissent leurs thématiques d'ateliers en fonction de leurs besoins et de leur projet pédagogique),
- des conférences sur la pédagogie de l'enseignement supérieur et les apprentissages,
- des séminaires méthodologiques : moments de regroupement de la promotion permettant de faire le point sur les apprentissages et l'avancement des projets et favorisant la pédagogie par les pairs,
- l'accompagnement par un conseiller pédagogique qui constitue la colonne vertébrale de la démarche SoTL : les conseillers apportent leur soutien dans la construction du cadre théorique du projet pédagogique (notamment en suggérant les lectures scientifiques), dans la méthodologie d'expérimentation, mais aussi en accompagnant la réflexivité des enseignant·e·s-étudiant·e·s par rapport à leur développement,
- La production d'un article scientifique sur l'expérimentation menée et d'une communication lors des soutenances publiques de fin de formation.

Cette année encore, nous avons pu compter sur la supervision toujours experte et bienveillante de Christelle Lison, professeur à l'université de Sherbrooke.

Merci à elle de son engagement auprès de nous !

La démarche de Scholarship of Teaching and Learning ou accepter de ne plus jamais penser son enseignement de la même manière…

Christelle LISON, PhD

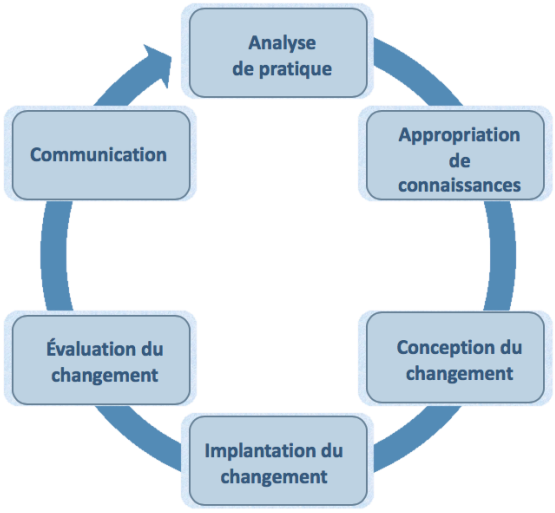
Article repris des Cahier de l'Idip du SoTL n°1

La première promotion du DU Pédagogie de l'enseignement supérieur vient de prendre son envol… Tout un chemin parcouru pour ces participantes et ces participants qui sont entrés dans cette démarche de formation sans trop savoir finalement ce qui était réellement attendu d'eux. En effet, nous leur avons proposé d'adopter une posture de praticien-chercheur (Bédard, 2014), c'est-à-dire de regarder leur enseignement et l'apprentissage des étudiants à l'aide d'une démarche de recherche. Ainsi, nous les avons amenés à adopter une démarche de *Scholarship of Teaching and Learning*. Vous m'excuserez de l'utilisation de l'expression anglophone mais il n'existe, à l'heure actuelle, pas de définition qui soit satisfaite de cette démarche. Mon propos n'est pas ici de vous faire un cours sur la démarche de *Scholarship of Teaching and Learning* mais bien de vous permettre de comprendre ce que c'est et donc de lire les articles des participantes et des participants avec un œil avisé.

C'est dans les années 1990 que la démarche de *Scholarship of Teaching and Learning* prend naissance, pas sous cette forme-là directement, mais disons que Boyer en pose alors les jalons en parlant de *Scholar of teaching*. La question posée était alors pour le moins pertinente : comment (re)donner à l'enseignement ses lettres de noblesse afin qu'il soit aussi valorisé que la recherche ? C'est probablement la question que se pose des milliers d'enseignants-chercheurs depuis de nombreuses années. Sans vouloir entrer dans le débat de l'évolution de carrière des enseignants-chercheurs, force est de reconnaître que la recherche y tient une place prépondérante. Pourtant, socialement parlant, l'impact d'un enseignant sur les étudiants est probablement aussi fort, pour ne pas dire bien plus, que sur les quelques lecteurs de ses articles. Il nous faut tout de même reconnaître que nous ne sommes pas tous des Prix Nobel en puissance.

Il faudra ensuite attendre le milieu des années 2000 pour voir la réflexion mûrir et en arriver à l'idée de la démarche de *Scholarship of Teaching and Learning*. Reconnue et pratiquée dans le monde anglo-saxon et en Amériques du Nord, elle fait tranquillement son chemin dans le milieu français. Mais de quoi parle-t-on exactement ? Vue comme une forme de développement professionnel (Huber, 2010) basée sur un questionnement systématique, la démarche de *Scholarship of Teaching and Learning* a pour caractéristiques : une centration sur les étudiants et leur apprentissage dans des contextes disciplinaires et pédagogiques spécifiques, un devis délibéré renseigné par la recherche, une démarche systématique de mise en œuvre, d'analyse et d'évaluation de données (*evidence-based*) et une contribution au développement des connaissances sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage à travers la révision par les pairs et la publication (Bélanger, 2010 ; Bélisle, Lison et Bédard, 2016 ; Rege Colet, McAlpine, Fanghanel et Weston, 2011).

Concrètement, pour amener les participantes et les participants du DU Pédagogie de l'enseignement supérieur, nous leur avons proposé de vivre les six étapes de la démarche de *Scholarship of Teaching and Learning* définies par Bélisle, Lison et Bédard (2016) à partir des travaux d'O'Brien (2008) tel que présenté dans la figure ci-dessous.



À travers l'**analyse de pratique**, nous les avons invités à prendre conscience de ce qu'ils faisaient réellement dans leurs enseignements et à faire émerger une problématique de travail. C'est ce travail réflexif qui leur a permis de faire un premier constat et de voir naître une question à mettre au travail. À partir de cette première réflexion, ils se sont lancés à l'assaut de la littérature du champ des sciences de l'éducation afin de **s'approprier des connaissances**, de voir ce qui avait déjà été mis en place, de circonscrire leurs concepts-clés. Certains ont alors découvert un univers et un vocabulaire qui leur était totalement inconnu, avec ses méandres et ses tentacules. Néanmoins, à cette étape, ils ont pu définir lors objectifs de recherche et dessiner les premiers contours de leur innovation pédagogique. En effet, dans un troisième temps, bien qu'il faille voir ces étapes comme itératives et non linéaires, les participantes et les participants ont imaginé un **dispositif pédagogique innovant** pour répondre à la problématique identifiée. À cette étape, ils ont également réfléchi aux instruments de collecte de données qu'il leur faudrait développer ou adapter pour collecter rigoureusement leurs données. Ensuite est venu le temps de l'**implantation du dispositif**, avec ses aléas et ses adaptations nécessaires. La tenue du journal de bord de l'expérimentateur a été l'une des clés de la réussite des projets. Finalement, une fois l'expérimentation réalisées, les praticiens-chercheurs ont collecté, notamment auprès des étudiants, des données afin d'**évaluer les retombées** de leur dispositif pédagogique par rapport à leur problématique. Questionnaires, entrevues, groupes de discussion, analyses d'évaluation, les artéfacts ont été multiples. C'est d'ailleurs dans cette triangulation des données qu'ils ont pu trouver des pistes de réflexion quant à leur problématique et aux résultats collectés. Finalement, ils ont compilé leur travail dans un écrit sous deux formes, l'un plus classique de recherche et l'autre par rapport à leur développement professionnel. Par ailleurs, cette **communication** s'est achevée par un partage public devant un jury, d'autres participants et futurs participants du DU, de même que des collègues. C'est faire preuve d'un certain courage que de soumettre son travail à la critique des pairs et d'oser se poser des questions.

Aujourd'hui, quelques mois après la soutenance, je ne peux qu'espérer que les finissantes et les finissants sont devenus d'autres enseignantes et enseignants voire même d'autres chercheuses et chercheurs. En effet, la démarche de *Scholarship of Teaching and Learning* n'est réussie que dans la mesure où elle a permis à la personne qui l'a vécue de ne plus jamais penser son enseignement de la même manière et de questionner systématiquement les retombées de ses actions sur l'apprentissage des étudiants.

C’est à travers ce type d’approche que nous pouvons imaginer faire avancer les connaissances en matière d’enseignement et de recherche dans les disciplines et de continuer à voir fleurir dans les colloques disciplinaires mais aussi dans les revues scientifiques avec comité de lecture des communications sur l’enseignement et l’apprentissage de la physique, de la chimie, du droit, des langues étrangères, de la sociologie, de l’histoire…

J’espère sincèrement qu’un jour, les participantes et les participants du DU Pédagogie de l’enseignement supérieur pourront faire valoir dans leur dossier de promotion ce travail en démontrant non seulement sa pertinence pour l’enseignement mais aussi pour une autre forme de recherche.

Renforcer le sentiment d'efficacité personnelle dans la formation à la recherche documentaire

Par Christelle COLSON

|Résumé

Cet article évalue les effets d'un dispositif pédagogique basé sur l'apprentissage expérientiel destiné à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des étudiants dans une formation à la recherche documentaire. La recherche évalue quatre composantes du SEP : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels.

Les résultats montrent que plusieurs éléments renforcent le SEP chez les étudiants : choisir son propre sujet de recherche, travailler en autonomie, mettre immédiatement son apprentissage en pratique, et collaborer avec ses pairs. Du côté de l'enseignant, avoir une attitude bienveillante, expliquer à partir des problèmes rencontrés, et limiter les évaluations formelles favorisent l'engagement des étudiants.

|Mots clés : Apprentissage expérientiel, sentiment d'efficacité personnel, formations à la recherche documentaire, pédagogie active

|Introduction

La formation à la recherche documentaire fait partie intégrante de la méthodologie du travail universitaire. La recherche documentaire fournit les informations nécessaires au travail universitaire et scientifique, mais requiert une formation pour permettre aux usagers d'exploiter le grand nombre de ressources disponibles, qui incluent le catalogue de la bibliothèque, les bases de données, les sites internet spécialisés, les moteurs de recherche académiques comme Google Scholar, etc, pour trouver l'information dont ils ont besoin et produire une bibliographie.

Dans cet article, je décrirai d'abord le contexte d'une formation à la recherche documentaire et les questions particulières qu'elle soulève. En effet, la formation à la recherche documentaire peine parfois à atteindre son public. Elle transmet souvent énormément d'informations sans parvenir à intéresser les étudiants. Elle est dispensée par des bibliothécaires qui ne sont pas formés à la pédagogie (Joubert, 2019), ce qui freine l'innovation et la conception d'enseignements différents. J'aborderai ensuite la revue de littérature. Dans mes lectures, je me suis plus particulièrement intéressée à la notion de motivation et aux approches qui me permettraient d'amener les étudiants à s'engager dans la formation, et plus particulièrement au sentiment d'efficacité personnelle (SEP), qui est la croyance qu'ont les individus en leur capacité à exercer un contrôle sur leur environnement (Bandura, 1993). Je décrirai ensuite le dispositif pédagogique, basé sur l'apprentissage expérientiel, destiné à renforcer le SEP. J'exposerai enfin la méthodologie de recherche mise en place pour évaluer ce dispositif, ainsi que ses résultats.

1. Contexte

A l'Université de Strasbourg, les formations à la recherche documentaire sont assurées par les formateurs du service des bibliothèques (SBU). Selon le nombre d'heures prévu dans la maquette du diplôme et les souhaits des enseignants, elles consistent en 1 à 3 séances de 1h30 à 3h chacune. La forme la plus courante est 1 séance de 2h, en général dans le cadre des modules de Méthodologie du Travail Universitaire (MTU) pour des étudiants de licence et master. Puisque les formations à la recherche documentaire sont assurées par des bibliothécaires, elles ne comportent pas de syllabus ou de référentiel de compétences, et ne sont que rarement évaluées de manière formelle. En général, j'enseigne la recherche documentaire à une vingtaine de groupes par an.

L'objectif de la formation à la recherche documentaire est d'enseigner les compétences suivantes : faire une recherche documentaire rapide et efficace, déterminer le vocabulaire adéquat pour faire une recherche, connaître et utiliser les ressources spécifiques à la filière, maîtriser les notions de source fiable et de plagiat, faire le lien entre ces notions et la méthode scientifique, utiliser un logiciel de gestion de références bibliographiques[1], produire une bibliographie. Ces compétences sont décrites en détail dans le référentiel des compétences informationnelles de l'Association française des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU, 2022).

[1] Le logiciel utilisé en cours est Zotero (www.zotero.org).

1.1 Questions particulières de la formation à la recherche documentaire

Les formations à la recherche documentaire rencontrent plusieurs difficultés. La première est l'assiduité : les formations qui ne sont pas obligatoires n'attirent que très peu d'étudiants, voire aucun. Les étudiants ne voient pas toujours l'intérêt de la formation avant de venir, ou bien ils pensent déjà savoir chercher sans aide.

Le second problème est que le cours aborde beaucoup de notions et d'outils de recherche. Les étudiants doivent faire preuve de beaucoup de concentration et ont tendance à être dépassés et à décrocher du cours, voire à montrer des signes d'épuisement mental.

La forme du cours est aussi problématique, car elle consiste généralement en un exposé magistral entrecoupé d'exercices. Elle n'encourage pas la participation des étudiants.

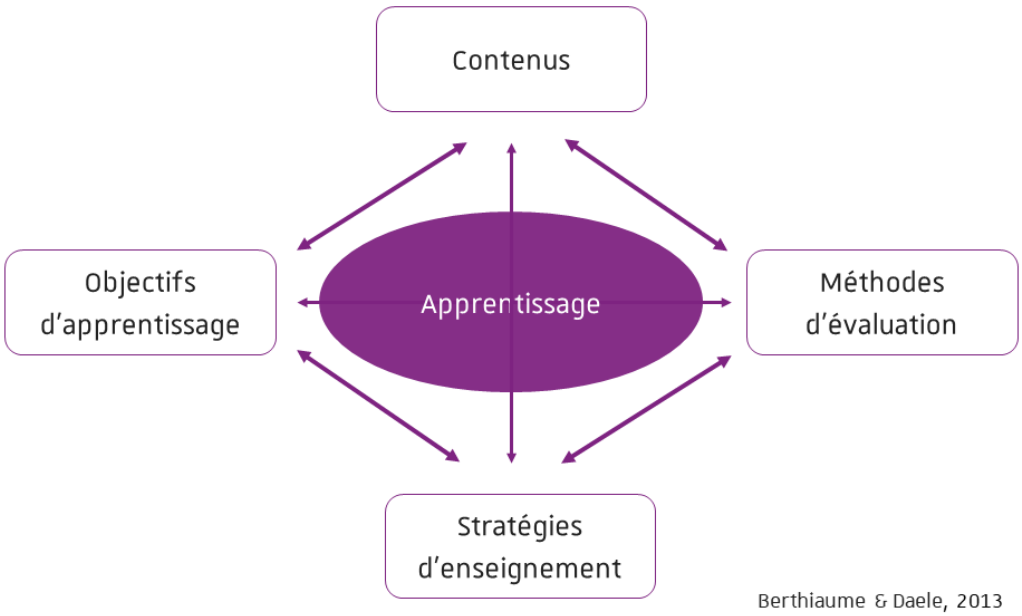
Enfin, les formations à la recherche documentaire consistent généralement en une à trois séances d'environ deux heures (cf partie 1). C'est un temps très court, qui ne permet pas de suivre les étudiants sur la durée, contrairement à un module d'enseignement classique.

1.2 Analyse des pôles de l'alignement pédagogique

Mon objectif au début de cette recherche était de trouver un moyen d'intéresser les étudiants à la formation à la recherche documentaire. Mon hypothèse de départ était que s'ils s'engagent dans le cours, ils continueront à appliquer ce qu'ils ont appris même après la fin du cours.

Dans cette logique, j'ai analysé le dispositif pédagogique existant pour cerner les problèmes. J'ai utilisé le schéma de l'alignement pédagogique décrit dans Daele & Berthiaume (2013). Selon eux, les stratégies d'enseignement, les objectifs d'apprentissage, les contenus et les méthodes d'évaluation sont interdépendants. Pendant la conception d'un cours, ces éléments doivent être structurés de manière cohérente. Lorsque j'ai eu besoin de repenser mon cours, ce schéma m'a permis d'identifier ce qui pose problème et d'y remédier (*cf Figure 1*).

Figure 1. Les composantes d'une approche d'ingéniérie pédagogique simplifiée. (Daele & Berthiaume, 2013)



Dans le cas d'une formation à la recherche documentaire, l'élément le plus important est l'objectif d'apprentissage. En effet, une formation ne comporte le plus souvent qu'une séance de deux heures ; le plus important est donc qu'à la fin de cette séance, les étudiants maîtrisent la méthodologie de recherche, car il nous est évidemment impossible d'assurer un suivi dans le temps.

Puisque l'objectif d'apprentissage est de maîtriser la méthodologie de recherche, il convient donc d'adapter les contenus, les méthodes d'évaluation et les stratégies d'enseignement à cet objectif. Les contenus de la formation à la recherche documentaire sont déjà adaptés, car ils abordent effectivement les notions nécessaires pour mener une recherche à bien. Quant à l'évaluation, elle n'est pas un élément pertinent ici, dans la mesure où les formations à la recherche documentaire ne sont que rarement notées. Les formateurs n'ont d'ailleurs aucune influence sur ce point, car c'est la faculté pour laquelle la formation est organisée qui décide de l'évaluation.

La stratégie d'enseignement, en revanche, semble poser problème. En effet, la recherche documentaire implique de savoir effectuer des recherches. C'est donc un savoir-faire, qui mobilise des compétences pratiques diverses : sélectionner les termes de recherche (compétences sémantiques), utiliser les bases de données (compétences technologiques), interpréter les résultats, et parfois faire sa recherche en anglais (compétences linguistiques). La nature du sujet enseigné informe la manière de l'enseigner (Kolb, 1984). Enseigner ces savoir-faire à partir d'un exposé magistral et de quelques exercices semble donc inadapté, car la partie pratique n'est pas assez importante.

2. Revue de littérature

Ayant cerné le problème, j'ai cherché à déterminer la stratégie d'enseignement la plus adaptée. Il existe peu de littérature en langue française sur la pédagogie des formations à la recherche documentaire (cf Joubert, 2019, pour l'état des lieux des formations à la recherche documentaire en France et la bibliographie). Je me suis donc tournée vers les sciences de l'éducation.

Mes lectures m'ont amenée à me rendre compte que la tendance actuelle en éducation met en valeur l'apprentissage tout au long de la vie (Ross et al., 2007), la prévention de l'abandon des études (Wijnen et al., 2017) et l'acquisition de compétences transversales (Karantzas et al., 2013). C'est pourquoi les établissements d'enseignement supérieur complètent les exposés magistraux traditionnels avec des approches plus innovantes (Ross et al., 2007).

J'ai donc étudié plusieurs de ces approches, en particulier l'apprentissage par problème, l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage en autonomie.

2.1 Apprentissage par problème

Ayant cerné le problème, j'ai cherché à déterminer la stratégie d'enseignement la plus adaptée. Il existe peu de littérature en langue française sur la pédagogie des formations à la recherche documentaire (cf Joubert, 2019, pour l'état des lieux des formations à la recherche documentaire en France et la bibliographie). Je me suis donc tournée vers les sciences de l'éducation.
Mes lectures m'ont amenée à me rendre compte que la tendance actuelle en éducation met en valeur l'apprentissage tout au long de la vie (Ross et al., 2007), la prévention de l'abandon des études (Wijnen et al., 2017) et l'acquisition de compétences transversales (Karantzas et al., 2013). C'est pourquoi les établissements d'enseignement supérieur complètent les exposés magistraux traditionnels avec des approches plus innovantes (Ross et al., 2007).
J'ai donc étudié plusieurs de ces approches, en particulier l'apprentissage par problème, l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage en autonomie.

2.2 Apprentissage en autonomie

En ce qui concerne l'aspect pratique de l'enseignement, j'ai aussi décidé de m'inspirer des méthodes pédagogiques utilisées à la Faculté des Langues de l'Université de Strasbourg et plus particulièrement du Département de Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines (Lansad). Le modèle pédagogique utilisé par le Lansad est centré sur l'étudiant et basé sur son niveau et ses compétences propres. L'étudiant décide lui-même des compétences qu'il veut développer et de la stratégie à appliquer pour y arriver. Le Lansad enseigne les langues dans des centres de ressources en langues (CRL) conçus pour développer l'autonomie et la prise de responsabilité des étudiants dans leur apprentissage. La relation entre étudiant et enseignant est basée sur le dialogue et l'échange. L'enseignant observe et accompagne l'étudiant pour encourager le développement de son autonomie (Acker-Kessler, 2015).

L'apprentissage des langues tel qu'il est mené au Lansad est comparable à la formation à la recherche dans la mesure où ce qu'on apprend n'est pas une fin en soi. De même qu'au Lansad, on apprend l'anglais en faisant autre chose en anglais, la recherche documentaire est faite dans le but de rédiger un mémoire, une thèse, de préparer un TD, de faire de la recherche.

Ce modèle ne peut pas être transposé directement aux formations à la recherche, ne serait-ce que parce que l'étudiant ne peut pas décider des compétences à développer. Cependant, rendre les étudiants autonomes et responsables dans leur recherche de documents fait certainement partie des objectifs de la formation à la recherche documentaire. J'ai donc retenu cette idée d'apprentissage en autonomie et de donner un but à la recherche documentaire faite dans le cadre de mes formations.

2.3 Apprentissage expérientiel

Le modèle de l'apprentissage expérientiel de David A. Kolb offre une base théorique intéressante. En effet, Kolb postule que la connaissance n'est pas statique, mais est un processus ancré dans l'expérience : les étudiants font continuellement de nouvelles expériences et créent des concepts abstraits pour leur donner du sens.

Dans ce processus, les étudiants, soit développent des idées plus justes et plus précises par un processus d'intégration des idées, soit remplacent leurs idées inadéquates par des idées plus en rapport avec la réalité. Kolb dit aussi que l'apprentissage est le processus de création de connaissance : la connaissance résulte de l'interaction entre l'étudiant et l'environnement durant le processus d'apprentissage. (Kolb, 1984).

J'ai retenu ce modèle qui me paraissait convenir à la formation documentaire et j'ai centré mon cours sur la pratique pour permettre aux étudiants de développer eux-mêmes leurs méthodes de recherche.

2.4 Motivation et sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Puisque la formation ne dure en général que deux heures (*cf partie 1*), je n'ai pas l'avantage de pouvoir développer une relation suivie avec les étudiants. Pour compenser cela, je dois arriver à ce que les étudiants s'engagent dans un cours d'une seule séance, pour un savoir-faire qu'ils croient déjà maîtriser. Il m'a paru que pour cela, il me fallait faire en sorte qu'ils s'approprient le cours et qu'ils prennent conscience que ce cours dépasse le cadre d'une simple formation et leur permet d'acquérir des compétences utiles tout au long de leur vie.

Mon hypothèse est que, si les étudiants s'intéressent au cours, ils continueront à appliquer ce qu'ils ont appris même après la fin du cours. Il me fallait donc trouver une stratégie adéquate.
La réponse m'a été apportée par une citation de Bandura (1993) : "Il est communément admis que l'apprentissage en autonomie nécessite tout autant de la motivation que des stratégies cognitives et métacognitives." Je me suis donc intéressée à la notion de motivation.

Rege Colet & Lanarès (2013) évoquent plusieurs approches pour expliquer la motivation, particulièrement les notions de motivation intrinsèque et de sentiment d'auto-efficacité. Ils expliquent que la motivation de l'étudiant est liée à l'idée qu'il se fait de ses propres compétences à accomplir une tâche et à la valeur qu'il attribue à la tâche en question. Selon eux, la motivation a des aspects très différents dont seulement certains sont accessibles à l'enseignant. En particulier, il peut renforcer le sentiment de compétence perçue des étudiants et les inciter à accorder plus de valeur à son enseignement.

Bandura (1993) étudie plus particulièrement le SEP, qu'il définit comme la croyance des individus en leur pouvoir d'exercer un contrôle sur leurs actions et les événements qui affectent leurs vies, à travers quatre types de processus : cognitifs (confiance en soi), motivationnels (prévision et planification), affectifs (gestion du stress et résilience) et sélectifs (choix de vie).

- Dans les processus cognitifs, la confiance en soi influence la perception de ses propres compétences, la comparaison de soi avec les autres et le feedback qu'on en reçoit, et le sentiment de contrôler son environnement.
- Les processus motivationnels concernent principalement la planification des actions grâce à la faculté qu'ont les individus de prévoir le résultat de leurs actes. Les individus se donnent des objectifs, puis réduisent la différence entre leur objectif et la réalité.

Plus les individus ont un SEP élevé, plus ils se fixeront des objectifs ambitieux, plus ils persévèreront à les accomplir, et plus ils attribueront leurs résultats à leur capacité à travailler, par opposition à leur manque de compétence.

- Les processus affectifs montrent que les personnes ayant un SEP élevé basent leurs comportements sur leur propre impression de leur capacité à gérer la situation et non sur le niveau d'anxiété attendu. Cela influence leur capacité à contrôler leurs pensées intrusives et à gérer les situations stressantes pour supprimer l'angoisse de l'échec.
- Les processus sélectifs concernent les choix de vie des personnes. Le SEP influence les choix des personnes tout au long de la vie, et par conséquent le développement de leurs compétences et leurs expériences de vie.

Galand & Vanlede (2004) reprennent les conclusions de Bandura et s'intéressent plus particulièrement à leurs effets et applications en milieu scolaire. D'après eux, la croyance de l'apprenant en ses propres capacités a un effet important sur ses performances. En effet, plus leur SEP est élevé, plus les apprenants se fixent des objectifs ambitieux et difficiles pour eux. Ils persévèrent plus longtemps, travaillent plus régulièrement, régulent mieux leur stress et réussissent plus souvent.

A partir de leur recherche, Galand & Vanlede développent des pistes pour améliorer le SEP dans la salle de classe. Ils suggèrent ainsi de donner des objectifs clairs et à court terme, qui visent à développer des compétences et à comprendre les notions enseignées. Ils déconseillent de présenter les tâches à accomplir comme des évaluations d'aptitude. Idéalement, les apprenants cessent de se comparer les uns aux autres pour se focaliser sur leur évolution personnelle.

Galand & Vanlede suggèrent également d'évaluer l'apprentissage par des exercices variés, qui laissent à l'apprenant une certaine autonomie et une certaine liberté de choix dans son travail. L'enseignant évite de donner une note formelle, mais donne un feedback précis, encourageant et comprenant des suggestions qui aideront l'apprenant à progresser. Les compétences enseignées sont présentées comme des capacités qui s'apprennent et se développent par le travail et non comme des compétences innées.

Galand & Vanlede proposent plusieurs méthodes d'évaluation du SEP et en particulier les composantes suivantes, basés sur Bandura (1993) :

- Les expériences actives de maîtrise : l'influence de l'expérience personnelle sur le SEP de l'étudiant.
- Les expériences vicariantes : l'influence des pairs sur le SEP de l'étudiant.
- La persuasion verbale : l'influence de l'enseignant sur le SEP de l'étudiant.
- Les états physiologiques et émotionnels : l'influence du corps et des émotions sur le SEP de l'étudiant.

En passant en revue ces divers concepts, j'ai été amenée à penser qu'une approche pédagogique adéquate pour mes formations devait être basée sur l'interaction plutôt que sur l'observation, et sur la pratique plutôt que sur la théorie. Comme la formation ne dure que deux heures, il ne m'est pas possible de donner du travail à faire en dehors du cours. Cependant il m'est possible de donner aux étudiants une tâche à accomplir, qui reproduit le processus de recherche.

Il m'est également possible de donner aux étudiants les ressources nécessaires (outils et connaissances) pour accomplir cette tâche de manière autonome.

Puisque l'apprentissage, d'après Kolb (1984), est un processus dialectique, il importe d'alterner les expériences pratiques et les temps de réflexion ; cette réflexion favorise le processus de conceptualisation qui va être la base des expériences pratiques ultérieures. C'est sur cette approche de Kolb que j'ai choisi de baser mon dispositif pédagogique.

Ce dispositif vise donc à renforcer le SEP des étudiants. J'utilise pour cela les suggestions de Galand & Vanlede (2004), elle-mêmes basés sur Bandura (1993), pour améliorer le SEP et pour évaluer les résultats du nouveau dispositif. J'ai ainsi élaboré la question de recherche suivante.

Question de recherche

Comment un dispositif pédagogique basé sur l'apprentissage expérientiel vient-il alimenter le sentiment d'efficacité personnelle chez les étudiants dans une formation à la recherche documentaire ?

3. Dispositif pédagogique basé sur l'apprentissage expérientiel

A partir de ce cadre théorique, j'ai conçu un dispositif pédagogique destiné à favoriser le SEP des étudiants, dans le but d'augmenter leur investissement dans la formation et donc la meilleure assimilation des connaissances requises.

L'exposé magistral est abandonné. A la place, je commence par expliquer la raison du cours : selon leur niveau et leur filière, les étudiants ont des travaux dirigés, des présentations, à préparer, doivent rédiger leur mémoire de master ou leur rapport de stage, etc. Je fais cela pour que les étudiants se rendent compte de l'utilité du cours et lui accordent une valeur importante (Kolb, 1984 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Rege Colet & Lanarès, 2013).

Je donne ensuite les explications de base : l'adresse internet du portail des bibliothèques, le nom des bases de données, je demande aux étudiants de se créer un compte sur Zotero si ce n'est pas déjà fait, et nous réglons tous les problèmes informatiques ou de réseau qui peuvent se poser, afin de pouvoir travailler dans de bonnes conditions.

Je demande ensuite de faire une recherche sur le portail des bibliothèques, puis sur les différentes bases de données. Pour cela, je demande aux étudiants de se répartir en groupes, pour encourager la comparaison avec les pairs (Galand & Vanlede, 2004). Les groupes comportent de deux à quatre personnes selon l'effectif de la classe. Je demande également aux étudiants de choisir leur propre sujet de recherche, ceci afin que les étudiants prennent intérêt au cours et basent leur recherche sur un besoin réel, celui de trouver des documents pour avancer leur travail (Kolb, 1984 ; Galand & Vanlede, 2004).

Nous faisons un tour de table où les étudiants décrivent leur sujet de recherche, pour qu'ils se rendent compte de l'utilité du processus, et aussi pour inciter les étudiants à participer au cours.

J'ai en effet remarqué que certains étudiants n'osent pas parler ou montrer qu'ils savent, ou bien ressentent de la gêne à participer et à collaborer avec l'enseignant, spécialement au niveau de la licence.

Les étudiants ont ensuite un temps limité pour faire leur recherche, au terme de laquelle nous refaisons un tour de table pour qu'ils puissent partager ce qu'ils ont trouvé, les difficultés rencontrées, etc. Je commente et complète ce qui se dit, pour aborder les subtilités et les détails à partir des expériences et problèmes rencontrés. Cela aide les étudiants à comprendre l'utilité du cours et à lui accorder plus de valeur (Kolb, 1984 ; Galand & Vanlede, 2004).

En commençant par des exercices pratiques et en exposant la théorie ensuite, j'encourage l'expérimentation et je permets aux étudiants de former leurs propres conclusions (Kolb, 1984 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Rege Colet & Lanarès, 2013).

En faisant une recherche sur le portail avant de passer à la recherche sur les bases de données, je donne aux étudiants des exercices de difficulté graduelle pour les encourager à progresser et aussi pour qu'ils se rendent compte de ce qu'ils savent déjà. Le support de cours est lui aussi adapté à l'exercice, car il contient des explications précises sur la pratique de la recherche (Bandura 1993 ; Galand & Vanlede, 2004).

L'exercice final est un problème que les étudiants résolvent de manière autonome (Kolb, 1984 ; Bandura, 1993). Il s'agit en général de générer une bibliographie à l'aide d'un logiciel ad hoc. Je demande aux étudiants de faire figurer plusieurs types de documents dans leur bibliographie : livres papier et électroniques, articles scientifiques et de presse générale, travaux universitaires, vidéos, podcasts et sites web. Je demande en général trois documents de chaque type. Les étudiants doivent donc savoir où trouver ces différents types de documents, s'assurer que ces documents constituent des sources fiables, et utiliser le logiciel de bibliographie.

Ce dispositif a été construit à partir de l'apprentissage expérientiel dans le but de renforcer le SEP des étudiants. Dans le cadre de ma recherche, j'ai ensuite élaboré une méthodologie spécifique pour documenter cet objectif.

4. Méthodologie de la recherche

En me basant sur Galand & Vanlede (2004), j'ai conçu trois outils pour me permettre d'évaluer les effets de mon dispositif pédagogique selon les quatre composantes qu'ils décrivent : les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels (cf partie 2.4). Ces outils sont : la grille d'observation, le questionnaire de fin de cours et les entretiens semi-dirigés. J'ai utilisé ces outils au cours des formations que j'ai dispensées pendant ma recherche.

4.1 Composition des groupes au moment de l'étude

L'étude porte sur 18 groupes d'étudiants de l'Université de Strasbourg ayant reçu une formation à la recherche documentaire au premier semestre de l'année universitaire 2022-2023. Ces groupes m'ont été attribués par ma responsable dans le cadre de mon poste de formatrice, à l'exception du groupe

de Master Tourisme, qui m'est confié par la responsable de ce master. La taille et la composition des groupes sont déterminés par les facultés respectives.

Il s'agit de 2 groupes de 1ère année de licence en Psychologie, 7 groupes de 3e année de licence en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), 2 groupes de Master Plantes, 1 groupe de Master Ecophysiologie, 1 groupe de Master Marketing du Tourisme, 1 groupe de Master Matériaux, 1 groupe de Master Microbiologie, 1 groupe de Master Psychologie clinique, 1 groupe de Master *Psychologie* du Travail, de la Société et des Organisations (PTSO), et 1 groupe de Master Thérapies Comportementales et Cognitives (TCC).

4.2 Grille d'observation

Le premier outil est une grille d'observation que je remplis pendant le cours. Elle comporte un champ pour chacune des composantes du SEP, plus une ligne pour les observations diverses.

Pendant le cours, j'y note les comportements que j'attribue à chacune des quatre composantes, et aussi toutes les circonstances extérieures qui me permettent de me rappeler de ce qui s'est passé pendant le cours. Cela me permettra de retrouver ultérieurement mes impressions de ce qui s'est passé pendant la séance et de les relier aux questionnaires. J'ai rempli 18 grilles d'observation, une par groupe.

4.3 Questionnaire

Le second outil est un questionnaire rempli par les étudiants à la fin du cours. Il comporte trois groupes d'items sous forme d'affirmations. Le premier groupe d'items est basé sur les expériences actives de maîtrise, le second groupe sur les expériences vicariantes, et le troisième sur la persuasion verbale. Les réponses sont notées sur une échelle de Likert : "Tout à fait d'accord" ; "Plutôt d'accord" ; "Un peu d'accord" ; "Pas du tout d'accord" ; "Ne sait pas/Sans opinion". Il n'y a pas de position neutre pour obliger les répondants à prendre position. La quatrième composante, les états physiologiques et émotionnels, n'a pas été aussi étudiée que les autres, c'est pourquoi je l'ai remplacé par deux questions ouvertes : "Qu'avez-vous le plus apprécié dans ce cours ? Avez-vous des améliorations à suggérer ?" et "Avez-vous d'autres remarques ou commentaires à faire ?"

Le questionnaire est anonyme. Les étudiants ayant répondu au questionnaire sont identifiés uniquement par leur année et leur cursus dans cet article. Le but de ce questionnaire est de permettre aux étudiants de s'exprimer et ainsi de contrebalancer mes observations personnelles. Il est à mon avis plus intéressant pour cette étude d'avoir plusieurs points de vue.

Le premier groupe à remplir ce questionnaire, les master Marketing du tourisme, a reçu un lien vers un questionnaire électronique. Cependant je me suis aperçue qu'un tiers des étudiants seulement avait rempli le questionnaire. J'ai aussi dû éliminer de l'étude un groupe d'étudiants en Wine Marketing du Programme Grandes Ecoles (PGE) de l'Ecole de Management de Strasbourg (EMS) parce qu'aucun des étudiants n'avait répondu au questionnaire. C'est pourquoi les autres groupes ont tous reçu un questionnaire papier. Les étudiants le remplissaient et le rendaient immédiatement avant de quitter la salle. De cette manière, j'obtenais beaucoup plus de réponses.

J'ai recueilli 255 questionnaires en tout. Les réponses ont été retranscrites dans un fichier Excel pour faciliter le traitement statistique. Pour chaque item, j'ai regroupé les réponses de tous les groupes et calculé la moyenne arithmétique et l'écart-type.

4.4 Entretiens semi-dirigés

Comme troisième méthode d'observation, j'ai choisi les entretiens semi-dirigés individuels que j'ai effectués avec cinq étudiants volontaires.
Les interviewés ont été sélectionnés de la manière suivante : à la fin du cours, je demandais aux étudiants si certains d'entre eux voulaient se porter volontaires pour un entretien. L'entretien avait lieu le même jour ou le lendemain pour que les interviewés se souviennent clairement de la formation.

J'ai rédigé un guide d'entretien basé sur les quatre composantes du SEP (Galand & Vanlede, 2004). Ce guide permet notamment que chaque entretien soit conduit de façon similaire. Les entretiens ont été effectués en visioconférence pour pouvoir être enregistrés. Pour préserver leur anonymat, les étudiants ont eu le choix de couper leur caméra, et leurs prénoms ont été changés dans le corps de l'article. Alicia était en Master PTSO, Barry en Master Plantes Environnement, Charles en Master TCC, enfin Daniella et Esther faisaient partie du même groupe de Master Psychologie clinique. Les entretiens ont été ensuite retranscrits par dictée électronique.

J'ai effectué une analyse de contenu pour dégager les thématiques abordées par les étudiants. La grille d'analyse reprenait les quatre composantes ci-dessus, et les éléments qui se sont dégagées de l'analyse ont été triés selon les quatre composantes.

4.5 Synthèse des données

J'ai enfin synthétisé les données obtenues dans le cadre de chaque composante du SEP. Les résultats des questionnaires ont révélé les tendances générales. Les éléments issus des grilles d'observation et des entretiens ont permis d'apporter des éléments qualitatifs pour expliquer ces tendances (Campenhoudt et al. 2022).

5. Résultats

Les résultats exposés dans les paragraphes suivants sont basés sur les grilles d'observation, les statistiques et les réponses aux questions ouvertes produites par les questionnaires, ainsi que l'analyse de contenu effectuée sur les entretiens individuels (*cf partie 4*). Les composantes du SEP basées sur Galand & Vanlede (2004), qui ont servi à concevoir les différents outils de recherche, ont également servi à organiser les données obtenues. Dans cette partie, j'expose les résultats obtenus pour chacune des composantes, à savoir les expériences actives de maîtrise, les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. Les données recueillies ont permis de faire émerger des thématiques particulières qui seront détaillées pour chaque composante.

5.1 Expériences actives de maîtrise

En ce qui concerne les expériences actives de maîtrise, c'est-à-dire la croyance des étudiants en leur efficacité personnelle (Galand & Vanlede, 2004), trois thèmes principaux se dégagent : le choix de son propre sujet de recherche, l'application pratique de la recherche, et le travail en autonomie. Nous allons les examiner l'un après l'autre.

5.1.1. Choisir son propre sujet de recherche

Le fait de choisir son propre sujet de recherche a produit une réaction presque unanimement positive. Dans les questionnaires, pour l'item "J'ai bien réussi dans ce cours car j'ai choisi mon propre sujet de recherche", 57% des interrogés ont répondu "Tout à fait d'accord" et 33% "Plutôt d'accord". Les entretiens ont montré que cela permettait aux étudiants de choisir un sujet qui avait de l'intérêt pour eux, d'appliquer immédiatement ce qu'ils avaient appris, et de travailler en autonomie.

Choisir son propre sujet permet de s'impliquer dans le cours, d'après Barry dans son entretien. Un étudiant de L3 STAPS a également noté que "le fait que nous pouvions choisir notre sujet a contribué au fait que l'on avait envie de s'investir dans le travail." La raison, explique Esther, est que "si on a choisi ce thème-là, c'est qu'il nous intéresse."

Une autre raison donnée par Barry est que choisir son propre sujet de recherche lui permet d'avancer dans son travail personnel. Daniella a opiné dans le même sens: "c'est un gain de temps [et] un moyen de pouvoir combiner plusieurs temps de travail." Cette remarque revient également dans les questionnaires.

Esther a comparé mon dispositif pédagogique à celui des autres formations à la recherche documentaire auxquelles elle a participé : "Dans les autres TD qu'on avait eus, [un seul sujet imposé que tout le monde recherche], on voyait peut-être moins l'intérêt pour nous, alors que là, comme on faisait à partir de nos sujets, j'ai trouvé que ça nous faisait participer directement, et [...] qu'on le faisait pour nous."

D'après les interviewés, choisir son propre sujet est motivant, permet de plus s'impliquer dans le cours, d'avancer dans son travail personnel et ses études. Il apparaît que le cours acquiert une utilité directe pour les étudiants, qui lui donnent une valeur accrue (Rege Colet & Lanarès, 2013). On observe que la formation permet alors de répondre à un besoin, celui de progresser dans son travail personnel et dans ses études (Colet et Lanarès, 2013). Plus précisément, choisir son propre sujet permet aux étudiants d'augmenter leur croyance en leur capacité à contrôler leur environnement (Bandura, 1993), ce qui alimente directement leur SEP.

5.1.2. Choisir son propre sujet de recherche

Le second thème tourne autour de la dichotomie entre exposé magistral et travaux pratiques. A l'item du questionnaire "J'ai bien réussi dans ce cours car j'ai appliqué immédiatement ce que j'ai appris dans les exercices de recherche", 59% des interrogés ont répondu "Tout à fait d'accord" et 31% "Plutôt d'accord".

Les entretiens ont dégagé trois éléments d'explication : le manque d'exercices d'application dans un exposé magistral, l'importance des exercices pour ancrer les apprentissages et aussi pour démontrer l'utilité concrète et immédiate du cours.

L'exposé magistral ne propose pas suffisamment d'exercices d'application

Les entretiens ont clairement dégagé l'impression qu'un exposé magistral est inadapté à l'enseignement de la recherche documentaire. Alicia pense qu'un diaporama de quinze à trente minutes est "toujours un peu embêtant parce qu'on n'en fait rien."
Elle a également souligné que l'exposé magistral engendrait de la confusion : "on a utilisé tellement de différents sites, différents programmes, différentes manières de procéder", qu'elle ne savait pas par où commencer. Elle a aussi mentionné qu'elle n'avait pas eu le temps d'intégrer "les mécanismes pour chercher les articles."

Daniella explique que l'exposé magistral provoque une saturation : "j'arrivais plus à traiter les éléments, [...] j'avais décroché". Par contraste, un aspect positif de mon dispositif pédagogique pour elle était qu'il ne transmettait "pas trop d'informations."

Charles avance qu'un exposé magistral "est effectivement important pour avoir des notions", mais que si on "apprend en fonction de la façon dont quelqu'un d'autre l'a appris, c'est un peu faussé." Il préfère s'approprier lui-même les compétences.

Les interviewés ont donc eu l'impression de ne pas pouvoir apprendre à faire des recherches correctement avec un exposé magistral. La masse d'information que doivent absorber les étudiants, sans leur permettre de pratiquer, va réduire le sentiment de maîtrise de toutes ces informations et donc le SEP. Cela n'encourage pas les étudiants à s'impliquer dans le cours.

Les applications pratiques ancrent les apprentissages

Par contraste, j'ai obtenu de nombreuses réactions positives à mon cours basé sur l'apprentissage expérientiel. Un étudiant de Master Matériaux a apprécié "d'appliquer directement les connaissances via des exercices simples". Un étudiant de Master Psychologie clinique a affirmé que "le fait de pouvoir explorer avant d'avoir une explication de 'comment on recherche' m'a permis de mieux comprendre." Un étudiant de L1 Psychologie a noté que "c'était un exercice pratique donc c'était simple à comprendre et à mémoriser." Charles pense que la pratique "permet de s'approprier le sujet, [...] de mettre en mémoire comme on a envie de le mettre en mémoire, de faire les liens qu'on a envie de faire." Cela illustre le principe de l'apprentissage expérientiel qui laisse l'étudiant structurer ses connaissances à partir de son expérience (Kolb, 1984).

Charles avance en outre que le cours pratique permet de "se rendre compte qu'on est capable de faire les choses de manière assez efficace." Le cours pratique renforce donc directement son sentiment de maîtrise. Charles mentionne aussi le fait que le cours pratique lui a donné du plaisir à apprendre, car il a eu la sensation de "prendre part à l'apprentissage", plutôt que de satisfaire "des attentes". Le cours pratique renforce aussi sa motivation intrinsèque (Rege Colet & Lanarès, 2013).
Daniella indique également que cela réduit la tendance que peut avoir l'étudiant à "décrocher". Les exercices d'application ont donc été essentiels pour soutenir son engagement.

Barry et Esther m'ont confirmé que ce cours les avait motivés à continuer à faire des recherches documentaires et à utiliser Zotero dans la suite de leurs études. Daniella a dit que le cours pratique lui a permis de contourner ses difficultés en informatique. La formation a même eu un effet sur sa motivation à poursuivre son travail personnel : elle avait en effet arrêté de chercher des sources documentaires parce que "je m'éparpillais" ; Zotero lui a permis d'établir une liste et d'avoir une vision claire de ses sources.

D'après les interviewés, le cours basé sur la pratique permet d'éviter la confusion et la saturation qu'engendre un exposé magistral. Il permet un meilleur apprentissage, il stimule l'attention des étudiants qui prennent conscience qu'ils sont compétents dans le domaine de la recherche documentaire. Les étudiants évoquent aussi le sentiment de plaisir à apprendre de cette façon. J'ai également pu constater que les étudiants sont plus valorisés et détendus et retiennent mieux ce qui se dit. Le fait de mettre en pratique des recherches documentaires dans leur discipline permet aux étudiants de s'engager davantage dans le cours et de réaliser des expériences actives de maîtrise positives, ce qui soutient le SEP.

L'utilité concrète et immédiate du cours

Les questionnaires montrent qu'à l'item "J'ai bien réussi dans ce cours car il sera utile pour mes études", 65% des interrogés ont répondu "tout à fait d'accord", et 25% "plutôt d'accord". Un étudiant de Master PTSO a noté dans son questionnaire qu'il appréciait "qu'on puisse relier [le cours] à un travail de recherche qu'on a réellement à faire (mémoire ou exposé)." Esther avait douté de l'utilité de la formation, mais, "en le mettant en pratique [...] on s'était tous rendus compte que Zotero avait une utilité indéniable pour nous dans le cadre de notre mémoire." Pour sa part, Alicia affirme que les cours "étaient concrètement très utiles, donc forcément ça va nous donner envie." L'utilité concrète et immédiate du cours permet d'augmenter la valeur que l'étudiant accorde au cours, car l'étudiant perçoit d'emblée qu'il peut en tirer parti. Cela va amener les étudiants à s'engager plus et à multiplier les expériences actives de maîtrise positives.

Selon les interviewés, l'exposé magistral génère de la confusion et dispense trop d'informations. Le cours pratique permet un meilleur apprentissage, stimule l'engagement des étudiants, et donne du plaisir à travailler. En pratiquant la recherche, les étudiants se rendent compte immédiatement de son utilité pour leurs études, ce qui les engage davantage, et génère des expériences actives de maîtrise positives, et donc renforce leur SEP.

5.1.3. Travailler en autonomie

Dans mon dispositif pédagogique, l'exercice final consiste en une recherche documentaire en autonomie complète (*cf partie 3*). Neuf étudiants (dont 6 en L3 STAPS) ont mentionné dans leurs questionnaires avoir apprécié le travail en autonomie.

Daniella explique que "ça me permet de me confronter aussi à ce qui était peut-être évident pour moi, ou peut-être moins évident." Charles a appris la recherche documentaire tout seul pendant le confinement en 2020-2021, mais il aurait préféré avoir un cours où il aurait pu tester ses propres stratégies, tout en ayant "un superviseur qui connaît un petit peu plus les choses."

Le travail en autonomie leur permet de travailler indépendamment de l'enseignant, et de développer leurs propres stratégies de recherche (Kolb, 1984). Cet exercice, présentant un objectif moyennement difficile à atteindre dans un laps de temps limité, et accompagné de feedback immédiat, permet un progrès immédiatement perceptible (Galand & Vanlede, 2004).

Comme on l'a vu, le dispositif pédagogique permet de choisir son propre sujet de recherche, d'appliquer immédiatement ce qu'on apprend, ce qui permet de renforcer l'apprentissage et d'apprécier l'utilité concrète et immédiate du cours, et de travailler en autonomie. Tout cela renforce la croyance des étudiants en leur propre efficacité. L'étudiant accumule ainsi les expériences actives de maîtrise positives et renforce son SEP.

5.2 Expériences vicariantes

En classe, l'étudiant observe ses pairs et se compare avec eux. Ces expériences vicariantes peuvent être positives ou négatives selon les cas (Galand & Vanlede, 2004). Les thématiques qui se dégagent de l'enquête comprennent les attitudes ambivalentes par rapport au travail en groupe, et l'observation des pairs sans travailler avec eux. Dans le cadre de cet article, les pairs de l'étudiant sont les autres étudiants de sa classe.

5.2.1 Avantages du travail en groupe

Les questionnaires ont montré que le travail en groupe est généralement bien perçu, mais pas unanimement. A l'item "J'apprécie particulièrement le travail en groupe", 40,8% des interrogés ont répondu "Tout à fait d'accord", 22% "Plutôt d'accord", 17,6% "Un peu d'accord", et 11% "Pas du tout d'accord". 8,6% ne savaient pas ou étaient sans opinion (*cf Tableau 1*).

Tableau 1. Taux de réponses à l'item "J'apprécie particulièrement le travail en groupe"

	Tout à fait d'accord	**Plutôt d'accord**	**Un peu d'accord**	**Pas du tout d'accord**	**Ne sait pas / sans opinion**
Pourcentage	40,8%	22,0%	17,6%	11,0%	8,6%

Les étudiants ont cité plusieurs avantages du travail en groupe. Il permet d'abord la collaboration entre étudiants. Le groupe de Barry "s'est réparti différentes tâches pour faire une bibliographie commune" grâce à une organisation de travail efficace. Daniella a constaté, en parlant avec sa voisine, que la recherche ne fonctionne pas de la même façon pour chacun, et qu'il est intéressant de voir les façons de faire des autres. Charles le résume en disant : "l'intérêt du travail de groupe, [c'est] de prendre des chemins différents pour y arriver."

Alicia, Charles et Daniella n'ont aucun problème à demander l'aide de leurs camarades.

Alicia le fait simplement pour obtenir de l'aide ; Charles pour comprendre pourquoi l'autre y arrive et pas lui : "c'est peut-être juste simplement que je m'y prends mal"; Daniella pour se "confronter avec la réalité" et "vérifier chez l'autre".

Charles apprécie l'esprit de collaboration avec les autres membres du groupe, "l'échange", "chacun prend un petit peu, on comprend plus facilement différents aspects." Un étudiant de Master PTSO a également apprécié "l'entraide entre collègues" dans son questionnaire.

Charles apprécie l'équilibre entre donner et recevoir : "quand on apprend à quelqu'un, on se sent un peu plus efficace," mais aussi, quand il n'a pas compris, il peut "demander à quelqu'un qui va m'aider." Montrer à un camarade et s'autoriser à demander de l'aide lorsqu'on en a besoin constituent des expériences vicariantes positives qui engagent les étudiants dans l'apprentissage (Lanarès & Daele, 2013).

D'après les étudiants, le travail en groupe permet de s'encourager mutuellement, collaborer pour mieux travailler, donner et recevoir de l'aide, échanger avec les membres du groupe, expérimenter des façons de faire différentes, et s'organiser pour remplir la tâche fixée par l'enseignant.

5.2.2 Observation des pairs

Les expériences vicariantes incluent aussi l'observation des pairs, sans forcément interagir avec eux. A l'item du questionnaire "J'ai bien réussi dans ce cours car j'ai vu mes collègues réussir leurs recherches", 30% des interrogés ont répondu "Tout à fait d'accord" et 28% "Plutôt d'accord". Il y a donc une identification avec les autres membres du groupe qui se produit, ce qui augmente l'intérêt porté à la tâche. Galand & Vanlede (2004) affirment qu'observer la réussite de ses pairs dans une tâche, en appliquant des stratégies que l'on a soi-même apprises, influence directement le SEP de chacun des membres du groupe, particulièrement lorsqu'on s'identifie aux autres membres du groupe.

Un sentiment d'émulation peut apparaître, mais pas toujours. Esther, en voyant quelqu'un trouver, se dit que "c'est faisable" avec un peu d'effort. Cependant Barry n'a pas été influencé par les résultats de ses camarades.

La taille du groupe est importante pour Esther, qui pense que "c'est assez stimulant" d'être dans un petit groupe.

Esther pense que l'expérience est plus parlante quand elle vient du groupe parce qu'il est plus facile d'imaginer "que ça pourra nous arriver, plutôt que juste quelques phrases sur un diapo". Les obstacles rencontrés par un membre du groupe éclairent tout le groupe sur les solutions applicables. Galand & Vanlede (2004) expliquent aussi que l'étudiant compare sa performance avec celles de ses pairs, ce qui peut influencer son SEP positivement ou négativement. Cependant, pour l'item du questionnaire "J'ai bien réussi dans ce cours car j'ai trouvé de meilleurs résultats que mes collègues", 44% des interrogés ont répondu "Pas du tout d'accord" et 18% "Un peu d'accord". La comparaison avec les pairs ne paraît donc pas aller jusqu'à créer de la compétition entre les étudiants de mes classes.

D'après les étudiants, l'observation des pairs provoque de l'émulation et encourage les membres du groupe, une certaine stimulation intellectuelle, et rend le cours plus concret. Il permet également de s'identifier à l'expérience vécue par les autres membres du groupe. Une expérience positive de l'un des étudiants peut renforcer le SEP de chacun des autres membres du groupe, spécialement s'il existe un sentiment fort d'identification (Galand & Vanlede, 2004).

5.2.3 Questions particulières du travail en groupe

Cependant, le travail en groupe n'est pas universellement apprécié. Pour en étudier plus précisément les raisons, je me suis plus particulièrement intéressée aux questionnaires des étudiants ayant répondu "Pas du tout" à l'item "J'apprécie particulièrement le travail en groupe".
Ils représentent un échantillon de 28 étudiants sur 255, soit 11%. Lorsqu'on compare les réponses de cet échantillon à celles de la totalité des questionnaires, on s'aperçoit que les membres de cet échantillon ont répondu également en majorité "Pas du tout" à toutes les questions concernant le travail en groupe. L'affirmation "J'ai bien réussi dans ce cours car j'ai trouvé de meilleurs résultats que mes collègues" recueille même 81% de "Pas du tout".

En ce qui concerne les questions sur l'influence de l'enseignant, les membres de cet échantillon sont 57% à n'être "Pas du tout" ou "Un peu" d'accord avec l'item "L'enseignant m'a montré que j'ai progressé par rapport au début du cours". Cela contraste avec l'opinion générale, qui est que 63% des étudiants sont "Plutôt" ou "Tout à fait d'accord". Ils sont également plus partagés que la moyenne sur l'affirmation que l'enseignant les a incités à essayer plus de stratégies différentes (29% contre 45% de "Tout à fait d'accord"). Enfin, ils se montrent plus indécis que la moyenne sur l'affirmation "J'ai bien réussi dans ce cours car l'enseignant m'a donné confiance en mes capacités à réussir les recherches" (33% et 10% respectivement ont répondu "Ne sait pas/sans opinion").

En observant la composition de cet échantillon, on s'aperçoit que 13 étudiants, soit 46%, sont des étudiants en L1 Psychologie (7 étudiants) et en L3 STAPS (6 étudiants). Il est donc possible que les étudiants de licence soient moins habitués à la pédagogie de l'apprentissage expérientiel et plus habitués à l'exposé magistral. Il est possible que ces étudiants dépendent encore beaucoup de l'enseignant pour avoir une idée précise de la valeur de leur travail, et n'aient pas encore développé une vision indépendante de leur propre compétence dans le domaine qu'ils étudient (Rege Colet & Lanarès, 2013).

Il semble donc que le manque d'attrait pour le travail en groupe soit dû à l'impression qu'ont ces étudiants d'un manque de direction de la part de l'enseignant. Les étudiants de licence y seraient spécialement sensibles car ils peuvent être déstabilisés par une pratique pédagogique à laquelle ils ne sont pas habitués (Acker-Kessler, 2015). Il est possible que si les étudiants n'ont pas confiance en leurs propres capacités, ils ne feront pas non plus confiance aux capacités des autres membres du groupe (Galand & Vanlede, 2004). Il pourrait être possible de remédier à cela en renforçant d'abord leur SEP par des exercices individuels.

Un autre élément d'explication est donné par Esther, qui a l'impression que le travail en groupe lui fait refaire une tâche qu'elle a déjà faite toute seule. Elle avoue aussi n'avoir "pas toujours très confiance dans le résultat des autres".

Il peut donc y avoir aussi un aspect ennuyeux du travail en groupe, ainsi de la méfiance envers les autres membres du groupe. Il est possible qu'Esther préfère contrôler son travail du début à la fin, pour obtenir le meilleur résultat possible.

Enfin, cet échantillon comprend également 6 étudiants de Master Ecophysiologie, qui ont eu leur formation fin novembre 2022, alors qu'ils étaient déjà en train de réviser pour leurs examens. Il est possible que dans ce contexte, la formation leur soit apparue comme une perte de temps et un empiètement sur leur travail, ce qui expliquerait leur sentiment négatif.

Cependant, l'avis des étudiants peut évoluer. En écoutant ses camarades mettre en commun leurs recherches, Daniella s'est rendu compte que leur travail était intéressant pour elle aussi : "il y avait des personnes qui travaillaient à peu près sur le même sujet que moi [et] des articles qui étaient intéressants pour moi." Esther admet que "c'était intéressant de comparer ou de faire ensemble." Elle a spontanément posé des questions sur le travail des autres. Il apparaît que ces étudiants accordent plus d'intérêt au travail en groupe une fois qu'ils ont compris son utilité pour leur travail personnel (Rege Colet & Lanarès, 2013).

Les étudiants sont donc majoritairement, mais pas unanimement favorables au travail en groupe. Les avantages du travail en groupe qu'ils mentionnent incluent : se répartir les tâches pour travailler plus efficacement et rapidement ; donner et demander de l'aide ; découvrir différents points de vue et différentes manières de faire les choses ; être encouragé par la réussite des autres. Tous ces éléments résultant d'expériences vicariantes positives permettent de renforcer le SEP (Galand & Vanlede, 2004).

Les étudiants qui n'apprécient pas le travail en groupe ne semblent pas être tant troublés par le travail en groupe en lui-même que par leur impression que l'enseignant ne les encadre pas. Cela traduit peut-être un manque de confiance en leurs propres compétences. D'autres citent le manque de confiance envers leurs pairs et l'impression de refaire un travail déjà fait de manière individuelle comme obstacles au travail en groupe. Même ces étudiants ont reconnu que la tâche assignée était utile pour leur travail personnel. Ils lui ont donc trouvé de la valeur au sens de Rege Colet & Lanarès (2013) et cela a pu alimenter leur SEP et donc leur motivation.

5.3 Persuasion verbale

La persuasion verbale comprend essentiellement l'influence de l'enseignant sur le SEP de l'étudiant par son attitude, la façon dont il organise ses cours et le feedback qu'il donne aux étudiants (Galand & Vanlede, 2004). Les thèmes évoqués par les étudiants sont l'absence de note, l'explication à partir des problèmes rencontrés par les étudiants et l'attitude bienveillante de l'enseignant.

5.3.1. L'absence d'évaluation notée est perçue positivement par les étudiants

Dans les questionnaires, à l'item "J'ai bien réussi dans ce cours car je sais qu'il n'y aura pas de note", 27,1% des interrogés ont répondu "Tout à fait d'accord", 22,7% "Plutôt d'accord", suggérant que l'absence de note a contribué à leur réussite, mais 12,5% ont répondu "Un peu d'accord" et 22% "Pas du tout d'accord", considérant que l'absence de note n'y a pas ou peu contribué. 15,7% ne savaient pas ou étaient sans opinion. Les avis sont donc partagés (*cf Tableau 2*).

Tableau 2. Taux de réponse à l'item "J'ai bien réussi dans ce cours car je sais qu'il n'y aura pas de note"

	Tout à fait d'accord	**Plutôt d'accord**	**Un peu d'accord**	**Pas du tout d'accord**	**Ne sait pas / sans opinion**
Pourcentage	27,1%	22,7%	12,5%	22,0%	15,7%

Cependant, tous les interviewés ont apprécié le fait que le cours ne soit pas noté. Charles affirme qu'avoir des notes est "cruel", parce que "ça réduit à un numéro, [...] qui n'est pas révélateur de ce qu'est la personne [...] ça rajoute une concurrence entre les élèves qui n'est pas nécessaire." Cependant, Esther mentionne que certains étudiants ne viennent pas au cours parce qu'ils se disent qu'il n'est pas noté. On peut donc dire que l'absence de note réduit le stress, mais peut-être aussi la valeur attribuée à la formation par l'étudiant (Rege Colet & Lanarès, 2013).

Les interviewés donnent plusieurs raisons pour expliquer leur préférence. Barry dit que "ça permet plus de liberté et moins de stress." Alicia dit que si le cours est noté, elle va chercher à "optimiser" en fonction de l'examen, tandis que Barry cherche à "deviner les questions". Barry conclut que, en l'absence de note, "on explore plus [...] ce qui nous intéresse vraiment." Charles pense que "on ne nous apprend pas des choses parce qu'il faut les apprendre, on les apprend parce qu'on en a besoin, et [...] ça rend beaucoup plus efficace les deux heures de cours qu'on a eues avec vous." Cela permet donc selon lui de comprendre la raison d'être du cours et de s'approprier les connaissances de manière plus concrète et plus personnelle.

En revanche, Esther n'a "pas l'impression que ça impacte tant que ça sur mon investissement." Quand je mentionne que les étudiants en L1 Biologie ont effectivement un contrôle, elle semble contente d'y avoir échappé.

Il ressort donc des entretiens que l'absence de note permet à certains étudiants de s'investir plus dans le cours et d'y consacrer toute leur attention, au lieu de se demander constamment quels éléments du cours tomberont à l'examen, ce qui leur cause du stress. La valeur attribuée à la formation est différente de celle d'un cours soumis à évaluation : les étudiants disent travailler pour eux et non pour la note.

Il est donc possible que les compétences acquises durant la formation persistent plus longtemps que celles d'un cours soumis à une note (Galand & Vanlede, 2004). Rege Colet et Lanarès (2013) affirment qu'apprendre pour soi-même (motivation intrinsèque) au lieu d'apprendre pour un but extérieur ou une récompense (motivation extrinsèque) permet à la connaissance de s'ancrer plus profondément.

D'après Galand & Vanlede (2004), un test est perçu comme une menace envers la croyance d'efficacité et tend donc à diminuer le SEP ; éviter la compétition permettrait de soutenir la motivation. Cependant, d'autres étudiants ne sont pas influencés par ce facteur.

5.3.2. L'enseignant explique à partir des problèmes rencontrés par les étudiants

Le cours est basé sur la pratique et il n'est pas linéaire. Après les exercices, nous faisons un tour de table pour évaluer les résultats de la recherche (*cf partie 3*). Les étudiants reçoivent des explications selon les problèmes qu'ils rencontrent pendant le cours. J'agis ainsi parce qu'il serait difficile d'enseigner tous les problèmes possibles sans exemple concret. Les différentes classes passent par des tâtonnements similaires, par conséquent tous les étudiants bénéficient globalement des mêmes informations.

Cette manière de donner du feedback remplit son objectif, comme le montre l'analyse du Tableau 3.

Tableau 3. Dans quelle mesure l'enseignant influence-t-il votre réussite à ce cours ?

Item	**Tout à fait d'accord**	**Plutôt d'accord**
J'ai bien réussi dans ce cours car l'enseignant m'a indiqué les stratégies nécessaires pour mener une recherche à bien	58,4%	31,8%
J'ai bien réussi dans ce cours car l'enseignant m'a donné un retour utile sur ma recherche	29,8%	34,9%
J'ai bien réussi dans ce cours car l'enseignant m'a guidé pour améliorer ma recherche	54,1%	29,4%
J'ai bien réussi dans ce cours car l'enseignant m'a incité à essayer plus de stratégies différentes	45,1%	32,2%

Concernant l'item "J'ai bien réussi dans ce cours car l'enseignant m'a indiqué les stratégies nécessaires pour mener une recherche à bien", le taux d'accord s'élève à 90,2% (58,4+31,8). Pour l'item "J'ai bien réussi dans ce cours car l'enseignant m'a donné un retour utile sur ma recherche", le taux d'accord s'élève à 64,7% (29,8+34,9), tandis que pour l'item "J'ai bien réussi dans ce cours car l'enseignant m'a guidé pour améliorer ma recherche", le taux d'accord est de 83,5% (54,1+29,4). Enfin le taux d'accord de l'item "J'ai bien réussi dans ce cours car l'enseignant m'a incité à essayer plus de stratégies différentes" s'élève à 77,3% (45,1+32,2).

Le tour de table et le partage des expériences est accueilli positivement par les interviewés. Barry pense que "ça permet d'éviter de faire les mêmes erreurs et d'avancer plus vite." Charles pense que le tour de table après chaque exercice est "plus enrichissant" car chacun "[rencontre] ses propres problèmes, et vous avez apporté des réponses à des questions précises à chaque personne". La classe profite ainsi du partage des expériences de chacun.

Expliquer les choses à partir de l'expérience des membres du groupe permet donc d'après Charles d'apprendre beaucoup plus vite. Cela me permet également d'enseigner des stratégies de résolution de problèmes qui sont efficaces ; les étudiants se sentent mieux armés pour faire face à leur tâche, ce qui renforce le SEP (Galand & Vanlede, 2004).

5.3.3. L'attitude de l'enseignante est perçue comme favorable à l'engagement

Trois interviewés ont commenté mon attitude en tant qu'enseignante et l'ont jugée positivement. Charles pense que mes "interventions étaient très humbles, c'était très mesuré et c'était vraiment dans l'accompagnement et pas du tout dans une posture supérieure." Daniella a dit qu'elle était "suffisamment à l'aise pour faire l'atelier et [s]'investir." Esther a bien aimé la "bonne dynamique de travail [...] parce que ça avait plus l'air d'un échange que de directives."
En ce qui concerne les questionnaires, deux étudiants de Master Matériaux ont trouvé le cours accessible avec une bonne ambiance. Un étudiant de Master Ecophysiologie a souligné mon attitude très gentille et patiente malgré les bavardages de la classe. Deux autres membres du même groupe m'ont demandé de continuer sans rien changer.

Ces témoignages font écho à mon attitude par rapport à l'enseignement. J'essaie effectivement d'instaurer une ambiance de dialogue où les étudiants se sentent suffisamment en confiance pour poser des questions, qu'elles soient importantes ou "bêtes". Je cherche également à mettre en valeur les étudiants qui savent des choses, pour que leurs camarades se rendent compte que le savoir leur appartient et n'est pas l'apanage de l'enseignant (Acker-Kessler, 2015).

J'ai en effet constaté que savoir plus que les autres semble mettre l'étudiant à l'écart des autres, et je cherche à lutter contre cette attitude qui encourage à mon avis la médiocrité. J'encourage et je récompense les étudiants qui disent ce qu'ils savent. Je pense que cela crée une émulation et une attitude positive envers le savoir, ainsi qu'un renforcement de la confiance en soi. C'est sans doute ce que Charles exprime en disant : "quand on prend en compte l'individu, ce que vous faites, l'individu s'implique, nécessairement, et quand l'individu s'implique, il est satisfait."

La persuasion verbale est donc un élément important. Ne pas noter le cours, expliquer les choses à partir de l'expérience des étudiants, avoir une posture bienveillante, sont des éléments qui permettent de changer la manière dont les étudiants appréhendent le cours. Il ne s'agit plus d'un cours stressant où les étudiants cherchent à deviner ce qui tombera à l'examen, mais d'un cours où l'étudiant travaille pour lui-même sans pression. Les étudiants semblent apprendre beaucoup plus vite, et se sentent mieux armés pour accomplir leur tâche. L'attitude de l'enseignant est essentielle, car c'est elle qui permet d'instaurer une ambiance de dialogue, de confiance et d'assiduité au travail. Cette ambiance générale de confiance réciproque, par la bienveillance de l'enseignant, renforce le SEP.

5.4 États physiologiques et émotionnels

Il n'y a pas beaucoup de recherches sur cet aspect de la motivation (Galand & Vanlede, 2004). N'ayant pas vraiment d'études sur lesquelles m'appuyer, et constatant le fait que tous les interviewés ont eu leur formation de 8h à 10h, je leur ai simplement demandé ce qu'ils en pensaient.

Barry a l'habitude de se lever tôt mais dit que certains de ses camarades auraient préféré l'après-midi. Daniella pensait aussi que commencer à 8h "était un petit peu tôt", mais elle a apprécié d'avoir un cours "où on est un peu dans l'échange" car "ça m'a laissé le temps de penser." Esther aussi a trouvé plus agréable de commencer la journée avec un cours "relativement cool." Charles pense que commencer aussi tôt était une bonne chose parce que cela crée "un temps qui permet de se centrer en fait sur le sujet [...] ça nous a mis de bonne humeur."

La formation à la recherche documentaire est majoritairement considérée par les interviewés comme un cours "cool", un bon moyen de commencer la journée, de se "mettre en train" avant d'aborder une matière disciplinaire plus abstraite, qui nécessite un autre type de concentration. L'ambiance calme et favorable à la cohésion du groupe paraît donc être bénéfique non seulement pour le cours de recherche documentaire proprement dit, mais aussi pour le cours qui suit. Si cela se confirmait, ce serait un élément à prendre en compte pour établir de meilleurs emplois du temps, plus favorables à l'apprentissage.

Synthèse

Le nouveau dispositif pédagogique paraît avoir été bien reçu par les interviewés et la majorité des répondants au questionnaire. J'ai pu également constater que pendant le cours, les étudiants sont plus vivants, plus intéressés et plus détendus.

Puisque le SEP est influencé par les résultats antérieurs, j'utilise les expériences actives de maîtrise pour permettre aux étudiants d'accumuler les expériences positives en recherche documentaire. Choisir son propre sujet permet à l'étudiant de se fixer son propre objectif, par exemple avancer son travail personnel, et d'obtenir des résultats immédiats dans ce sens. Le cours est centré sur la pratique et les étudiants sont encouragés à expérimenter. Les exercices courts avec résultats immédiats aident les étudiants à constater leurs progrès. En travaillant en autonomie, les étudiants se confrontent eux-mêmes aux bases de données tout en ayant l'assurance d'être aidés en cas de problème. Ces expériences actives de maîtrise positives renforcent ainsi le SEP.

Dans le cas des expériences vicariantes, le SEP peut être influencé de manière positive ou négative par l'observation et la comparaison avec les pairs. Je cherche donc à renforcer les effets positifs des expériences vicariantes en inscrivant le travail en groupe dans le dispositif pédagogique. Les étudiants collaborent, s'entraident, échangent et expérimentent des stratégies variées. Observer les pairs crée de l'émulation entre les membres du groupe, une certaine stimulation intellectuelle, et une identification avec les membres du groupe. Quand un étudiant vit une expérience positive, le SEP de chacun des membres du groupe est renforcé.

Certains étudiants ne sont pas attirés par le travail en groupe et préfèrent être encadrés par l'enseignant, peut-être à cause d'un manque de confiance en leurs propres capacités et d'une difficulté à évaluer leur compétence personnelle. Cependant même ceux-ci se rendent compte de l'utilité du travail en groupe pour leur travail personnel.

J'utilise la persuasion verbale pour créer une ambiance de travail calme et propice à la concentration.

L'absence d'évaluation formelle diminue le stress des étudiants en évitant de menacer leur SEP. J'explique les éléments du cours à partir des résultats et des obstacles rencontrés par les étudiants, ce qui rend le cours plus personnel. Cela me permet aussi d'enseigner des stratégies visiblement efficaces, qui aident les étudiants à faire face à leur tâche. Enfin, je prends soin d'instaurer une ambiance de travail calme, propice au dialogue et à la concentration. Tous ces éléments de persuasion verbale permettent ainsi de renforcer le SEP.

D'après les retours des étudiants, le nouveau dispositif pédagogique a permis à la formation à la recherche documentaire de devenir une expérience positive, intéressante, dans laquelle les étudiants peuvent s'entraider et dialoguer avec l'enseignant, et pratiquer des stratégies qui leur seront utiles tout au long de la vie. Il a donc grandement amélioré la situation de départ.

6. Discussion, limites et perspectives

6.1. Limites

Ma recherche a été limitée par les circonstances. Il aurait été souhaitable de faire une recherche préliminaire pour concevoir et affiner le questionnaire ; cependant, il ne m'a pas été possible de le faire. En effet, ma recherche dépendait de ma prise de poste de formatrice dans le nouveau bâtiment du Studium, dont la construction a pris du retard. Je n'ai pris mon poste qu'en mars 2022, soit au second semestre de mon DU. A ce moment-là, les formations de l'année 2021-2022 étaient déjà terminées : je n'ai donc pas pu faire d'enquête préliminaire pour tester et affiner le questionnaire.
Les étudiants interviewés s'étaient portés volontaires pour cette recherche. Cela peut laisser supposer qu'ils avaient un à priori favorable sur la formation, puisqu'aucun d'entre eux n'a émis d'avis négatif. Il est possible que les étudiants qui n'ont pas apprécié le cours ne se soient pas portés volontaires.

Les interviewés étaient tous des étudiants de master, et Daniella et Esther faisaient partie de la même classe. L'échantillon n'est donc pas représentatif de la totalité des étudiants, qui comprenait également des groupes de L3 STAPS et de L1 Psychologie. Cependant, les questionnaires, qui, eux, ont été complétés par tous les groupes, viennent généralement corroborer leurs témoignages.
Enfin, le nouveau dispositif pédagogique, même s'il semble convenir à la majorité des étudiants, ne convient pas à tout le monde. Les remarques des questionnaires montrent que quelques étudiants préfèreraient se référer à un PowerPoint pendant le cours, auraient voulu un cours plus cadré, ou auraient préféré être guidés pas à pas. Le travail en groupe ne fait pas non plus l'unanimité, de même que l'absence de note.

6.2. Valeur attribuée à la formation à la recherche documentaire

Mon travail était centré sur le SEP ; cependant, certains éléments font penser que mon dispositif pédagogique a également incité les étudiants à attribuer plus de valeur à la formation à la recherche documentaire au sens de Rege Colet & Lanarès (2013). Par exemple, choisir son propre sujet de recherche permet d'avancer dans son travail personnel, ce qui augmente la valeur du cours. Du fait de l'absence de note, la valeur attribuée à la formation est différente de celle d'un cours soumis à évaluation : les étudiants disent travailler pour eux et non pour la note.

Expliquer le cours à partir des expériences vécues par les étudiants les éclaire sur la raison d'être du cours et favorise l'appropriation des connaissances de manière plus concrète et plus personnelle. Les étudiants voient que les problèmes rencontrés par leurs camarades peuvent aussi leur arriver, et accordent donc plus de valeur à la formation (Galand & Vanlede, 2004).

Il est possible qu'en voulant intéresser les étudiants à mes formations, j'aie inconsciemment cherché à augmenter la valeur de la formation à leurs yeux. C'est en tout cas une piste intéressante et il y aurait matière à un autre article sur ce sujet.

6.3 Perspectives

Un étudiant de L1 Psychologie a noté dans son questionnaire : "il n'est pas nécessaire de dédier 2h de cours pour utiliser les outils informatiques de recherche qui sont assez simples et intuitifs." Cela a confirmé mes observations en classe : à la fin d'un exercice, quelqu'un pose souvent une question qui concerne la partie suivante du cours. Par exemple, dans un cours de première année, quand nous avons fini le premier exercice (rechercher des documents dans le portail documentaire), quelqu'un demande "mais comment faisons-nous pour accéder aux livres ?", ce qui était effectivement l'explication que je m'apprêtais à donner. Il arrive même qu'un autre étudiant réponde à ma place.
Cela appelle plusieurs remarques : mon cours est en accord avec la démarche intellectuelle des étudiants ; il suit une progression logique et intuitive ; mais aussi, il n'y a aucune difficulté inhérente à faire une recherche documentaire. En effet, il s'agit principalement d'entrer des mots dans un moteur de recherche, ce que toute personne qui a utilisé Google sait déjà faire. Il faut ensuite affiner et développer ses stratégies de recherche, bien entendu, mais cela relève plus de l'astuce et de l'expérience que d'une capacité innée. Le cours de recherche documentaire devrait donc avant tout rappeler aux étudiants qu'ils savent déjà faire des recherches.

Cette constatation est en contradiction avec les pratiques de mes collègues, qui partent du principe qu'une recherche documentaire est une tâche compliquée et difficile, qui doit être expliquée pas à pas, à l'aide d'un exposé magistral et d'une démonstration (Joubert, 2019). Mais si la recherche est réellement une tâche facile en soi, et que les étudiants s'en aperçoivent pendant le cours, il n'est pas étonnant qu'ils décrochent relativement vite.

J'envisage de remédier à cela en développant des collaborations avec les facultés, pour intégrer la formation à la recherche documentaire plus étroitement dans le cursus des étudiants. On peut ainsi imaginer un module de master où la formation à la recherche documentaire aboutirait à la rédaction de la bibliographie et de la revue de littérature pour un mémoire, par exemple. Cela donnerait aux étudiants un but concret à leur recherche et un résultat tangible à la fin de la formation, ce qui les avancerait dans leur travail.

Ensuite, le dispositif pédagogique a apparemment besoin d'être modulé selon le niveau des étudiants : les étudiants qui ont le plus demandé à être guidés sont les étudiants de licence. Alicia et Charles (étudiants de master) ont tous deux indiqué qu'ils préfèrent être laissés libres, mais avec "quelques directives", pour pratiquer eux-mêmes. Il est sans doute possible d'utiliser des exercices individuels pour encourager l'autonomie des étudiants dans leur apprentissage.

Enfin, mon attitude contribue à un cours perçu comme "cool" et agréable en début de journée. Cette ambiance de travail semble être bénéfique également aux cours suivants. On peut imaginer d'utiliser cet élément pour améliorer les emplois du temps.

Plus généralement, je souhaite continuer à développer le dispositif pédagogique pour engager l'étudiant à prendre en charge sa propre recherche, à engager sa propre intelligence, à comprendre lui-même les éléments du cours, et enfin à être actif dans la prise d'initiative de son apprentissage. La recherche documentaire permet ainsi de développer la compétence "travailler en initiative et autonomie", ce qui le prépare à sa vie professionnelle.

|Conclusion

Comment un dispositif pédagogique basé sur l'apprentissage expérientiel vient-il alimenter le SEP chez les étudiants dans une formation à la recherche documentaire ?
La recherche documentaire fait partie intégrante du travail scientifique. La formation à la recherche documentaire est nécessaire du fait de l'abondance des ressources mises à disposition des étudiants, mais ceux-ci montrent souvent un désintérêt marqué pour le cours, qui est dense et ne comporte que peu d'exercices.

Après avoir constaté que l'exposé magistral n'était pas une stratégie d'enseignement adaptée, j'ai recherché une approche qui inciterait les étudiants à s'engager dans la formation. Mes lectures m'ont amenée à m'intéresser à la notion de motivation et plus particulièrement au SEP, mon hypothèse étant que si les étudiants s'engagent dans le cours, ils continueront à pratiquer ce qu'ils ont appris après la fin du cours.

J'ai conçu un dispositif pédagogique basé sur l'apprentissage expérientiel destiné à encourager le SEP chez les étudiants, en mettant l'accent sur la pratique, en encourageant le travail en groupe et le partage des expériences, en utilisant ces expériences pour expliquer les notions du cours, en donnant un feedback personnalisé et en instaurant une ambiance bienveillante et propice au travail. J'ai appliqué ce dispositif dans les 18 formations que j'ai assurées au cours du premier semestre de l'année universitaire 2022-2023 et j'ai évalué la manière dont ce dispositif influence le SEP dans mes formations, grâce à une grille d'observation, un questionnaire et cinq entretiens semi-dirigés.

L'analyse des résultats soutient fortement l'hypothèse que le dispositif alimente le SEP pour chacune de ses quatre composantes : les expériences actives de maîtrise (choisir son propre sujet de recherche, appliquer immédiatement ce qu'on apprend, travailler en autonomie), les expériences vicariantes (travail en groupe, observation des pairs), la persuasion verbale (absence d'évaluation, expliquer à partir de l'expérience vécue, attitude bienveillante de l'enseignant) et les états physiologiques et émotionnels (horaire du cours).

Il est donc possible de mettre en place dans une formation à la recherche documentaire un dispositif pédagogique basé sur l'apprentissage expérientiel, qui encourage l'engagement et la prise d'initiative des étudiants dans l'accomplissement d'une tâche liée à leur travail personnel, même quand leur intérêt initial est limité.

L'enseignant devient un partenaire qui donne aux étudiants les moyens d'assumer la responsabilité de leur travail, tout en les guidant en cas de besoin et selon leur niveau. La collaboration entre étudiants d'une part, et entre enseignant et étudiants d'autre part, instaure une ambiance confiante et conviviale. Les expériences positives vécues pendant la formation renforcent le SEP.

Une piste intéressante pour améliorer le dispositif pédagogique serait d'intégrer la formation à la recherche documentaire plus étroitement dans le module de MTU, en collaboration avec les facultés. Il pourrait être intéressant que chaque faculté nomme un bibliothécaire référent spécialiste des ressources particulières à son champ disciplinaire. Il pourrait suivre les étudiants tout au long de leurs études et les aider dans leurs recherches documentaires.

|Bibliographie

Acker-Kessler, P. (2015). *Posture professionnelle enseignante et développement de l'autonomie dans l'apprentissage des langues : une approche située* [Thèse, Strasbourg]. http://www.theses.fr/2015STRAG056

Association française des directeurs et personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ADBU). (2022). *Référentiel de compétences informationnelles - ADBU*. https://referentiel.adbu.fr/referentiel

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

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

Campenhoudt, L. van, Marquet, J., & Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e édition entièrement revue et augmentée.). Dunod.

Daele, A., & Berthiaume, D. (2013). Comment structurer les contenus d'un enseignement ? In Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Peter Lang.

Dreier-Wolfgramm, A., Homeyer, S., Oppermann, R. F., & Hoffmann, W. (2018). A model of interprofessional problem-based learning for medical and nursing students: Implementation, evaluation and implications for future implementation. *GMS Journal for Medical Education; 35(1):Doc13*. https://doi.org/10.3205/ZMA001160

Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?: *Savoirs*, *Hors série*(5), 91–116. https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091

Hung, W. (2011). Theory to reality: a few issues in implementing problem-based learning. *Educational Technology Research and Development*, *59*(4), 529–552. https://www.jstor.org/stable/41414957

Joubert, N. (2019). Fabriquer des documents en Bibliothèque universitaire : un modèle d'apprentissage actif à la recherche documentaire. *Revue COSSI*, *6*, 84–99. https://hal.science/hal-03226382v1/preview/Revue-COSSI-n-6-2019%281%29.pdf#page=85

Karantzas, G. C., Avery, M. R., Macfarlane, S., Mussap, A., Tooley, G., Hazelwood, Z., & Fitness, J. (2013). Enhancing critical analysis and problem-solving skills in undergraduate psychology: An evaluation of a collaborative learning and problem-based learning approach. *Australian Journal of Psychology*, *65*(1), 38–45. https://doi.org/10.1111/ajpy.12009

Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development* (Second edition). Pearson Education, Inc.

Lanarès, J., & Daele, A. (2013). Comment organiser le travail en groupe des étudiants ? In Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Peter Lang.

Rege Colet, N., & Lanarès, J. (2013). Comment soutenir la motivation des étudiants ? In Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: repères théoriques et applications pratiques*. Peter Lang.

Ross, L. A., Crabtree, B. L., Theilman, G. D., Ross, B. S., Cleary, J. D., & Byrd, H. J. (2007). Implementation and Refinement of a Problem-based Learning Model: A Ten-Year Experience. *American Journal of Pharmaceutical Education*, *71*(1), 17. https://doi.org/10.5688/aj710117

Wijnen, M., Loyens, S. M. M., Smeets, G., Kroeze, M. J., & Van Der Molen, H. T. (2017). Students' and Teachers' Experiences With the Implementation of Problem-Based Learning at a University Law School. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, *11*(2). https://doi.org/10.7771/1541-5015.1681

|Témoignage de Christelle

Parmi les participants au DU, mon parcours est plutôt atypique puisque je ne suis pas enseignante mais bibliothécaire. Ma composante est le Service des bibliothèques de l'Université de Strasbourg (SBU) et j'assure dans ce cadre les formations à la recherche documentaire pour les étudiants de niveau licence à doctorat, les enseignants et le personnel de l'université.

J'avais deux objectifs en commençant le DU. Le premier était d'améliorer les formations à la recherche documentaire. En effet les étudiants étaient peu motivés et peu intéressés. La recherche documentaire est la base de la recherche scientifique car elle permet d'établir l'état de l'art d'un sujet ou d'une discipline, il est donc important que les étudiants la connaissent.

Mon second objectif était de préparer ma reconversion professionnelle. En effet, je me prépare actuellement à devenir enseignante d'anglais et il me paraissait important d'étudier la pédagogie.
J'ai effectué mon DU en deux ans, de 2021 à 2023. J'ai été enthousiasmée par la manière dont le DU est enseigné. Il n'y a pas de cours suivis mais des ateliers à la carte, qui s'adaptent à mon emploi du temps. Ces ateliers ne sont pas particuliers au DU mais accueillent des participants de toute l'université selon le thème abordé. Cela m'a permis de faire des rencontres et de mieux appréhender le quotidien des enseignants et personnels de l'université. (Les bibliothécaires ont parfois tendance à rester isolés dans leur chapelle.)

Chaque trimestre, l'IDIP organise des regroupements qui permettent aux participants de se retrouver et de partager leurs expériences. J'ai rencontré des collègues extrêmement sympathiques et qui comme moi ont à coeur d'aider leurs étudians à apprendre. Les rassemblements permettent aussi de pratiquer la présentation de notre travail. Cela a été très utile pour moi, car j'ai tendance à avoir du mal à m'exprimer en public. J'ai beaucoup progressé sur ce plan.

La pédagogie de l'IDIP est bien sûr innovante, elle encourage la participation et l'expression personnelle des participants, elle part de leur expérience personnelle, bref, elle donne l'exemple et illustre parfaitement les changements que j'ai appliqués à la pédagogie de mes formations. J'avais l'impression d'avoir la permission d'innover aussi dans mon domaine. J'ai aussi découvert les théories pédagogiques qui sous-tendaient mes pratiques d'enseignement.

Enfin, les conseillers pédagogiques de l'IDIP sont non seulement extrêmement compétents dans leur domaine, ils sont aussi sympathiques, chaleureux et à l'écoute. Chaque participant a un tuteur qui l'aide dans son parcours ; je suis très reconnaissante envers mon tuteur, Christian Sauter, qui a démontré une patience sans égale et un soutien sans faille pendant deux ans.

Pendant le DU, j'ai mis en place un nouveau dispositif pédagogique, développé une méthodologie de recherche pour évaluer les résultats et rédigé un article scientifique exposant mes résultats. La soutenance des résultats devant jury constitue l'examen final et aussi pour moi la partie la plus stressante du DU. Je suis fière d'avoir réussi cette épreuve.

Je recommande sans réserve le DU PES. Vous ne ferez plus jamais cours comme avant !

Comprendre une expérience d'Examens Cliniques à Objectifs Structurés (ECOS) formatifs préparant les étudiants de 4ème année en Chirurgie Dentaire à leurs premiers ECOS sommatifs

Par Florence FIORETTI

|Résumé

L'introduction d'ECOS sommatifs pour valider le stage clinique hospitalier de nos étudiants de 4ème année de chirurgie dentaire s'est soldée par une faible réussite étudiante. L'analyse du ressenti des étudiants au sortir de leur ECOS sommatif a permis de penser que le défaut d'expérience dans ce nouveau format d'examen et donc le défaut de préparation pouvaient expliquer ces faibles résultats. Un ECOS formatif a donc été construit puis le ressenti du vécu de cette expérience formative par nos étudiants a été analysé. En plus du fort satisfecit étudiant, cette expérience se révèle formative notamment au sujet des particularités du format de l'évaluation ECOS et a permis à nos étudiants d'en tirer des conclusions tout à fait pertinentes et mobilisatrices pour l'examen sommatif à venir.

| **Mots clés :** ECOS sommatif, étudiants en chirurgie dentaire, évaluation formative, expérience, préparation

1. Introduction

1.1 Acquisition des compétences cliniques par les étudiants en Chirurgie Dentaire

Ce projet concerne les étudiants de 4ème année en Chirurgie Dentaire soit de 1ère année du Diplôme de Formation Approfondie en Sciences Odontologiques (DFASO1). Cette année correspond à la première année où les étudiants réalisent des stages cliniques hospitaliers. Avant de rentrer dans ce niveau d'études, les étudiants ont été sélectionnés en première année par le concours de PACES et sont donc tous très à l'aise dans les modes d'évaluation conventionnel. Lors des 2ème et 3ème années, en plus de leurs enseignements théoriques, ils bénéficient de travaux pratiques pour une acquisition de savoir-faire. De la 4ème à la 6ème année, un ensemble de stages hospitaliers lors desquels ils prennent en charge des patients, va être garant de leur acquisition de compétences et donc leur permette d'obtenir leur « Diplôme d'Etat de Docteur en Chirurgie Dentaire ». Le cadre légal stipule bien cette acquisition d'un ensemble de compétences comme nécessaire à l'obtention du Diplôme d'Etat de Docteur en Chirurgie Dentaire (bulletin officiel n°20 du 16 mai 2013). Donc l'évaluation et la validation d'un ensemble de compétences cliniques sont cruciales pour répondre à cette obligation réglementaire.

Michel S et al. 1991 définit une compétence comme la "*Possibilité de mobiliser ou de mettre en œuvre de manière efficace dans un contexte donné un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes comportementales*" La compétence comprend trois dimensions. Premièrement, elle intègre une dimension cognitive, c'est celle du « Savoir » et des « Connaissances ». Deuxièmement, elle possède une dimension psychoaffective, c'est celle et du « Savoir être », des « Attitudes » et de la « Résolution de problème (stratégie) ». Troisièmement, elle a une dimension psychomotrice, c'est celle du « Savoir-faire », des « Habilités » ou du « Résultat de son action (performance) ». L'évaluation de compétences doit donc pouvoir intégrer au mieux ces trois dimensions. Mauff et al. 2005 définit ces trois aspects de l'évaluation de compétences ainsi : « *Trois positionnements d'évaluation complémentaires, trois modalités d'évaluation différentes,* (**…**) *qui ne s'opposent pas mais se complètent, la plus pertinente étant celle qui associe les trois.* »

1.2 Validation du stage hospitalier clinique des étudiants de 4ème année en Chirurgie Dentaire en Odontolgie Conservatrice et Endodontie (OCE)

Depuis de nombreuses années, la validation du stage hospitalier clinique annuel en « Odontologie Conservatrice et Endodontie » (OCE) des étudiants du DFASO1 se faisait sur la moyenne de deux notes. Premièrement, une note de « Quantité et qualité des actes cliniques » Cette note reflétait plus l'expérience de soins et non directement les compétences de soins. Elle était non objective car les actes cliniques menés étaient de difficultés non comparables, très patient-dépendants.

De plus, en fonction des aléas du carnet de rendez-vous, les étudiants ne voient pas le même nombre de patients et donc ne réalisent pas le même nombre d'actes cliniques. Deuxièmement, il y avait une note de « Présentation orale de cas cliniques » pour laquelle les étudiants réalisaient une présentation orale de leurs cas cliniques devant leurs collègues et devant leur enseignant. Cette évaluation posait un problème majeur d'équité et d'objectivité.

Là encore, les cas étaient non comparables en difficultés. Le calibrage inter-examinateur était difficile et c'étaient plus les compétences de conférencier en séance plénière qui étaient évaluées que les compétences cliniques de la discipline d'OCE.

Par conséquent en 2018, il a été intégré un nouveau mode d'évaluation des compétences cliniques acquise lors du stage hospitalier en OCE : un examen clinique à objectifs structurés (ECOS). Ainsi, la validation du stage hospitalier clinique annuelle en OCE des étudiants du DFASO1 a continué à intégrer une note de « Quantité et qualité des actes cliniques » et a substitué la note de « Présentation orale de cas cliniques » par une note « ECOS ». Cette évaluation menée en situation clinique simulée répondait à notre besoin d'évaluer une même compétence clinique chez tous les étudiants du même niveau d'étude et donc à notre besoin d'équité. De même, la situation simulée peut évaluer plusieurs dimensions de la compétence les « savoir », « savoir-faire » et « savoir-être ».

1.3 Questions de recherche

L'introduction d'un nouveau mode d'évaluation des compétences cliniques acquises lors du stage hospitalier en OCE est tout à fait insatisfaisante. En effet, sur 86 étudiants de 4ème année, 63 ont eu une note inferieure à 10 pour ce nouvel examen sommatif de type ECOS. Ceci correspond à un taux d'échec de 73%. Cet échec important fait penser que le nouveau mode d'évaluation n'a pas permis d'évaluer les étudiants à leur niveau de compétences dans la discipline d'OCE.

Cette analyse de pratique fait donc émerger différentes questions : Qu'est ce qui en jeu lors des ECOS sommatifs pour expliquer ces faibles niveaux de performance de nos étudiants ? Comment est perçue cette nouvelle expérience des ECOS sommatifs par nos étudiants ? Que peuvent faire les enseignants pour préparer les étudiants à ce nouveau mode d'évaluation de compétences ?

2. Interêts et particularités de l'évaluation par ECOS sommatif

2.1 Evaluation de compétences

La stratégie d'évaluation choisie doit être en cohérence évidemment avec les compétences attendues des futurs professionnels mais aussi avec les méthodes d'enseignement. Cette cohérence est l'alignement pédagogique (Bedard et al 2009, Pelaccia, 2016). L'ingénierie pédagogique décrit l'apprentissage comme un système à quatre pôles qui sont interconnectés : le contenu de la formation, ses objectifs et les méthodes d'enseignement et d'évaluation. A chaque fois qu'un des pôles est modifié, il y a un impact sur les trois autres (Berthiaume et al 2013). Le contenu et les objectifs de la formation des futurs chirurgiens-dentistes sont relativement invariables. Les méthodes d'enseignement et d'évaluation de compétences sont quant à elles diverses et variables. Il a été montré que l'utilisation de plusieurs outils d'évaluation aide à obtenir cet alignement pédagogique (Van der Vleuten et al 2005).

Pour s'assurer de la validité d'une évaluation, il est important de savoir si l'outil est cohérent avec le niveau visé par l'évaluation. Les « taxonomies » sont des modèles qui aident à classer les modalités d'évaluation en fonction des types d'apprentissage. La « pyramide de Miller » est une taxonomie souvent choisie pour analyser les évaluations en sciences de la santé.

Elle comprends quatre niveaux d'évaluation : (1) le « *knows* » les connaissances évaluées par des QCM ou des questions rédactionnelles, (2) le « *knows how*» les capacités à appliquer des connaissances comme par un cas clinique à résoudre, (3) le « *shows how* » la capacité à démontrer comment l'étudiant utilise ses connaissances dans une situation simulée et finalement (4) le « *does* » la capacité à agir de manière professionnelle en milieu réel lors d'un stage clinique évalué par supervision directe ou par présentation de cas (Miller et al, 1990). Cette taxonomie a le mérite de mettre en évidence le fait qu'il y a des outils d'évaluation des compétences de niveaux plus élevées et valides que les épreuves écrites (Pangaro et al, 2013).

La taxonomie des connaissance construite sur la psychologie cognitive identifie trois types de compétences : déclaratives (le « quoi »), procédurales (« le comment »), conditionnelles (le « pourquoi », le « quand ») (Tardif, 1993) . Les connaissances conditionnelles sont trop souvent négligées au profit des connaissances déclaratives et procédurales alors qu'elles représentent la capacité de l'étudiant à appliquer en situation professionnelle ce qu'il a appris lors de sa formation. L'évaluation doit pouvoir explorer tous les registres de la connaissance. L'évaluation doit être « authentique » en explorant la capacité de l'étudiant à résoudre des problèmes réels, à mener des projets ou à agir efficacement en situation simulée (Tardif, 1995).

En 1999, Wiggins décrit les neuf principes pour une évaluation dite « authentique ». Parmi eux, il faut que les questions et les problèmes posés soient stimulants, représentent le contexte réel, répondent à une performance concrète et permettent de valoriser l'habilité et la créativité des étudiants. Enfin, cette évaluation doit se baser sur des critères et des standards clairs et compris par les étudiants (Wiggins, 1999. Pelaccia, 2016).

2.2 Examens Cliniques à Objectifs Structurés

Dans les années 80, pour l'évaluation clinique des compétences cliniques ont été développés les Examens Cliniques à Objectifs Structurés (ECOS). Il s'agit d'une « *Approche de l'évaluation de la compétence clinique dans laquelle les composantes de la compétence sont évaluées d'une manière bien planifiée ou structurée avec une attention portée à l'objectivité* » (Harden 1988).

Ils constituent des outils standardisés d'évaluation du comportement et de la performance professionnelles en situation simulée. Ils permettent d'évaluer le « *shows how* » de la pyramide de Miller i.e, les connaissances déclaratives et procédurales (Miller et al, 1990).

Les ECOS ont une validité prédictive élevée des connaissances conditionnelles, i.e des compétences professionnelles en situation réelle. En effet, une corrélation a été établie entre les scores obtenus aux ECOS et la qualité de la pratique en situation réelle (Tamblyn et al 1998).

Si les ECOS sont bien construits en six étapes rigoureuses comme cela est décrit dans la littérature, une fidélité satisfaisante peut être obtenue (Epstein, 2007, Pelaccia, 2016). La fidélité et la validité de ces épreuves se confrontent aussi à des limites de faisabilité : le grand nombre d'enseignants, des temps importants de préparation des sujets et de réalisation des épreuves (Khan, 2013). Le temps de réalisation doit être entre 5 et 15 minutes par sujet. La faisabilité de l'épreuve doit être testée et la pertinence de la grille de correction validée avant de la soumettre aux étudiants (Pelaccia, 2016).

La validité et la fidélité des ECOS dépendent aussi du sujet soumis à l'étudiant. La situation clinique simulée choisie doit être une situation suffisamment fréquente de la pratique professionnelle mais présenter une certaine complexité d'exécution, mettant en jeu des compétences conditionnelles. Le sujet doit énoncer clairement un contexte clinique et une mission à réaliser. La construction du sujet clinique doit permettre de produire un raisonnement naturel (Pelaccia, 2016). Il a été montré que la prise de connaissance des deux informations cliniques suffit à déclencher un raisonnement (Nendaz et al, 2005).

Si le sujet contient un diagnostic, il peut être intéressant de solliciter l'étudiant à générer plusieurs hypothèses pour faciliter un raisonnement clinique de qualité. Il a été montré qu'empêcher un étudiant d'émettre immédiatement plusieurs hypothèses diminue sa performance (Ark et al, 2006). De plus, il a été montré que la validité de ces évaluations clinique peut être réduite chez certains étudiants qui sont déstabilisés par la « théatralisation des ECOS ». Ceux-ci vont adopter un comportement différent moins opérant de celui qu'ils auraient eu en situation réelle (Hodges, 2003) (Fig 1).

Pour aider à diminuer l'écart entre les compétences de l'étudiant en situation réelle et simulée, il faudrait pouvoir donner une retro-information immédiatement après l'ECOS. Il existe un débat sur l'intérêt de cette retro-information immédiate. Le caractère certificatif de ces épreuves et le risque de communication entre étudiants font que cette retro-information immédiate est rarement réalisée. Les étudiants n'ont que leur note et de plus à distance de leur expérience d'ECOS. Le « feed-back » sur leur évaluation de compétences est donc quasi-absent (Harrison et al, 2013).

Figure 1 : ECOS avec un examinateur muet et neutre évaluant les compétences de l'étudiant en situation clinique simulée à partir d'une grille critériée

2.3 Le pré-conditionnement de l'étudiant et la réussite à l'évaluation sommative

La performance et l'espérance de réussite lors de l'évaluation de l'étudiant seront dépendantes de son pré-conditionnement émotionnel et cognitif, notamment de la façon dont il perçoit sa valeur et la valeur de la tâche à accomplir lors de l'évaluation.

Ainsi le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle central en étant corrélé à la fois à la motivation et à l'apprentissage.

La « théorie de l'auto-efficacité » de Bandura définit les croyances de l'étudiant vis-à-vis de ses propres capacités (Bandura 1997). Il a été montré que les étudiants ayant des sentiments d'efficacité personnelle élevée persévèrent face aux difficultés, régulent mieux leurs efforts, gèrent mieux leur stress et ont des meilleures performances. (Galand Vanlede, 2004).

La motivation de nos étudiants est multidimensionnelle. Celle-ci a une composante intrinsèque schématiquement associée à une satisfaction des besoins individuels de l'étudiant et une composante extrinsèque modulée par les diverses influences extérieures (Carré et al, 2009).

Berthiaume et al définissent la motivation (M) comme étant la résultante du produit du sentiment de compétence personnel éprouvée par rapport à une tache (C) et la valeur attribuée à cette même tache (V) ; selon la formule M = C*V. Celle-ci est également liés à deux paramètres cruciaux que sont les besoins et les conséquences de l'action (Berthiaume et al, 2013).

Dweck et al. relie la motivation aux théories de l'étudiant sur le développement de l'intelligence et à ses conceptions des buts de l'enseignement. Ceci va être modulée par ses perceptions des activités d'apprentissage : la valeur qu'il attribue à la tâche, le niveau d'exigence et de difficulté de celle-ci perçu par l'étudiant. Cette perception est dépendante des connaissances et expériences antérieures de l'étudiant. Le niveau de contrôlabilité perçue de la tâche détermine aussi le sentiment de performance et l'espérance de réussite (Dweck et al 1986, 1999).

Certaines approches positionnent la motivation dans les interactions entre l'étudiant et son contexte donc entre ses variables cognitives et les variables du contexte. Parmi ces approches il y a le plus utilisé des modèles, celui de Eccles et Wigfield. Il permet d'évaluer les perceptions de l'étudiant et les facteurs déterminant son comportement. Selon ce modèle, les croyances motivationnelles dépendent des événements et expériences du passé (dont les réussites et les échecs) et des conclusions qu'en tire l'étudiant pour lui-même (Eccles et Wigfield, 2002).

Ainsi, le sentiment d'efficacité personnelle comme la valeur attribuée à la tâche qui influencent grandement la réussite à l'évaluation sommative sont notamment modulés par les expériences antérieures de l'étudiant et les conclusions qu'en tire l'étudiant pour lui-même.

2.4 Le pré-conditionnement de l'étudiant et le stress vécu lors d'une évaluation sommative

Le stress peut se définir comme « *Un ensemble de réactions biologiques, comportementales et psychologiques permettant à un individu de s'adapter aux exigences d'un environnement auquel il ne peut se soustraire* » (George, 2002). Le sentiment d'éfficacité personnelle des apprenants, influence leur niveau d'anxiété, et donc également leur niveau de stress, sachant que le niveau d'anxiété influence ensuite la réaction au stress (Endler, 1994 ; Graziani et Swendsen, 2004 ; Boudarène, 1998 ; George, 2002).

Ainsi différents travaux ont montré que plus un apprenant est inquiet durant une tâche, plus la qualité de sa performance baisse, et que le stress induit donc une baisse de performances cognitives (Viau, 1995 ; Fradin, 2008). Ce n'est pas la situation en elle-même qui est stressante, mais c'est la perception subjective que l'individu en a, après l'avoir évaluée, qui conduit ou non à un niveau de stress important.

Cette manière dont l'individu perçoit la situation implique comme pour la motivation des variables contextuelles (les ressources physiques et psychologiques de l'individu à ce moment-là, ainsi que les demandes et les contraintes de la situation) et personnelles (par exemple ses valeurs, les objectifs visés, son estime de soi) (Graziani & Swendsen, 2004).

Le stress ressenti par nos étudiants lors des évaluations sommatives est liée évidemment aux enjeux sociaux importants associées à la réussite ou à l'échec à l'examen. Ce sont ici les fonctions sociales et institutionnelles de l'évaluation qui vont avoir un impact sur le stress (Pelpel, 2005 ; Hadji, 2012). Cependant, le stress peut être lié à la prévisibilité et à l'incertitude de la situation d'évaluation sommative. Connaître précisément les attentes de l'enseignant (le type d'exercice, les critères d'évaluation etc.) peut rassurer les apprenants et contribuer à diminuer leur stress (Graziani & Swendsen, 2004). Le stress est toujours présent lorsqu'un sujet est confronté à une situation nouvelle à laquelle il doit s'adapter et dans laquelle il perçoit un danger ou une menace. L'évaluation peut être considérée comme une situation nouvelle de plusieurs niveaux. Tout d'abord, toutes les évaluations sommatives sont différentes les unes des autres, par leur contenu, leur format et leurs enjeux. Ainsi, chaque évaluation sommative est une situation nouvelle et complexe, à laquelle l'apprenant doit s'adapter pour être en mesure de réussir.

De plus, l'échec est possible à chaque examen, ce qui signifie que toute évaluation sommative peut être synonyme de danger. (Chapelle & Monié, 2007 ; Graziani & Swendsen, 2004)

Afin de comprendre les liens entre cette mise en danger face à l'évaluation sommative et la réaction de stress, il y a le schéma de la « Double évaluation de Lazarus et Folkman » Dans un premier temps, si l'étudiant perçoit l'évaluation sommative comme dangereuse, il va devoir évaluer ses capacités à y faire face. S'il évalue ses capacités comme suffisantes, alors la réaction au stress sera faible. Au contraire, s'il les évalue comme étant insuffisantes, alors la réaction au stress sera marquée. Dans ce cas de stress marqué, l'évalué devra passer par une phase de stratégies d'adaptation, afin de trouver une solution pour le gérer et ainsi éviter de souffrir de la situation. Si cette phase d'adaptation est efficace, le stress peut être considéré comme bien géré et la performance de l'individu sera bonne. Au contraire, si la stratégie d'adaptation n'est pas efficace, le stress ressenti est mal géré et aura des conséquences négatives sur la performance de l'individu.

L'évaluation de ses capacités et la mise en place d'une stratégie d'adaptation sont là encore fortement liées au sentiment d'efficacité personnelle associé aux expériences antérieures de réussite dans la même situation d'évaluation (Lazarus et Folkman 1984 ; Chapelle & Monié, 2007 ; Chapelle *et al.* 2011 ; Graziani & Swendsen, 2004).

Dans notre contexte, les ECOS sommatives constituent un nouveau format d'évaluation à laquelle l'étudiant n'a jamais été confronté. Ces évaluations peuvent donc générer pour nos étudiant plus de stress et donc une diminution du sentiment d'efficacité personnelle et des performances. De plus, le stress lors des épreuves ECOS est bien documenté comme étant supérieur à celui de tous les autres types d'examens (Brand HS et al 2009). Même si aux hauts niveaux d'anxiété correspondent de faibles performances, le stress ne peut être significativement corrélé à la performance des étudiants. Cependant, le sentiment de préparation et le sentiment de compétences se sont révélés fortement corrélés à la performance lors des épreuves ECOS en Chirurgie Dentaire (Kalantari et al 2017).

Le stress de l'étudiant face de la nouveauté et au « danger » de l'évaluation sommative influence sa réussite. Son niveau de stress et les stratégies d'adaptation au stress qu'il met en oeuvre lors de l'évaluation sommative sont modulés par ses expériences antérieures et par les conclusions qu'il en a tiré pour lui-même (Chapelle & Monié, 2007 ; Chapelle *et al.* ;2011 ; Lazarus et Folkman 1984 ; Graziani & Swendsen, 2004).

3. Conception du changement

3.1 Intérêt d'un ECOS formatif

La classe mutuelle est une méthode d'enseignement très ancienne. Pour des raisons historiques et religieuses, c'est cependant la classe simultanée - un enseignant, face à un groupe d'apprenants assis, donnant le même cours en simultané pour tous - qui est devenue la norme dans l'enseignement dès le XIX^{e} siècle.

La classe mutuelle a été remise au goût du jour, dans le secondaire dans un premier temps, par un enseignant, Vincent Faillet. Selon la définition que V. Faillet en donne, la classe mutuelle est « une salle de classe dépolarisée et flexible par nature, comportant de nombreuses zones d'interaction qui invitent à la libre-circulation des élèves et au travail de groupes dans un apprentissage entre pairs » (V. Faillet, 2019). Au lieu d'être assis en rangs de table, les élèves travaillent en groupe, et construisent le cours ensemble. Chaque îlot a à sa disposition un tableau pour mutualiser les recherches et les compétences. Les élèves peuvent discuter et interagir pendant le cours. Ils sont également libres de se lever et de se déplacer pour échanger et travailler avec leurs pairs. L'enseignant n'est plus face à des élèves mais au milieu des élèves et n'a plus une place centrale et magistrale. La classe mutuelle fait donc de la salle un espace d'apprentissages coopératif et collaboratif.

3.2 Construire un ECOS formatif

Chisnall et al ont proposé une préparation aux ECOS sommatifs, conçue comme un ECOS blanc. Cette préparation ne modifie pas la performance (Chisnall, 2015). Cette étude souligne l'importance de fournir dans une préparation aux examens sommatifs une démarche réflective et une posture critique pour être formative (Chisnall, 2015 ; Schon, 1996).

Berthiaume et Rege Colet nous éclairent sur la façon dont nous pouvons augmenter le sentiment de compétences de nos étudiants. Il est nécessaire de faire prendre conscience des stratégies utilisées : les étudiants ne sont pas toujours conscients de leurs compétences et de celles qu'il faut mobiliser pour réussir une tâche. Ainsi, il faut inciter les étudiants à analyser leurs réussites et échecs : ce qui fonctionne pour eux et ce qui ne fonctionne pas. De même, pour renforcer le sentiment de compétence, il est recommandé de travailler sur la participation des étudiants même avec un grand auditoire. Il a été montré que la participation active des étudiants a un effet bénéfique sur le sentiment d'auto-efficacité et sur l'estime de soi (Berthiaume et al 2013).

Cette participation active des étudiants permettra aussi d'augmenter la valeur attribuée à la tâche par de nos étudiants.

Berthiaume et Rege Colet conseille de permettre aux étudiants de participer activement : en faisant des choix, en travaillant en groupe par exemple. L'introduction d'une dimension de coopération sera aussi favorable pour augmenter cette valeur de la tâche. Pour d'augmenter la valeur attribuée aux apprentissages, il est recommandé pour les enseignants de clarifier leurs intentions formatives, les objectifs pour leur enseignement et ce qui est attendu de la part des étudiants en termes de compétences (Berthiaume et al 2013).

De même, pour que l'évaluation formative soit structurante et prépare à l'évaluation sommative, il faut que l'étudiant puisse s'auto-évaluer à partir d'une grille d'évaluation critériée (Pelaccia, 2016) et puisse avoir une rétro-information « feedback » immédiatement après son évaluation de compétences par celui qui l'a évalué (Harrison et al, 2013).

4. Dispositif pédagogique

Ainsi, la préparation aux ECOS sommatifs que nous proposons, notre dispositif pédagogique a été construit dans le but d'être formatif et de constituer une expérience préparant à l'examen sommatif.

L'analyse de la littérature montre que l'évaluation des compétences acquises lors d'un stage hospitalier par des ECOS sommatif est ce qu'il y a de mieux. Elle permet d'évaluer les compétences dans toutes ses dimensions et d'assurer l'objectivité entre étudiants. Cependant, le feed-back immédiat sur l'évaluation de compétences n'est pas possible. L'autre inconvénient dans notre situation est que nos étudiants ne connaissent pas ce type d'évaluation et n'en ont jamais fait l'expérience. Ils le découvrent au moment de l'examen sommatif et cela risque de diminuer leurs sentiments de compétences dans la tache clinique simulée à effectuer. Ainsi, cela risque d'augmenter leur stress et donc de diminuer leur performance.

Une expérience d'ECOS formatif pourrait constituer une expérience antérieure donnant l'opportunité aux étudiants d'améliorer la perception de leurs capacités dans ce mode d'évaluation de leurs compétences ainsi que d'améliorer leurs stratégies d'adaptation à avoir face aux difficultés pouvant être rencontrées lors de l'ECOS sommatif à venir et le stress qui les accompagne.

La préparation aux ECOS sommatifs a consisté en un enseignement dirigé obligatoire dispensé dans une salle de simulation (celle des ECOS sommatifs) avec des 22 étudiants repartis par binôme sur 11 postes de simulation. L'ensemble de la promotion des DFASO1 étant de 79 étudiants a été vu en plusieurs séances séparées.

Le travail en binôme collaboratif a eu pour but d'introduire une dimension de coopération, de permettre l'interactivité entre les deux étudiants et de promouvoir un riche feed-back évalué/évaluateur. Deux ECOS blancs ont été alors menés avec deux sujets d'examens des années précédentes lors desquelles les étudiants du même binôme ont été alternativement « examinateur » puis « évalué ». Ce jeu de rôles augmente de plus le caractère ludique et stimulant de la séance (Ross et al, 2007) (Fig 2).

L'enseignant a ensuite fait un tour de table pour que chaque binôme s'exprime ouvertement sur sa double expérience examinateur/évalué.

Ainsi, la participation de l'étudiant a été sollicitée au sein du binôme puis au sein du groupe de 22 étudiants. Les interactions et le feedback sur son évaluation de compétences ont été favorisés aussi bien avec l'enseignant qu'entre pairs (en binôme). La grille d'évaluation critériée définissant les ECOS est tout à fait favorable à ces interactions et à ce travail de groupe mais aussi à l'auto-évaluation.

En début de séance, l'enseignant a veillé à bien_clarifier les intentions formatives de cette préparation.

A l'issue de cette préparation, chaque étudiant a rempli sur place un questionnaire réflectif sur son ressenti en tant qu'examiné puis examinateur afin de favoriser la nécessaire posture critique suite à l'évaluation formative (Schon, 1996). Un de ses buts est de permettre à l'étudiant de prendre conscience de ses compétences et de celles qu'il faut mobiliser en vue de l'examen sommatif et de l'inciter à analyser ses réussites comme ses échecs (Berthiaume et al 2013).

Figure 2 : ECOS formatif lors duquel les étudiants du binôme sont tout à tour examinateur et examiné

Notre dispositif pédagogique est donc cet ECOS formatif. Notre questionnement de recherche est :

Quel est le vécu de cet expérience d'ECOS formatif par nos étudiants ? Que mobilise cette expérience pour nos étudiants ? Quelles conclusions tirent-ils pour eux même de cette expérience ? Ainsi, notre objectif est ici de comprendre cette expérience d'ECOS formatif préparant les étudiants de 4ème année en Chirurgie Dentaire à leurs premiers ECOS sommatifs.

5. Méthodologie

2.1 Pour l'expérience des ECOS sommatifs des étudiants de 4ème année en Chirurgie Dentaire

5.1.1 Participants, instruments et procédure

Grace à l'analyse de la littérature, nous avions pu avoir de éléments de réponses à la question : Pourquoi faire une préparation aux premiers ECOS sommatifs à nos étudiants ?

L'hypothèse suivante a ainsi été formulée « Les faibles niveaux de performance sont liés à un défaut d'expérience dans ce type d'examen en situation simulée ».

Afin de valider notre hypothèse et d'être sûre que dans notre contexte nos étudiants ont bien besoin d'une préparation aux ECOS sommatifs, il a été soumis par Google Form et avant la parution des résultats un questionnaire sur le ressenti à tous les étudiants de la promotion de de 4ème année sur leur vécu des ECOS sommatifs.

Les questions s'y répartissaient sur trois items principaux, : leur ressenti de l'épreuve, leur préparation et leur stress. La plupart des questions sont des questions fermées binaires. Deux questions sur le sentiment de préparation et de réussite sont issues d'une étude sur la performance lors des ECOS dont les réponses sont positionnées sur une échelle de Likert dite à choix forcé empêchent de se situer sur une valeur neutre centrale (Kalantari et al 2017). Le niveau de stress a été évalué par une Echelle Visuelle Analogique allant de 1 à 10 (Lesage et al, 2010).

5.1.2 Traitement et analyse des données

Les réponses aux différentes questions des trois items ont été collectés numériquement puis les pourcentages ont été realisés par le logiciel Google Form.

2.2 Pour l'expérience des ECOS formatifs des étudiants de 4ème année en Chirurgie Dentaire

5.2.1 Participants, instruments et procédure

Un questionnaire facultativement nominatif a été soumis lors des ECOS formatifs à tous les étudiants de la promotion de 4ème année et remis à la fin de la séance sur format papier à l'enseignant.

Ce questionnaire est construit en trois parties.

Une première partie du questionnaire concerne le ressenti des étudiants de leur expérience « examiné » et de leur expérience « examinateur » aux ECOS formatifs avec les 3 questions ouvertes suivantes :

1. *Phrase(s) exprimant votre ressenti*
2. *Quelles difficultés ?*
3. *Si vous deviez refaire l'épreuve, qu'auriez-vous différemment ?*

Le niveau de stress ressenti pendant l'expérience « examiné » a été évalué par une Echelle Visuelle Analogique allant de 1 à 10 (Lesage et al, 2010).

Une deuxième partie du questionnaire concerne l'évaluation de la préparation aux ECOS sommatifs avec les 3 affirmations à positionner sur une échelle de Likert à 4 niveaux dite à choix forcé empêchent de se situer sur une valeur neutre centrale :

1. *Cette préparation vous a permis de bien comprendre ce qu'est une épreuve ECOS.*

2. *Grace à cette préparation aux ECOS, vous devriez être évalués à votre niveau de compétences aux ECOS sommatifs*
3. *Cette préparation aux ECOS a répondu à vos attentes*.

Chaque affirmation sera analysée dans sa tendance à être confirmée (*Tout à fait d'accord ou Plutôt d'accord*) ou infirmée (*Plutôt pas d'accord ou d'accord*) par l'étudiant

Une troisième partie concerne les points d'amélioration de la préparation aux ECOS sommatifs selon les étudiants offrant un espace d'expression libre sur les propositions d'amélioration et avec 3 questions fermées introductives :

1. *Moment de cette préparation : Maintenant ou plus tôt*
2. *Fréquence : 1 fois ou plus* (*chiffre à définir*)
3. *Travail en binôme : oui ou non*

5.1.2 Traitement et analyse des données

Les questionnaires papier des étudiants ont été numérotés (donc anonymisés) de 1 à 79 et les réponses retranscrites sur une feuille excel pour réaliser les pourcentages de récurrence des réponses et la valeur moyenne du niveau de stress.

Pour la première et la troisième partie du questionnaire, il a été analysé la récurrence des contenus de l'expression libre selon un guide d'interprétation du CSE de 2012 (CSE, 2012).

Pour la deuxième partie, chacune des trois affirmations a été analysée dans sa tendance à être confirmée (*Tout à fait d'accord ou Plutôt d'accord*) ou infirmée (*Plutôt pas d'accord ou d'accord*) par l'étudiant.

6. Résultats

6.1 Analyse de l'expérience d'ECOS sommatif par nos étudiants de 4ème année en Chirurgie Dentaire

Le questionnaire soumis par Google Form a été renseigné par 64 étudiants sur 79. Le taux de participation est donc important de 81%. Il montre que 73% des étudiants estiment ne pas avoir réussi et que l'épreuve ne s'est pas déroulée comme prévue. Pour 29% des étudiants, c'est le manque de préparation qui a diminué leur réussite et pour 39% c'est le stress ressenti. Pour 87% des étudiants, l'épreuve ne reflètent pas leurs compétences mais pour 75% des étudiants, le stage clinique les a aidés à répondre. 60% d'entre eux ont préparé les ECOS seuls sur des documents. 78% des étudiants ont ressenti du stress, un stress supérieur à 8 sur 10 pour plus de la moitié d'entre eux Plus de 90% des étudiants se sont sentis insuffisamment préparés et estiment qu'une préparation spécifique aux ECOS sommatif est nécessaire.

Ces résultats confirment notre hypothèse et montrent qu'une préparation aux ECOS sommatifs pourrait être profitable à nos étudiants.

6.2 Analyse de l'expérience d'ECOS formatif par nos étudiants de 4ème année en Chirurgie Dentaire

6.2.1 Échantillon et expression libre

Les 79 étudiants de la promotion de 4ème année en Chirurgie Dentaire ont répondu au questionnaire. Il y a une bonne parité fille-garçon et seul un tiers de la promotion a répondu anonymement. Les étudiants ont eu tendance à écrire plus sur leur ressenti de leur expérience « évalué » que sur leur expérience « évaluateur ».

Sexe	Nombre	Pourcentage
Fille	41	52%
Garçon	35	44%
Indéterminé	3	4%
Anonymat	Nombre	Pourcentage
Réponses non anonymes	54	68%
Réponses anonymes	25	32%

TABLEAU 1 : Caractéristiques des 79 étudiants ayant rempli le questionnaire au sujet de la préparation aux ECOS sommatif

Quantité de mots de l'expression libre évaluée sur une échelle de 1 à 3	Valeur	Ecart-type
Au sujet de leur expérience « éxaminé »	2,44	0,94
Au sujet de leur expérience « examinateur »	1,84	0,92

TABLEAU 2: Quantité de mots évaluée sur une échelle de 1 à 3 dans les réponses aux questions de l'expérience examiné versus examinateur

6.2.2 Satisfecit de l'expérience d'ECOS formatif par nos étudiants préparant aux ECOS sommatifs

6.2.2.1 Satisfecit de cette expérience de préparation selon nos étudiants

Tous les étudiants ont été d'accord pour répondre que cette préparation leur permet de comprendre ce qu'est une épreuve ECOS et qu'elle répond à leurs attentes au sujet de l'épreuve ECOS. Pour 83% d'entre eux, cette préparation devrait leur permettre d'être évalués à leur niveau de compétence à l'ECOS sommatifs.

Cette préparation permet à l'étudiant de comprendre ce qu'est une épreuve ECOS	Nombre	Pourcentage
Répondant	74	93%
Tout à fait d'accord (TD)	44	59%
Plutôt d'accord (D)	30	40%
TD D	74	100%
Plutôt pas d'accord (PPA)	0	0%
Pas d'accord (PA)	0	0%
PPA PA	0	0%
Cette préparation devrait permettre à l'étudiant d'être évalué à son niveau de compétence à l'ECOS sommatif	Nombre	Pourcentage
Répondant	72	91%
Tout à fait d'accord (TD)	10	13%

Plutôt d'accord (D)	50	70%
TD D	60	83%
Plutôt pas d'accord (PPA)	11	15%
Pas d'accord (PA)	1	1%
PPA PA	12	16%
Cette préparation répond aux attentes de l'étudiant au sujet de l'épreuve ECOS	Nombre	Pourcentage
Répondant	74	93%
Tout à fait d'accord (TD)	26	35%
Plutôt d'accord (D)	48	64%
TD D	74	100%
Plutôt pas d'accord (PPA)	0	0%
Pas d'accord (PA)	0	0%
PPA PA	0	0%

TABLEAU 3 : Répartition du positionnement sur une échelle de Likert à 4 niveaux des trois affirmations au sujet de la préparation aux ECOS de nos 79 étudiants

6.2.2.2 Satisfecit des conditions de cette expérience d'ECOS formatif selon nos étudiants
Pour 63% des étudiants, cette expérience d'ECOS formatif arrive au bon moment pour les préparer à l'ECOS sommatif qui aura lieu un mois plus tard.

Pour le autres, cette expérience d'ECOS formatif aurait dû avoir lieu plus tôt dans l'année. 80% des étudiants auraient aimé avoir plus qu'une séance d'ECOS formatifs.

Pour la moitié d'entre eux, 2 séances auraient été pertinentes. 28% des étudiants auraient aimé avoir de 3 ou 4 séances d'ECOS formatif.

Moment de l'ECOS formatif	Nombre	Pourcentage
Répondant	70	88%
Plus tôt dans l'année universitaire	26	37%
Bon moment (un mois avant l'ECOS sommative)	44	63%
Nombre de séances d'ECOS formatif	Nombre	Pourcentage
Répondant	71	89%
1 séance	14	20%
2 séances	37	52%
3 séances	15	21%
4 séances	5	7%
Intérêt du travail en binôme	Nombre	Pourcentage
Répondant	70	88%
Oui	69	98%
Non	1	2%

TABLEAU 4 : Réponses aux trois questions concernant les conditions de la préparation aux ECOS sommatifs

6.3 Ressenti des étudiants de leur expérience « examiné » aux ECOS formatifs : récurrence de l'expression libre

6.3.1 Ressenti de l'expérience « examiné »

Dans leur expression libre, ils sont 40% à avoir noté le caractère « *difficile, déconcertant, déstabilisant* » de cette première expérience « examiné » lors de l'ECOS formatif. 28% a exprimé son caractère stressant et 9% a le sentiment d'un manque de performance.
Ils sont un tiers à avoir relevé les particularités de type d'examen ECOS. Un quart d'entre eux retranscrit le manque de temps pour répondre lors de cette expérience « examiné » ainsi que les particularités du sujet de l'évaluation formative.

19% des étudiants retranscrivent ce que cette expérience formative leur permet de mobiliser en vue de réussir l'évaluation sommative. 16% des étudiants souligne que cette expérience « examiné » lors de l'ECOS formatif est « *facile, non compliquée* ».

Ressenti – Expérience Examiné	Nombre	Pourcentage
Etudiants	79	
Répondant	67	84%
Récurrence du contenu de l'expression libre		
Difficile, Déconcertant, Déstabilisant	27	40%
Particularités du format de l'examen ECOS	22	33%
Stressant	19	28%
Manque de temps	18	27%
Sujet de l'épreuve	16	24%
Mobilisation pour l'épreuve sommative	13	19%
Facile, Non compliqué	11	16%
Sentiment d'un manque de performance	6	9%

TABLEAU 5 : Répartition de la récurrence des réponses sur le ressenti en tant qu'examiné ;

6.3.2 Difficultés de l'expérience « examiné »

Dans leur expression libre, ils sont 31% à établir que la difficulté de cette première expérience « examiné » en format ECOS est le fait d'oublier de donner des éléments de réponses connus. Ils sont nombreux également a noté la difficulté du sujet (29%) et la rapidité de l'examen (27%).

Ils sont 22% à trouver les particularités du format d'examen ECOS difficiles comme le fait de parler à l'examinateur qui ne parle pas. Certains étudiants (13%) trouvent qu'il est difficile d'organiser et de structurer ses réponses pendant l'examen et estiment qu'il y a beaucoup de détails demandés dans cet examen. 12% des étudiants retranscrit ces difficultés ressentis de l'expérience « examiné » en mobilisant des stratégies d'adaptation pour leur prochain ECOS.

Difficultés - Expérience Examiné	Nombre	Pourcentage
Etudiants	79	
Répondant	68	86%
Récurrence du contenu des réponses de l'expression libre		
Oublier des éléments de réponses connus	21	31%
Sujet de l'examen	20	29%
Manque de temps	18	27%
Parler à l'examinateur, Format de l'examen	15	22%
Lacunes dans les connaissances	11	16%
Organiser et structurer ses réponses	9	13%
Beaucoup de détails demandés	9	13%
Mobilisation pour l'épreuve sommative	8	12%
Regard de l'examinateur	5	7%
Analyser la photographie	5	7%

TABLEAU 6 : Répartition de la récurrence des réponses sur les difficultés ressenties en tant qu'examiné

6.3.3 Faire autrement suite à l'expérience « examiné »

Dans leur expression libre, ils sont 40% à répondre que s'ils devaient refaire leur ECOS en tant qu'« examiné », ils auraient « *mieux analyser le sujet* ». De même, ils sont un peu plus de 20% à dire qu'ils auraient mieux « *gérer leur temps* » et « *mieux structurer leur réponses* ». Ils sont 9% à dire qu'ils auraient dû « *parler plus lentement* ». Certains étudiants (16%) auraient donné plus d'informations. D'autres étudiants (12%) comprennent qu'ils auraient dû « *réviser leur cours* ». Suite à cette expérience, certains soulignent l'importance de se « *concentrer sur le format particulier de ce type d'examen* » (10%) et d'autres de « *s'imaginer être comme en clinique* » (3%).

Autrement - Expérience Examiné	Nombre	Pourcentage
Etudiants	79	
Répondant	58	73%
Récurrence du contenu des réponses de l'expression libre		
Mieux analyser le sujet	23	40%
Mieux gérer mon temps	13	22%
Mieux structurer mes réponses	12	21%
Donner plus d'informations	9	16%
Réviser mes cours	7	12%
Me concentrer sur le format de l'examen	6	10%
Parler plus lentement	5	9%
Imaginer être comme en clinique	2	3%

TABLEAU 7 : Répartition de la récurrence des réponses sur ce que les étudiants auraient fait autrement lors de cet ECOS formatif en tant qu'examiné

6.3.4 Niveaux de stress ressentis par les étudiants lors de l'expérience « évalué » des ECOS formatifs

Lors de leur première expérience « examiné » en format ECOS, le niveau de stress moyen des étudiants est inférieur à 4 sur 10, ce qui correspond à un niveau de stress faible. Seul 12% des étudiants ont ressentis d'importants niveaux de stress (entre 8 et 10) lors de leur première expérience « examiné » en format ECOS.

Stress ressenti par les étudiants sur une échelle de 1 à 10	Valeur	Ecart-type
Moyenne	3,84	2,56
Répartition du stress ressenti par les étudiants (échelle de 1 à 10)	Nombre	Pourcentage
Répondant	73	92%
Valeur de 0	3	4%
Valeur de 1	10	14%
Valeur de 2 à 4	32	44%
Valeur de 5	13	18%
Valeur de 6 à 7	6	8%
Valeur de 8	4	6%
Valeur de 9	3	4%
Valeur de 10	2	2%

TABLEAU 8 : Répartition des valeurs de stress ressenti par les étudiants lors de l'expérience « examiné » aux ECOS formatifs sur une échelle de 1 à 10

6.4 Ressenti des étudiants de leur expérience « examinateur » aux ECOS formatifs : récurrence de l'expression libre

6.4.1. Ressenti de l'expérience « examinateur »

Dans leur expression libre, ils sont 37% à qualifier cette expérience « examinateur » de « *bonne, utile, intéressante* ». Pour 13% des étudiants, celle-ci les aide à comprendre les attentes des examinateurs et à mobiliser des stratégies pour l'ECOS sommatif. Pour certains étudiants, cette expérience « examinateur » est l'opportunité de pratiquer la grille d'évaluation (9%), de comprendre encore la rapidité de l'épreuve ECOS (6%), les particularités du sujet (6%), l'exhaustivité des réponses demandées (12%). Selon certains étudiants, cette expérience « examinateur » est « *difficile, dur, compliqué, complexe* » (18%) et même « *stressante* » (7%). 17% des étudiants notent qu'ils étaient préoccupés par leur pair « examiné ».

Ressenti - Expérience Examinateur	Nombre	Pourcentage
Etudiants	79	
Répondant	65	82%
Récurrence du contenu des réponses de l'expression libre		
Expérience bonne, utile, intéressante	24	37%
Difficile, dur, compliqué, complexe	12	18%
Se préoccuper de l'examiné	11	17%
Voir les attentes, mobilisation pour l'examen	9	13%
Beaucoup de détails demandés	8	12%
Grille d'évaluation	6	9%
Stressant	5	7%
Manque de temps	4	6%
Sujet de l'épreuve	4	6%

TABLEAU 9 : Répartition de la récurrence des réponses sur le ressenti en tant qu'examinateur

6.4.2 *Difficultés de l'expérience « examinateur »*

Ils sont moins nombreux (15% en moins) à avoir répondu à cette question des difficultés de l'expérience « examinateur » et 22% des répondants estime n'avoir eu aucune difficulté.

Environ 20% des répondants trouve qu'il est difficile en tant qu'examinateur de « *ne rien oublier, être exhaustif* » de « *bien noter toutes les bonnes réponses* ». Certains pointent la difficulté de « *rester un examinateur neutre* » (13%), « *ne pas pouvoir aider l'examiné, ni interagir* » (11%). Certains trouvent difficile la « *grille d'évaluation* » (9%), le « *sujet d'examen* » (7%) et le « *manque de temps* » (13%). Pour 9% des étudiants, cette expérience examinateur est « *difficile, dure, stressante* ».

Difficultés - Expérience Examinateur	Nombre	Pourcentage
Etudiants	79	
Répondant	53	67%
Récurrence du contenu des réponses de l'expression libre		
Pas de difficultés	12	22%
Ne rien oublier, être exhaustif	11	20%
Bien noter toutes les bonnes réponses	10	18%
Rester un examinateur neutre	7	13%
Manque de temps	7	13%
Ne pas pouvoir aider l'examiné, ni interagir	6	11%
Grille d'évaluation	5	9%
Difficile, dur, stressant	5	9%
Sujet de l'examen	4	7%

TABLEAU 10: Répartition de la récurrence des réponses sur les difficultés ressenties en tant qu'examinateur

6.4.3 *Faire autrement suite à l'expérience « examinateur »*

Ils sont encore moins nombreux (50% en moins) à avoir répondu à cette question sur ce qu'ils auraient fait autrement s'ils devaient refaire l'ECOS en tant qu'examinateur. De plus, 26% des répondants indique qu'ils n'auraient « rien changé ». Certains auraient changé le barème (5 étudiants) ou l'énoncé (4 étudiants). 2 étudiants auraient voulu « être aidés pour savoir utiliser la grille ».

Autrement - Expérience Examinateur	Nombre	Pourcentage
Etudiants	79	
Répondant	26	33%
Récurrence du contenu des réponses de l'expression libre		
Rien changer, faire pareil	7	26%
Modifier le barème	5	19%
Modifier l'énoncé	4	15%
Etre aidés pour savoir utiliser la grille, noter	2	7%

TABLEAU 11 : Répartition de la récurrence des réponses sur ce que les étudiants auraient fait autrement lors de cet ECOS formatif en tant qu'examinateur

6.5 Propositions des étudiants basées sur l'expérience d'ECOS formatif pour améliorer leur préparation aux ECOS sommatifs

6.5.1 Propositions des étudiants pour améliorer la préparation aux ECOS sommatifs

Suite à cette expérience d'ECOS formatif, 44% de la promotion (soit 35 étudiants) a soumis des propositions d'amélioration de la préparation aux ECOS sommatif. 13 étudiants proposent que les enseignants fournissent aux étudiants « une banque de sujets et de grilles ». 12 étudiants souhaitent « avoir des séances supplémentaires » d'ECOS formatifs et 9 étudiants que celles-ci soit plus tôt et tout au long de l'année. 10 étudiants proposent d'enrichir le contenu de l'expérience d'ECOS formatif et 6 autres d'en modifier le contenu et le déroulement.

Propositions d'amélioration de la préparation aux ECOS	Nombre	Pourcentage
Etudiants	79	
Répondant	35	44%
Récurrence des réponses de l'expression libre		
Fournir aux étudiants une banque de sujets et de grilles	13	37%
Faire des séances supplémentaires de préparations	12	34%
Enrichir le contenu de la préparation ECOS (*détails fig. 12*)	10	28%
Faire une préparation : plus tôt, pas le soir, tout au long de l'année	9	25%
Modifier le contenu et le déroulement de l'ECOS (*détails fig. 12*)	6	17%

TABLEAU 12 : Propositions des étudiants pour l'amélioration de la préparation aux ECOS sommatifs : récurrence de l'expression libre

6.5.2 Détails des propositions des étudiants pour enrichir le contenu de l'expérience d'ECOS formatif

6 étudiants proposent de modifier le contenu de l'expérience d'ECOS formatif en permettant des interactions avec le jury, en ayant plus de temps, en enrichissant le barème ou en faisant appel à un acteur jouant le patient. 10 étudiants proposent d'enrichir le contenu de l'expérience d'ECOS formatif en ayant une expérience « examiné » face à un enseignant et en ayant des expériences « examiné » versus « examinateur » dans différents types de sujets dont des sujets de pratique chirurgicale. Des étudiants proposent de pouvoir comparer leur progression entre deux séances d'expérience d'ECOS formatif. D'autres proposent d'ajouter à l'expérience d'ECOS une partie de travaux dirigés sur des cas cliniques.

Modifier le contenu et le déroulement de l'ECOS (6 étudiants, 17% des répondants)
Avoir des interactions avec le jury
Avoir un acteur qui fait le patient
Avoir plus de temps
Enrichir le barème
Enrichir le contenu de la préparation ECOS (10 étudiants, 28% des répondants)

Avoir un ECOS blanc face à un enseignant
Etre examinateur et examiné dans les deux types de sujets (Discours à un patient, Rédaction d'un document)
Comparer l'évolution de performance entre deux séances de préparations aux ECOS
Ajouter une partie de travaux dirigés avec études de cas cliniques
Ajouter des épreuves pratiques

TABLEAU 13 : Détails des propositions des étudiants pour l'amélioration de la préparation aux ECOS sommatifs : récurrence de l'expression libre

7. Discussion

Notre échantillon a une bonne parité fille/garçon et est donc représentatif. Un tiers des étudiants a répondu anonymement. Les étudiants ont plus répondu aux questions de l'expérience « examiné » qu'à celles de l'expérience « examinateur » et leurs réponses à l'expérience « examiné » ont été plus longues. Ceci montre l'intérêt porté par de nos étudiants à l'analyse de leur expérience « examiné ». Ceci révèle qu'ils tirent de leur expérience « examiné » plus de conclusions que de leur expérience « examinateur ».

Le satifecit de cette expérience d'ECOS formatif est important. Cet ECOS formatif constitue une préparation qui permet de comprendre ce nouveau type d'examen, de pouvoir espérer d'être évalué à son niveau de compétence à l'ECOS sommatif. De même, pour une grande majorité d'étudiants, cette préparation répond à leurs attentes au sujet de ce type d'examen. Ces résultats sont confirmés par le fait que 80% des étudiants plébiscitent des séances supplémentaires d'ECOS formatifs.

L'expérience d'ECOS formatif qui constitue une expérience antérieure à l'ECOS sommatif doit aider *in fine* nos étudiants à avoir un pré-conditionnement favorable grâce aux conclusions qu'ils en tirent chacun pour eux-même.

Ils sont presque la moitié à qualifier cette expérience « examiné » de leur 1er ECOS de « *difficile, déconcertante, déstabilisante* », 28% des étudiants ont noté son caractère stressant et certains ont eu un sentiment de manque de performance. Ceci corrobore les résultats de différentes études qui montrent que les évaluations de type ECOS sont vécues comme plus difficiles et stressantes que les autres types d'évaluation (Brand HS et al 2009). Cependant, comme il s'agit d'une épreuve formative et entre pairs, les étudiants ayant eu un niveau de stress supérieur à 8/10 ne dépassent pas 12% de la promotion. Ceci est loin des plus de 50% des étudiants de 4ème année de l'année universitaire précédente qui ont eu des niveaux de stress supérieurs à 8/10 à leur premier ECOS sommatif.

Il peut être espérer que les difficultés éprouvées face à la nouveauté de ce format d'évaluation seront autant d'opportunités de développer des stratégies d'adaptation au stress pour l'évaluation sommative (Lazarus R.S. & Folkman S. (1984). En écrivant leur ressenti de l'expérience « examiné », ils sont d'ailleurs 19% à mobiliser des stratégies pour leur prochain ECOS sommatif.

Un tiers retient de cette expérience les particularités du format de l'évaluation ECOS. Ainsi, suite à cette première expérience « examiné » en ECOS, ils sont nombreux à comprendre qu'il s'agit d'une

épreuve courte où il leur faudra bien gérer leur temps ; « *mieux gérer le temps* » qu'à l'ECOS formatif. Ils sont nombreux aussi à comprendre les particularités des sujets de taches cliniques simulées qui nécessitent de bien analyser l'énoncé du sujet ; « *mieux analyser le sujet* » qu'à l'ECOS formatif. De même, ils sont nombreux à prendre conscience de la nécessité de « *bien organiser et structurer leurs réponses* ». Cette expérience formative révèle aussi à certains étudiants que ce qui n'étaient pour eux que des détails insignifiants peuvent être des points à obtenir dans la grille d'évaluation de l'ECOS. Ils feront donc attention à l'avenir à « *donner plus d'informations* ».

Cette expérience d'ECOS formatif a permis à certains étudiants de se situer par rapport à leur apprentissage et donc d'établir qu'ils avaient « *des lacunes dans leurs connaissances* » et qu'ils devaient « *réviser leur cours* ». Il est retrouvé ici l'effet régulateur de toute évaluation formative qui renseigne l'étudiant sur son cheminement et son atteinte des objectifs de son niveau de formation (Scriven, 1967 ; Hadj 1998)ll

Ce premier ECOS vécu en tant qu'examinateur est également considéré par certains comme « *difficile, dur, compliqué, complexe* » et « *stressant* ». Cependant, cette expérience « examinateur » est aussi considérée comme une expérience « *bonne, utile et intéressante* ». Celle-ci permet aux étudiants de voir les attentes des enseignants et de mobiliser des stratégies pour l'examen sommatif. Les conclusions que tirent les étudiants de celle-ci sont proches de celles qu'ils tirent de l'expérience « examiné ». Cette expérience « examinateur » comme l'expérience « examiné » permet de prendre conscience de la rapidité de ce type d'évaluation, de la pertinence de certaines informations considérées auparavant comme des détails et de la particularité des sujets de taches cliniques simulées.
Cette expérience « examinateur » apporte une mise en pratique de la grille d'évaluation qui a été relevée intéressante par les étudiants. De même, l'apport de cette expérience « examinateur » à l'ECOS formatif est que les étudiants peuvent s'approprier donc se familiariser avec la posture de l'examinateur neutre et muet propre à ce type d'évaluation et qui peut être déstabilisant lors d'une première expérience d'ECOS (Hodges, 2003).

Après cette prise de conscience de ce nouveau type d'évaluation par l'expérience d'ECOS formatif, les étudiants ont émis des propositions pour améliorer leur préparation aux ECOS sommatifs.
Certains étudiants proposent de travailler sur une banque de sujets et de grilles d'évaluation ou de passer l'ECOS formatif sur des sujets de natures différentes (différents aspects du savoir faire et du savoir être). Ceci est sûrement en lien avec la prise de conscience des particularités des sujets de situations cliniques simulées, des grilles d'évaluation et de l'exhaustivité des réponses attendues. Même si l'évaluation en binôme entre pairs a été très appréciée, des étudiants proposent un enrichissement de l'expérience d'ECOS formatif en y ajoutant une séance d'ECOS formatif face à un enseignant. D'autres étudiants proposent d'auto-évaluer leur évolution de performance entre différentes séances d'ECOS formatifs ; ceci pourrait en effet permettre d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle et leur sentiment de préparation (Harrison et al, 2013 ; Kalantari et al 2017).
Des étudiants proposent d'avoir un acteur pour « jouer » le patient pour augmenter le degré de simulation donc pour pouvoir exprimer leurs compétences comme en clinique ; « *s'imaginer être comme en clinique* » a été une de leurs pistes pour mieux réussir l'évaluation ECOS.
D'autres étudiants proposent que l'ECOS formatif puisse permettre des interactions entre l'examiné et l'examinateur ou d'ajouter des travaux dirigés avec analyse de cas cliniques. Ceci montre qu'à

partir de cette première expérience d'ECOS, les étudiants font des propositions pour avoir encore plus de « feed-back » et plus d'apprentissages cliniques.

|Conclusion

Les Examens Cliniques à Objectifs Structurés (ECOS) sont des évaluations qui permettent de se rapprocher le plus possible de l'évaluation authentique recherchée. Ce format d'examen a donc été choisie pour l'évaluation sommative du stage clinique en OCE de nos étudiants de 4ème année. Cependant, nos étudiants n'ayant aucune expérience antérieure dans ce mode d'évaluation clinique n'ont pas réussi ces évaluations. Le manque d'expérience antérieure peut réduire la réussite en augmentant le stress et en diminuant le niveau de contrôlabilité perçue de la tâche et donc en diminuant le sentiment efficacité personnelle. Les résultats de notre étude auprès des étudiants de 4ème année sur leur ressenti de l'ECOS sommatif mené sans aucune préparation confirment que la nouveauté du format d'examen a joué sur leur niveau de stress, leur faible espérance de réussite et leur faible sentiment de préparation.

Ainsi, un ECOS formatif a été proposé à nos étudiants pour constituer une expérience antérieure préparant à l'ECOS sommatif. Des travaux ont montré que pour qu'un ECOS formatif puisse soit bénéfique et optimise la réussite, il faut qu'il soit bien compris et expliqué et qu'il intègre une nécessaire posture critique (Schon, 1998 ; Chisnall, 2015). De même, l'évaluation pour être formative doit pouvoir permettre l'auto-évaluation, une retro-information (feed-back), la participation active des étudiants notamment par le travail de groupe.
La préparation aux ECOS sommatifs proposée a essayé d'intégrer un maximum d'éléments précédents pour être la plus formative possible pour nos étudiants. Notre objectif a été ici de comprendre cette expérience d'ECOS formatif préparant les étudiants de 4ème année en Chirurgie Dentaire à leurs premiers ECOS sommatifs.

Nos résultats montrent que les étudiants sont satisfaits de cette expérience d'ECOS formatif et qu'elle leur a permis de comprendre ce nouveau format d'examen. Cette préparation aux ECOS sommatifs a tellement répondu à leurs attentes qu'ils souhaitent des séances supplémentaires d'ECOS formatif.

L'expérience « examiné » de l'ECOS formatif a été vécue comme difficile mais aussi mobilisatrice pour les ECOS sommatif à venir. Ils ont pu ainsi tirer des conclusions pour eux-mêmes. Ils ont compris les particularités de l'évaluation par ECOS et les stratégies à adopter. Ils ont compris qu'il leur faudra à l'ECOS sommatif : mieux gérer leur temps, mieux analyser le sujet ie la tâche de simulation clinique à réaliser, mieux organiser et structurer leurs réponses et ne pas négliger des détails qui peuvent faire partie de la compétence évaluée. L'intérêt de l'expérience « examinateur » de notre dispositif est clairement l'analyse et l'utilisation de la grille d'évaluation ainsi que l'appropriation et la familiarisation avec la posture de l'examinateur neutre et muet propre à ce format d'examen.

Cette expérience a donc un caractère formatif au sujet des singularités de ce format d'examen. Elle a un effet régulateur et aide l'étudiant à progresser en le renseignant sur son cheminement et son atteinte des objectifs de son niveau de formation (Scriven, 1967 ; Hadj 1998). Cette expérience

d'ECOS formatif permet aussi de motiver certains étudiants dans leur apprentissage clinique, à plus travailler et sur des contenus cliniques autres. Donc elle donne « *des outils de réussite visant à motiver et à donner confiance à l'étudiant* » pour l'évaluation sommative à venir (Pelaccia, 2016).

Ainsi, il n'a pas été possible d'évaluer les effets de cette expérience d'ECOS formatif sur le ressenti et les résultats de nos étudiants à l'ECOS sommatif. Cependant, cette compréhension de l'expérience d'ECOS formatif vécue par nos étudiants permet de comprendre en quoi celle-ci a pu les préparer et ce qu'elle a mobilisé chez eux ; donc de comprendre en quoi celle-ci pourrait améliorer le ressenti et les résultats des premiers ECOS sommatif de nos étudiants.

|Bibliographie

Ark TK et al, (2006) Giving learner the best of both world: do clinical teachers need to guard against teaching pattern recognition to novices ?Acad Med; 81: 405-09

Bandura (1997) Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman.

Bédard D, Béchard JP (2009) Innover dans l'enseignement supérieur, Paris Presses universitaires de France,

Berthiaume, D/ Rege Colet, N (2013) Tome 1 : Enseigner au supérieur Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien,. 345 p.

Boudarène, M. (1998). Stress et anxiété: de quoi s'agit-il ? L'Encéphale, 14, 557-568.

Brands et al (2009) Is the OSCE more stressful ? Examination anxiety and its consequence in different assessment methods in dental education Eur J Dent Educ;13:147-53

Carré et al, (2009) Traité de la psychologie de la motivation, Paris , Dunod

Chapelle, F.et Monié, B. (2007). Bon stress, mauvais stress : mode d'emploi. Paris : Odile Jacob.

Chapelle, F., Monié, B., Poinsot, R., Rusinek, S. & Willard, M. (2011). L'aide-mémoire des thérapies comportementales et cognitives. Paris : Dunod.

Chisnall B, Vince T, Hall S, Tribe R. (2015) Evaluation of outcomes of a formative objective structured clinical examination for second-year UK medical students. Int J Med Educ.; 6:76-83

CSE (Centre de soutien de l'enseignement) (2012) Guide d'interprétation des résultats de l'évaluation d'un enseignement Unil Université de Lausanne 1-4

Dweck et al (1986) Motivational processes affecting learning American psychologist 41, 1040-48

Dweck et al (1999) Self-theories : their role in motivation, personality and development Philadelphia : Psychology Press.

Eccles et Wigfield (2002) Motivational beliefs, values and goals Annual Review Psychology 53(1), 1009-32

Endler N.S. & Parker J.D.A (1994). Assessment of multidimentional coping : task, emotion, and avoidance strategies, Psychological Assessement, 6, 1, 50-60.

Epstein RM, (2007) Assessment in medical education New Eng J of Med; 356: 387-96

Fradin, J. (2008). L'intelligence du stress. Paris : Eyrolles.

Galand Vanlede, (2004) Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir Savoirs ; 5 : 91-116

George, G. (2002). Ces enfants malades du stress. Paris : Anne Carrière.

Graziani, P. & Swendsen, J. (2004). Le stress: émotions et stratégies d'adaptation. Paris : Nathan.

Hadj C (1998) L'évaluation des apprentissages : 30 ans de recherches et de débats Eduquer et Former ;12 : 275-82

Hadji, C. (2012) Faut-il avoir peur de l'évaluation ? Bruxelles : De Boeck.

Harden R, Stevenson M, Downie W, Wilson G. (1975) Assessment of clinical competence using objective structured examination. BMJ; 1:447-451.

Harrison RM et al, (2013) Web-based feedback after summative assessment: how do students engage ? Med Educ; 47: 734-44

Hodges BD, (2003) The validity of OSCE Med Teacher; 25:250-54

Kalantari M et al (2017) Measurement of the levels anxiety, self-perception of preparation and expectations for success using an objective structured clinical examination, a written examination, and a preclinical preparation test in Kerman dental students J Educ Health Promot. 5;6:28.

Khan KZ et al, (2013) OSCE Part II Organisation and administration AMEE Guide n°81 Med Teacher;

35:1447-63
Lazarus R.S. & Folkman S. (1984). Stress, appraisal and coping, New York : Springer Publishing Company.
Le Mauff P, Bail P, Gargot F, Garnier F, Guyot H, Honnorat H, Huez JF. (2005) L'évaluation des compétences des internes de médecine générale. Aspects théoriques, réflexions pratiques. La revue. 73 : 63-69
Lesage FX et al (2010) Mesure du stress par échelle visuelle analogique (EVA) : validation externe versus le modèle de Karasek e tla mesure de stress perçu. Arch Mal Prof Environ. ; 71 (3) : 305.
Michel S, Ledru M. (1991) Capital compétence dans l'entreprise, une approche cognitive. Paris : Editions sociales de France,
Miller et al, (1990) The assessement of clinical skills/competence/performance Academic Medecine ; 87:63-67
Nendaz MR et al, (2005) Le raisonnement clinique : données issues de la recherche et implications pour l'enseignement Pédagogie médicale,6 : 235-54
Pangaro et al, (2013) Frameworks for learner assessment in medicine AMEE Guide n°78 Med Teacher; 35:1197-1210
Pelaccia T. (2016) Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé ? deBoeck, 480 pages
Pelpel, P. (2005). Se former pour enseigner. Paris : Dunod.
Ross MT, Cameron HS. (2007) Peer assisted learning: a planning and implementation framework: AMEE Guide no 30. Med Teach. Sep;29(6):527-45.
Schon, (1996) A la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique dans l'éducation des adultes Savoirs théoriques et savoirs d'action, In Barbier JM edition Paris Presses universitaire de France: pp 201-222
Scriven (1967) The methodology of evaluation Perspective of curriculum evaluation, Tyler, Gagne, Scriven edition, volume 1, Chicago,: Rand NcNally 39-83
Tamblyn et al (1998) Association between licensing examination scores and ressource use and quality of care in primary care practice J of Am Med Ass; 280: 989-96
Tardif J. (1995) Les influences de la psychologie cognitive dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation Revue Quebecoise de Psychologie 16:175-207
Tardif, J.(1993) Evaluation dans le paradigme constructivisme In Hivon R(ed) Evaluation des apprentissages Réflexions, nouvelles tendances et formation; Sherbrooke, Université de Sherbrooke : 27-56
Van der Vleuten et al (2005) Assessing professional competence: from methods to programmes Med Education ;39 :309-317
Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 2(2), 375-398.

|Témoignage de Florence

A la suite de l'engagement, des premiers regroupements et ateliers, j'ai été surprise de constater que tous les enseignants même si leurs contenus disciplinaires sont très différents partagent exactement les mêmes besoins et problématiques. La démarche SoTL présentée alors constitue une « clef » commune pour raisonner et résoudre nos problématiques communes. De même, comprendre alors la définition « systémique » de l'apprentissage à quatre pôles interconnectés (Berthiaume et al 2013) a été une révélation ; c'est « le code » sans lequel il est impossible de décrypter nos enseignements et d'espérer améliorer notre pratique. Aucun enseignant ne devrait pouvoir enseigner sans le connaitre et comprendre ce point de mire qu'est l'alignement pédagogique.
De plus, découvrir pour le projet et lors des regroupements, les nombreux travaux sur les stratégies motivationnelles pour nos étudiants m'a transformé en mettant en lumière les leviers fondamentaux de l'apprentissage. Notamment, comprendre le SEP (sentiment d'efficacité personnel) comme facteur clef de l'action humaine dépasse d'ailleurs nos enjeux pédagogiques et permet de situer les motivations de tous et en toutes circonstances.
Ainsi, cette expérience du DU PES m'a permis de changer mon regard sur mes enseignements, ma pratique et d'adopter naturellement une posture critique dans une démarche de comprendre ce qui fonctionne et d'interroger ce qui fonctionne moins. Je n'avais pas pris conscience que nous sommes des enseignants chercheurs pour réfléchir en continue autant nos contenus disciplinaires que notre pratique pédagogique.
Cette expérience m'a permis aussi de comprendre que le rapport interpersonnel entre l'étudiant et l'enseignant est la charnière de toute pédagogie. Ce n'est pas seulement l'étudiant qui est apprenant dans le cheminement duquel l'enseignant fait sens. C'est aussi l'enseignant qui est un apprenant dans le cheminement duquel l'étudiant fait sens.
J'ai pris conscience que si notre dispositif innovant est porté par une démarche SoTL, il n'y a aucun risque et donc aucune peur à innover. J'ai donc compris que les plus grands risques pour les étudiants comme pour l'enseignant est une reproduction passive des modèles d'apprentissage pendant des années. Cette expérience m'a permis d'avoir plus conscience et confiance en mes capacités d'innovation et ainsi de me lancer plus sereinement vers des interrogations et des ajustements de ma pratique pédagogique.
De même, je crois avoir toujours observé et écouté les étudiants dans leurs difficultés avec bienveillance et empathie. Aujourd'hui, c'est avec plus de compétences que je peux le faire grâce à l'enseignement du DU PES. En effet, je pense avoir acquis une meilleure « lecture pédagogique » des situations d'enseignement et donc des observations et des dires des étudiants.
Ainsi, grâce à l'enseignement du DU PES, je pense être devenue une meilleure enseignante plus épanouie dans ma pratique. Je suis plus en confiance et plus motivée et même enthousiaste car il y a toujours de nouvelles pistes, de nouveaux territoires de réflexion de ma pratique à conquérir.
Cette qualification d'enseignant-chercheur prend aujourd'hui toute sa valeur car je me sens capable désormais de faire de la recherche et de l'innovation aussi dans ma pratique pédagogique.

Ainsi je remercie toute l'équipe de l'IDIP pour cette incroyable expérience qui m'a transformée, mon conseiller pédagogique Simon Zingaretti pour son infaillible soutien et tous les collègues du DU PES pour leurs magnifiques projets inspirants.

Devenir auteur de sa vie par une prise de conscience de ses propres ressources dans un module de PPP

Par Aurélie LEBORGNE

|Résumé

Dans le département informatique de l'IUT Robert Schuman à Strasbourg, certains étudiants de troisième année sont dans l'indécision vocationnelle. Pour répondre à cette situation, le module de PPP (Projet Personnel et Professionnel) a pour objectif d'accompagner les étudiants à faire des choix de vie complexes, notamment leur projet professionnel, en prenant comme fondation leur identité, leurs valeurs, leurs ressources internes, etc. Afin que les étudiants puissent construire ces fondations, un dispositif pédagogique destiné à développer leur capacité interne à définir leur identité et leurs relations sociales a été mis en place : un processus de conscientisation réflexive basé sur les forces de caractère de l'étudiant. Il s'agit d'un dispositif dans lequel les étudiants sont amenés à prendre du recul sur les ressources qu'ils mettent en œuvre dans des situations vécues (apprentissage par l'expérience) grâce à l'aide de leurs pairs. Cette étude analyse l'impact de ce nouveau dispositif sur la capacité à devenir auteur de sa vie, au sens de B. Magolda. Les données ont été récoltées à partir d'un journal de bord, de questionnaires et d'entretiens. L'étude de ces données a montré que ce dispositif pédagogique permettait d'alimenter des capacités à devenir auteur de sa vie grâce à l'expression de soi et des autres et l'obtention de regards extérieurs provenant des pairs. Finalement, cette étude met l'accent sur l'importance de l'apprentissage par les pairs.

|Mots-clés

Réflexivité, Conscientisation, self-authorship, coaching circle, forces de caractère

Introduction

Les IUT, intégrés à l'Université, sanctionnent une formation générale et technologique dans un domaine professionnel. Ils tiennent leur originalité de leur approche professionnalisante visant à une réalisation professionnelle mais également à une quête de soi-même. En ce sens, je partage la vision de Simon Leys (2005) : « L'université n'est pas une usine à fabriquer des diplômes […]. C'est le lieu où une chance est donnée à des hommes de devenir qui ils sont vraiment. ». Ainsi, pour accompagner les étudiants dans leur professionnalisation, de nombreux modules sont enseignés, parmi lesquels figure PPP (Projet Personnel et Professionnel). C'est un module qui permet à l'étudiant de choisir un ou des métier(s) vers le(s)quel(s) il souhaite s'orienter et de concevoir un parcours de formation cohérent pour la réalisation de son projet professionnel. Pour ce faire, il est accompagné dans une réflexion personnelle nourrie par l'analyse de ses expériences et confronté à celle des autres étudiants dans l'objectif de mettre en adéquation ses souhaits professionnels, ses aspirations personnelles, ses capacités et ses axes de progrès.

1. Contexte et état des lieux

Depuis mon recrutement à l'IUT Robert Schuman, en 2018, à Strasbourg, dans le département informatique, j'accompagne des étudiants dans leur alternance au cours de leur licence professionnelle à l'IUT. Quand je pose la question aux étudiants : « Que souhaites-tu faire l'année prochaine ? », il est fréquent qu'ils me répondent : « Pffff je ne sais pas ce que je vais faire après cette année. Aller dans le monde professionnel pour travailler ? … Mais je ne sais pas encore dans quelle branche de l'informatique précisément … Faire un Master ? Je ne sais pas … ». C'est un constat que fait également Forner (1999). M'étant moi-même réorientée au bout de quatre ans de médecine dans des conditions un peu extrêmes, c'est une situation que j'ai bien connue. Pour en arriver où j'en suis aujourd'hui, c'est-à-dire épanouie dans un métier que j'aime car faisant sens pour moi, la route fût longue, semée d'embuches, faite de rencontres inspirantes, de réflexions sur moi-même, de découvertes, d'outils et de théories.

Lors de la réforme des BUT (Bachelors Universitaires de technologie) qui a commencé en septembre 2021 pour basculer sur l'approche par compétences avec la rédaction d'un portfolio et passer d'un cursus se réalisant en 3 ans à la place de 2, une refonte des programmes a été nécessaire. Avec l'expérience personnelle que j'avais, mon appétence pour aider les étudiants dans ce cadre, j'ai fait le choix de prendre la responsabilité de ce module de PPP, correspondant à 10h d'enseignement étudiant par semestre, sur six semestres, chaque semestre ayant sa thématique. Pour assurer l'ensemble des heures d'enseignement, je me suis entourée de deux collègues dont une psychologue. J'ai fait le choix de m'y investir pleinement en me fixant pour objectif de proposer aux étudiants des activités qui fassent sens pour eux et qui leur permettent de prendre du plaisir à travailler sur leur projet. Pour mettre en place et donner du poids à mes différents dispositifs pédagogiques, j'ai souhaité m'appuyer sur la littérature. C'est d'ailleurs ce qui m'a amenée à passer ce Diplôme Universitaire de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (DU PES). Je me suis rendu compte que l'indécision vocationnelle était très documentée en France comme à l'étranger. Il s'agit de l'incapacité d'une personne à exprimer un choix portant sur sa future activité professionnelle ou sa préparation lorsqu'elle est incitée à le faire (Forner, 2010). Je me suis demandé comment aborder cela avec les étudiants pour qu'ils aient envie de réfléchir à leur vocation ? Boulet (2020) a proposé de traiter les sources de cette indécision plutôt que de s'intéresser à la motivation des étudiants dans

la recherche de leur projet professionnel. Les sources de cette indécision sont fortement documentées dans la littérature, mais sont souvent variées (Gordon, 2015). Nous pouvons y retrouver des problèmes sociaux, des problèmes relationnels ou un besoin d'explorer différents aspects de l'identité avant d'être capable de prendre une décision de carrière (Gordon, 2015). Ce dernier élément m'a interpelé car, c'est celui sur lequel il y a le moins de dépendance avec un environnement que l'enseignant ne maîtrise pas. De nombreux auteurs affirment que cette indécision provient d'un manque de connaissance de soi (Forner, 1999), d'un défaut de représentation de soi (Forner, 2007 ; Reznic, 1970), d'un manque de consistance du pattern de personnalité (Holland, 1997). Du fait de ces différents manques liés à soi-même, les décisions importantes sont forcément prises par des personnes externes, ce qui, d'après Bacanli (2006) est prédicteur de l'indécision. Nous pouvons illustrer cela par le fait que souvent, les étudiants entrent à l'Université sur des perspectives des autres (enseignants, famille, conseiller d'orientation, etc.) qu'ils ont acceptées sans critiques (Hodge, 2009). C'est également le retour que j'ai de nombreux étudiants : « jusqu'à maintenant, j'ai suivi le flot… ». Pour faire face à cela, Felsman (1999) explique que les représentations de soi peuvent être connues et modifiées par les relations interpersonnelles entre pairs.

À cela s'ajoute un autre constat réalisé lorsque les étudiants ont commencé la rédaction de leur portfolio. Très peu d'étudiants réussissaient à prendre du recul, à s'interroger sur leurs expériences pour en tirer parti, autrement dit à avoir une pratique réflexive.

Forte de ces constats liés à la mise en place de la première année de BUT, j'ai souhaité travailler, pour mon DU PES, sur la mise en place du PPP au troisième semestre. Le PPN (Programme Pédagogique National) stipule que l'étudiant doit définir son profil (connaissance de soi tout au long de sa formation) pour travailler sur la préparation de sa poursuite d'étude ou de son insertion professionnelle en définissant une stratégie personnelle.

Je me suis ainsi demandé comment accompagner les étudiants dans l'exploration de leur identité à partir d'expériences vécues, tout en s'appuyant sur leurs pairs, afin qu'ils puissent prendre leurs décisions par eux-mêmes concernant leur projet professionnel.

2. Cadre théorique

Mes premières lectures concernant la démarche réflexive m'ont suscité de nombreuses interrogations quant à la mise en œuvre du développement de cette démarche chez les étudiants. En analysant diverses définitions, comme celle de Schön (1994) ou Altet (1996), il m'est clairement apparu que le principe de réflexivité était intrinsèquement lié à l'expérience. Puis, j'ai découvert la métaphore que Bolton (2010) utilise pour illustrer la démarche réflexive et la prise de recul qui la caractérise : l'aigle monté en altitude pour mieux observer de loin la vie au sol. Il s'agit d'une image qui m'a accompagnée tout au long de la mise en place du dispositif pédagogique. En effet une des questions que je me suis posée était : « Comment accompagner les étudiants afin qu'ils puissent avoir cette même vision qu'a l'aigle ? ».

Je me suis intéressée au mécanisme de la démarche réflexive. Nguyen (2016) associe la réflexivité à un « processus qui consiste à s'engager dans des interactions attentives, critiques, exploratoires et itératives avec ses pensées et ses actions, et leurs cadres conceptuels sous-jacents, en visant à

changer ces différentes composantes et en examinant le changement lui-même. ». Pour Guillaumain (2009), un acte réflexif « mobilise la conscience de soi et engage le sujet à une réorganisation critique de sa connaissance, voire à une remise en question de ses points de vue fondamentaux. ». Ces deux définitions m'ont confortée dans l'idée que la démarche réflexive s'inscrivait dans un processus complexe au cours duquel l'individu s'engageait dans la conscientisation d'une expérience vécue pour la comprendre, puis remettre en question son fonctionnement, sa manière de voir les choses afin d'aboutir à un changement permettant à l'individu d'apprendre à partir de son expérience. Devant de constat, je me suis intéressée aux auteurs travaillant sur la conscientisation.

2.1 Processus de conscientisation réflexive

Piaget (1950) élabore sa théorie de l'intelligence à partir de l'alternance des mécanismes d'assimilation et d'accommodation qui aboutissent à une équilibration cognitive. Il distingue différentes formes de prise de conscience dans son modèle, notamment le processus qui permet de passer du pré réfléchi au réfléchi. Des auteurs, comme Vermersch et Legault, ont repris ce concept pour le développer davantage.

2.1.1 Passer du pré réfléchi au réfléchi (Vermersch)

Le pré réfléchi, selon Vermersch (2000), fait référence à l'état de conscience implicite et non explicité d'une expérience vécue ou d'une pratique. Il s'agit d'un niveau de conscience où l'expérience est perçue, mais sans être encore réfléchie consciemment ni verbalisée. Le pré réfléchi représente une forme de connaissance tacite ou intuitive qui peut être difficile à saisir et à exprimer de manière consciente.

Dans le contexte de la réflexivité, l'objectif est de passer du pré réfléchi au réfléchi, c'est-à-dire d'amener l'expérience vécue à un niveau de conscience réfléchie où elle peut être examinée, analysée et articulée de manière plus explicite pour amener la personne l'ayant vécue à mieux se l'approprier. Cela implique de passer par un processus de conscientisation réflexive basé sur la réflexion, la mémoire et l'attention pour explorer les aspects plus profonds et les significations implicites de l'expérience. Comme le précise Vermersch, « dans la mesure où cette opération cognitive de prise de conscience ne se réalise pas automatiquement, il faut la provoquer, l'accompagner, la solliciter. » (Vermersch, 2004). Pour ce faire, l'aide d'un tiers est utile pour accompagner cette description à la première personne. Ce tiers écoute, pose des questions d'éclaircissement, comme c'est le cas dans la pratique de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2006). Pour créer les conditions facilitatrices de ce travail, Vermersch (2004) propose de faire « un travail en groupe afin de créer un temps particulier qui est dédié à cette activité réfléchissante au cours de laquelle la motivation et la structuration du travail phénoménologique sont portées par une personne qui joue le rôle indispensable de déclencheur et de contenant. ».

La prise de conscience du pré réfléchi est donc un élément clé dans la démarche réflexive, car elle permet de rendre conscientes et accessibles des connaissances, des émotions ou des sensations qui étaient auparavant implicites. Cela ouvre la voie à une meilleure compréhension de soi et des situations vécues, ainsi qu'à la possibilité de les analyser, les interpréter et les transformer de manière plus consciente (Vermersch, 2004). On peut illustrer ce processus de conscientisation réflexive par la Figure 1.

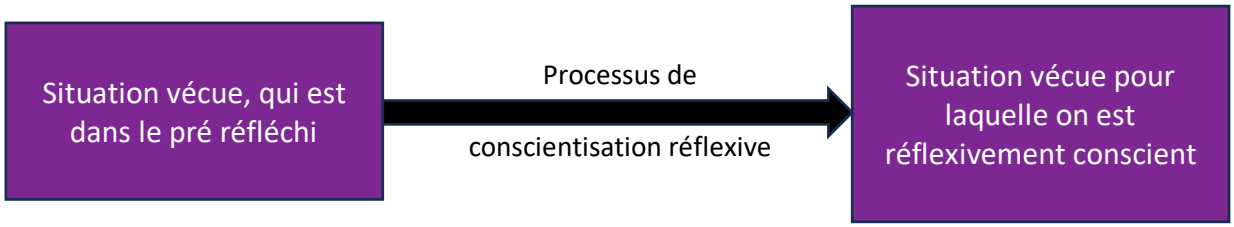


Figure 1 : Illustration des travaux de Vermersch (réalisation personnelle)

2.1.2 *La symbolique dans les étapes de la prise de conscience (Legault)*

Dans le module de PPP à l'IUT, je souhaite que les étudiants apprennent les uns des autres pour que chacun puisse tirer parti des expériences de ses pairs. Donc, en parallèle, je me suis intéressée à la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977), dans laquelle Bandura « met en évidence que la pensée, les émotions et le comportement humain peuvent être profondément influencés par l'observation » (Carré, 2004). Un des piliers de cette théorie repose sur la capacité humaine à « utiliser les symboles pour se représenter les autres et le monde, pour analyser ses propres expériences, pour communiquer, créer, imaginer et prévoir l'avenir, ainsi que pour anticiper ou évaluer ses propres actions » (Carré, 2004). Ces auteurs m'ont amenée au concept de symbolisation que j'ai trouvé très intéressant à coupler avec un processus de conscientisation réflexive.

Je me suis ainsi intéressée aux recherches de Legault. Il a travaillé sur l'accompagnement d'enseignants engagés dans l'analyse de leur pratique (Legault, 2017) via un processus de « réflexion sur son action » basé sur les travaux de Vermersch et sur la symbolisation. Dans ses travaux, Legault distingue « la symbolisation non-verbale et la symbolisation verbale [qui] se répondent et se nourrissent mutuellement », en maintenant « reliées entre elles les étapes du processus réflexif » (Legault, 2017). Il peut donc être intéressant de compléter la verbalisation de l'action par des productions non-verbales (dessins, par exemple).

Le processus de conscientisation réflexive et la symbolisation constitueront deux piliers dans la mise en œuvre de mon dispositif pédagogique.

2.2 Devenir auteur de sa vie (Magolda)

Par ailleurs, suite à mes recherches concernant les causes de l'indécision vocationnelle liées à un manque de connaissance de soi (Forner, 1999 ; Forner, 2007 ; Reznic, 1970 ; Holland, 1997), et aux décisions importantes laissées à des personnes externes (Bacanli, 2006), je me suis rendu compte que l'apprentissage transformationnel proposé par Mezirow (1997) nous apporte un éclairage intéressant.

Au cœur du processus d'apprentissage des adultes, l'apprentissage transformationnel vise à soutenir l'individu afin qu'il agisse selon ses propres valeurs, sentiments, significations et objectifs, pour prendre une décision importante ou déterminer son projet professionnel, par exemple. Plus précisément, il s'agit d'expériences permettant aux personnes de regarder le monde qui les entoure et de chercher au plus profond d'elles-mêmes afin de développer leurs propres opinions.

Ces influences et cette recherche interne permettent à la personne de comprendre ses opinions, les origines de ses opinions et comment elles sont formulées. De plus, ces expériences permettent à la personne de s'appuyer sur ses croyances internes pour prendre des décisions (King, 2009).

Pour Magolda (2001), cela implique de passer d'une acceptation non-critique de l'autorité externe à une analyse critique de l'autorité afin d'établir sa propre autorité interne. Cette autorité interne est appelée self-authorship ou auto-création ou capacité à définir ses croyances, son identité et ses relations sociales.

Le self-authorship a été conceptualisé suivant trois dimensions :

- Dimension cognitive - abordée par la question : Comment puis-je savoir ? – englobe les hypothèses épistémiques sur la nature, les limites et la certitude de la connaissance ;
- Dimension intra-personnelle – Qui suis-je ? – est centrée sur les valeurs fondamentales et les croyances que l'individu possède ;
- Dimension inter-personnelle – Quelles relations est-ce que je veux ? – renvoie à la manière dont on construit des relations de plus en plus caractérisées par l'interdépendance.

Pour Magolda (2009), ce processus visant à devenir auteur de sa vie comporte trois étapes clés :

- Formules externes : La personne fait confiance aux autorités pour décider ce qu'il faut croire. Elle suit les visions des autres pour orienter sa vie.
- Carrefours : La personne est déchirée entre suivre les visions et attentes des autres et les siennes.
- Auto-création : La personne se fait confiance, elle sélectionne ses croyances et suit sa propre vision pour orienter sa vie. La voix intérieure en arrière-fond coordonne les informations provenant des voix extérieures.

Ces éléments théoriques, ayant comme dénominateur commun l'apprentissage transformationnel, m'ont amenée à la problématique suivante :

Comment un dispositif basé sur un processus de conscientisation réflexive vient-il alimenter la capacité des étudiants à devenir auteur de leur propre vie ?

Pour documenter cette question et y répondre, j'ai développé un dispositif pédagogique spécifique et un protocole de récolte d'informations auprès des étudiants.

3. Le dispositif pédagogique

Pour agir sur les sources de l'indécision vocationnelle et, par conséquent, permettre aux étudiants de se mettre en chemin pour devenir auteur de leur vie, j'ai choisi de mettre en place un dispositif pédagogique basé sur un processus de conscientisation réflexive au sens de Legault (2017).

Le dispositif que je détaille plus loin se déploie sur deux séances de 4 heures, espacées de 2 semaines. Chaque séance est constituée de deux temps distincts : une première partie dans laquelle l'étudiant

raconte, lors d'un coaching circle, une situation vécue antérieurement, puis une seconde partie pendant laquelle ses forces de caractère sont intégrées à son vécu.

Durant ces séances, les étudiants sont répartis en îlots de 4. Dans chaque îlot, chaque étudiant vit, à un moment donné, le dispositif en tant qu'acteur principal.

3.1 Vue globale du dispositif

Le schéma complet du dispositif, par étudiant, est présenté sur la Figure 2. Je m'appuierai sur ce schéma dans les sous-sections suivantes pour décrire le dispositif plus en détail.

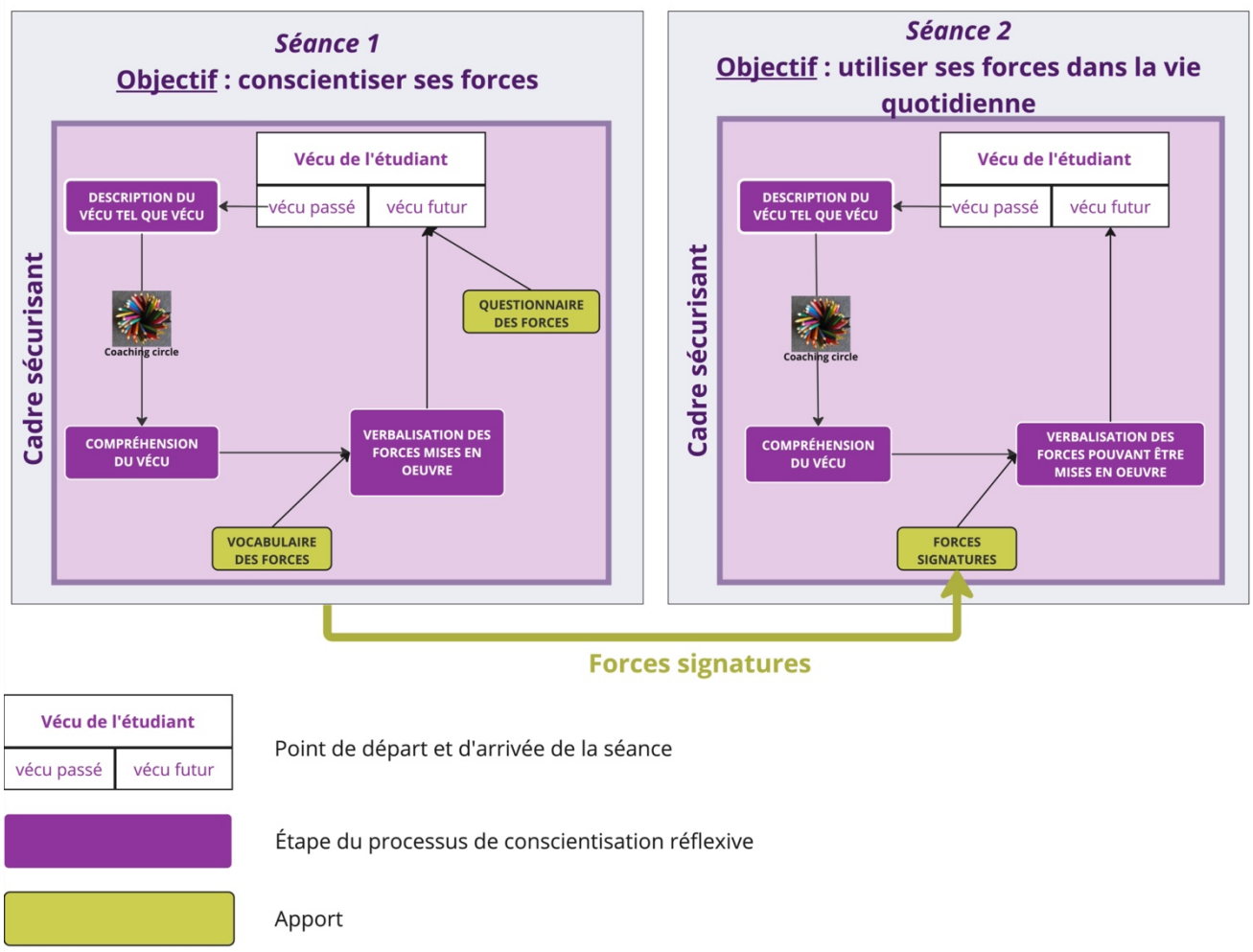


Figure 2 : Schéma complet du dispositif pédagogique mis en œuvre, pour un étudiant.

3.1.1 Un cadre sécurisant

Avant toute chose, un cadre sécurisant est mis en place par les étudiants et l'enseignant. Ainsi, lorsque l'enseignant demande aux étudiants de répondre à la question "Qu'est-ce qui est important pour vous pour pouvoir vous exprimer en toute sécurité au sein du groupe ?", les principes qui reviennent souvent sont ceux de non-jugement, d'authenticité, d'écoute et d'empathie, que l'on retrouve chez Carl Rogers (Kahn, 2008). On y retrouve également la bienveillance et le respect mutuel qui sont empruntés aux principes adlériens, et enfin la coopération et la confidentialité.

3.1.2 Les cartes de forces comme outil de conscientisation réflexive

Les étudiants seront amenés à travailler sur leurs forces de caractère (Peterson, 2004), issues de la psychologie positive qui est une discipline qui étudie les processus et les conditions permettant aux individus de fonctionner de manière optimale et de devenir résilient face aux écueils de la vie (Seligman, 2011). Plus précisément, « une force est une capacité préexistante envers une façon particulière de penser, de ressentir ou de se comporter qui est authentique et énergisante pour l'individu, et qui permet un fonctionnement optimal, un développement et une performance » (Linley, 2008). Il s'agit donc d'un élément important permettant d'avancer sur le chemin de la connaissance de soi.

Les deux séances de quatre heures structurent le travail en différentes étapes, permettant d'être plus attentif aux forces signatures (les cinq principales forces) qui nous habitent et de les prendre en considération dans notre vie quotidienne (Linkins, 2015). Notons qu'il est important de ne pas se focaliser sur une seule et unique force afin d'éviter les conséquences négatives (Linley, 2008), comme le burn-out pour une personne qui n'utiliserait que la persévérance par exemple, et conserver la multi-dimensionnalité du caractère (Park, 2009).

La première séance amène les étudiants, d'une part, à découvrir la terminologie des forces de caractère et, d'autre part, à se les approprier afin de reconnaître, réfléchir à leurs propres forces et à celles de leurs pairs. À partir d'une expérience agréable vécue (une situation qui a procuré satisfaction ou fierté sans demander d'énergie ou un projet mené à bien, qui a nourri un sentiment d'accomplissement), les étudiants sont invités à en prendre conscience de leurs forces. Cette démarche est complétée par le questionnaire VIA2, qui propose un classement des forces de chaque étudiant.

La deuxième séance consiste à trouver des moyens de mettre en application ses forces dans les moments où elles sont le moins utilisées dans la vie quotidienne, en se basant sur une situation désagréable vécue dans laquelle l'étudiant est acteur et qui se répète régulièrement. En cherchant à mettre en œuvre ses forces signatures dans une situation comme celle-ci, il se rapprochera du flow (Csikszentmihalhi, 1998), se caractérisant par l'absorption totale d'une personne par son occupation. La situation sera donc vécue de manière beaucoup plus agréable grâce au fait de se connaître un peu plus (Seligman, 2004).

3.2 Zoom sur la mise en œuvre

Les deux séances sont basées sur le même processus de conscientisation, inspiré des travaux de Legault (2017), permettant à l'étudiant d'intégrer profondément et de manière durable ses forces.

Chacune des deux séances commence par un coaching circle[3] sans tenir compte des forces qui sont introduites dans la seconde partie de la séance.

---

[2] www.viacharacter.org/survey test gratuit développé par Peterson et Seligman permettant à chaque répondant d'obtenir un classement de ses forces

[3] Les coaching circles que j'ai mis en œuvre sont adaptés des travaux de Otto Scharmer du MIT. L'objectif est d'apporter aux participants un éclairage sur leurs actions en s'appuyant sur l'introspection et le partage d'expérience.

3.2.1 *Coaching circle (partie 1 de chaque séance)*

Au début du dispositif, l'étudiant est invité à se souvenir, à reprendre contact avec une situation qu'il a vécue (agréable pour la séance 1 et désagréable pour la séance 2), représentée en blanc sur la Figure 2. Puis l'étudiant met en mots de manière spontanée sa situation en essayant de rester le plus factuel possible (description du vécu tel que vécu sur la Figure 2). Pour le soutenir, notamment dans la contextualisation, il a à disposition le schéma narratif sur une feuille de route collective. Ses pairs peuvent également lui poser des questions d'éclaircissement (uniquement) pour l'aider à avoir une description factuelle la plus précise possible. À l'issue de cette narration, chaque étudiant de l'îlot (narrateur et auditeurs) réalise un dessin spontané, ce qui permet d'initier les échanges ultérieurs par une production métaphorique et symbolique (représenté par un pot de crayons sur la Figure 2). Chaque étudiant est ensuite amené à expliquer ce que l'événement relaté par le narrateur a évoqué en lui et comment il l'a représenté symboliquement. À l'issue des retours de ses pairs, le narrateur est en mesure de décrire en quoi la situation qu'il a présentée lui est si agréable/désagréable et en quoi sa contribution personnelle a participé à cela, ce qui l'amène à mieux comprendre son vécu (deuxième encadré violet foncé dans le processus de conscientisation sur la Figure 2).

3.2.2 *Échanges autour des forces (partie 2 de chaque séance)*

À la suite des coaching circles, j'introduis les forces, que ça soit pour les séances 1 ou 2.

- Séance 1

Lors de la séance 1, après les coaching circles, j'introduis et définis les forces puis les étudiants prennent connaissance des forces grâce à une présentation[4] Genially que j'ai réalisée à partir des cartes Scholavie[5]. Puis individuellement, chaque étudiant identifie les forces qu'il pense avoir mises en œuvre dans la situation qu'il a narrée. Ensuite, toujours au sein de l'îlot, les pairs identifient les forces qu'ils voient ou ressentent dans la situation que l'étudiant a narrée. Consécutivement, le narrateur exprime/verbalise les forces qu'il est conscient d'avoir mises en œuvre lors de la situation qu'il a racontée (étape 3 du processus de conscientisation réflexive, en violet foncé sur la Figure 2). En complément, chaque étudiant réalise le questionnaire des forces VIA et sélectionne les 5 à 6 forces les plus présentes en lui à son sens, afin de pouvoir les utiliser en séance 2.

- Séance 2, partie 2

Lors de la séance 2, après les coaching circles, le narrateur expose ses cartes de forces signatures déterminées en séance 1 grâce aux cartes Scholavie. Individuellement, narrateur et auditeurs réfléchissent à comment mettre en œuvre les forces signatures du narrateur dans sa situation désagréable. Après quelques minutes de réflexion, vient l'étape de verbalisation (étape 3 du

[4] https://view.genial.ly/634feed83dfa46001a6b2d95
[5] https://scholavie.fr/forces/

processus de conscientisation réflexive, en violet foncé sur la Figure 2) des forces qu'il compte mettre en œuvre lorsque sa situation désagréable se reproduira et comment.

Que ce soit pour la séance 1 ou la séance 2, l'étape de verbalisation est primordiale car elle permet d'ancrer en eux ce qu'ils expriment. Finalement, à l'issue de l'étape de verbalisation, chaque étudiant a eu l'occasion de prendre du recul sur la situation qu'il a narrée et peut ainsi agir sur les situations futures qu'il sera amené à vivre (point d'arrivée du processus de conscientisation réflexive, en violet sur fond blanc, sur la Figure 2).

3.3 Contexte de la mise en œuvre concrète du dispositif

Lors des ateliers de la J'idip 20216, j'ai découvert le concept de coaching circle. Pendant deux ans, nous nous sommes réunis tous les deux mois, entre enseignants, dans l'objectif de prendre du recul sur nos projets, notamment. Les modalités étaient, certes, différentes, mais cela m'a permis d'acquérir de l'expérience dans la réalisation d'un tel dispositif. Par ailleurs, avant de réaliser ce dispositif avec les étudiants et pour mieux les accompagner, je me suis mise dans la peau de la personne narratrice. Nous avons joué ce dispositif avec mes deux intervenantes dans ce module afin que je puisse me rendre compte de ce qu'allaient vivre les étudiants.

Par ailleurs, l'expression symbolique à travers le dessin est un processus qui s'appuie sur la pratique et un apprentissage progressif. C'est la raison pour laquelle, par exemple, en première année, je les initie en leur demandant de dessiner le voyage de leur vie, ou la personne qu'ils s'imaginent être dans cinq ou dix ans.

Le module de PPP n'est pas noté car je souhaite, d'une part, que les étudiants soient authentiques avec eux-mêmes et leurs pairs, c'est-à-dire qu'ils ne jouent pas un rôle pour avoir une bonne note. Autrement dit, j'aspire avant tout à ce qu'ils y trouvent un intérêt personnel plutôt que de les sanctionner par une note. D'autant plus que les étudiants ont des vies très variées et qu'ils ont chacun leur rythme pour avancer sur leur chemin les menant à être auteur de leur vie.

4. Méthodologie de la recherche

4.1 Précisions sur le public

Le module a été réalisé dans la promotion de deuxième année de BUT informatique à l'IUT Robert Schuman de Strasbourg, comprenant 65 étudiants, répartis en 5 groupes. Mes collègues ont accompagné chacune un groupe et moi-même 3 groupes. Pour l'étude, je n'ai considéré que les étudiants présents lors des deux séances, soit 23 étudiants. Il est à noter que les étudiants ont reçu, la veille de la deuxième séance, de nouvelles consignes pour un important travail à rendre moins d'une semaine après. Ceci peut expliquer que beaucoup d'étudiants aient préféré sécher la seconde séance, vu que le module de PPP n'est pas noté. D'autres hypothèses sont discutées dans la partie 6.

[6] https://idip.unistra.fr/jidip/ journée annuelle de l'Idip consacrée à la pédagogie à l'Université de Strasbourg.

4.2 Enquête et mode de traitement

Pour enquêter sur les retombées de mon dispositif, j'avais initialement prévu d'utiliser quatre outils : un questionnaire sur le self-authorship (Creamer, 2010) (en début et fin de parcours), un questionnaire conçu par mes soin (en fin de parcours), mon carnet de bord et des entretiens avec des étudiants.

Toutefois, j'ai abandonné le premier outil (questionnaire sur le self-authorship) car les résultats étaient inexploitables. J'ai donc opté pour une approche principalement qualitative en utilisant trois supports pour recueillir les données :

- Le carnet de bord : j'y ai noté mes observations de manière spontanée, pendant et après la séance, sans définir de structure préalable. J'y ai écrit mon propre ressenti en tant qu'enseignante, les réactions des étudiants, certaines de leurs paroles qui m'ont interpelée. Comme les étudiants étaient moins nombreux lors de la deuxième séance, j'ai pu intégrer un îlot et vivre le dispositif en tant qu'acteur au sein de cet îlot. Le reste du temps, j'avais le rôle d'observateur à l'extérieur des îlots.

- Un questionnaire conçu par mes soins : les étudiants y ont répondu à la fin du module. Il comprenait 17 questions de type Échelle de Likert et 9 questions ouvertes portant sur leur implication, les différents éléments du dispositif, les apports du module pour eux, leurs ressentis.
  Pour le traitement, j'ai séparé les réponses des étudiants en deux groupes : ceux qui se sont déclarés impliqués (18 étudiants) et les autres (5 étudiants) car je considère que pour conscientiser, il est absolument nécessaire de s'impliquer, sinon les résultats sont forcément biaisés. J'ai réalisé des camemberts pour chacune des questions de type Échelle de Likert afin de déterminer les grandes tendances. Ensuite, j'ai réalisé un clustering à partir des différents verbatims étudiants issus du questionnaire. Concrètement, j'ai considéré chaque verbatim un par un et je les ai regroupés lorsqu'ils portaient sur un thème commun. J'ai extrait sept thèmes, que l'on retrouve dans la partie 5, qui font écho avec les définitions de Magolda portant sur les dimensions intra et inter-personnelles (Magolda, 2009) et aux résultats des expérimentations menés par King (2009).

- Six entretiens de 30 minutes : je les ai réalisés 3 mois après la fin du module afin de pouvoir saisir l'apport de ce module en ayant laissé le temps agir naturellement. Ils ont été réalisés avec les six premiers étudiants volontaires que j'ai revus au semestre 4 (5 s'étant déclarés impliqués et un non-impliqué dans le module). Pour le traitement, j'ai écouté les entretiens en prenant le filtre des sept thèmes déterminés grâce au questionnaire afin de pouvoir classifier les verbatims. Ces entretiens m'ont également permis de faire des liens entre les différentes thématiques afin de comprendre ce que les étudiants considéraient comme causes ou conséquences. Les prénoms des étudiants ont été modifiés pour conserver leur anonymat.

5. Analyse des résultats

Magolda distingue trois dimensions (épistémologique, intra-personnelle et inter-personnelle) sur lesquelles agir pour devenir auteur de sa vie. Dans mon étude, je me suis intéressée précisément aux dimensions intra et inter-personnelles à partir desquelles me sont apparus sept éléments essentiels. Dans la dimension intra-personnelle, j'ai retenu : le questionnement de soi, la découverte de soi pour ensuite se projeter dans l'avenir. Dans la dimension inter-personnelle, sont présents les thèmes de l'écoute de l'autre, de la compréhension et la connaissance de l'autre, de la relation avec l'autre et de l'affirmation de soi. Je présente ces thématiques une après l'autre.

5.1 Dimension intra-personnelle

Le dispositif que j'ai mis en place a offert aux étudiants l'opportunité de s'interroger sur leur propre personne. Ils ont ainsi pu amorcer un parcours de découverte de soi dans lequel ils ont pu explorer leurs forces, leurs fonctionnements, etc., afin de développer une assise à partir de laquelle ils peuvent se projeter.

5.1.1 Questionnement de soi

Lors des entretiens, deux tiers des étudiants ont abordé spontanément ce questionnement de soi en utilisant des termes variés mais proches : « remise en question » / « recherche intérieure » / « introspection » / « réflexion sur soi ». De manière plus précise, Victor et Bastien, ont pu identifier un problème dans leur vie et se questionner à travers ce problème.

Robin, comme Maxence, ont eu l'opportunité de s'interroger et de prendre du recul sur leurs comportements :

« Grâce à ce cours, j'ai été amené à me questionner sur la façon dont j'ai agi lors d'actions passées, la manière dont je réagirais maintenant. » (*Maxence*)

Par ailleurs la moitié des étudiants que j'ai reçus en entretien m'ont affirmé qu'ils étaient venus pour chercher à mieux se connaître. Or, cette phase commence forcément par un questionnement de soi. En observant les étudiants au cœur d'un coaching circle, je me suis rendu compte que les questionnements pouvaient commencer à différentes étapes du dispositif pédagogique et également se renforcer au fur et à mesure de ce dispositif.

Lors de la séance 2, au cours d'un coaching circle que j'ai vécu de l'intérieur, Julien s'est questionné de lui-même en ouvrant d'un coup de grands yeux, en plissant le front, basculant le menton en avant et pinçant ses lèvres, l'air sceptique :

« Je ne saurais pas expliquer pourquoi je vois les choses de cette manière. » (*Julien*)

Puis, après l'explication de nos dessins, il s'est naturellement exprimé en s'interrogeant :

« En fait, ce qui ressort dans vos dessins, ce sont les valeurs avec lesquelles je vis depuis que je suis petit. C'est peut-être pour ça que c'est autant présent en moi ?!? » (*Julien*)

Finalement, lorsque les 3 étudiants de l'îlot et moi-même lui avons proposé des utilisations diverses de ses forces dans l'objectif de rendre sa situation désagréable plus vivable, il affirme :

« Toutes vos propositions sont pertinentes et je les comprends toutes. Maintenant la question que je me pose c'est : ai-je envie de continuer à vivre avec ces valeurs ? Est-ce que ce sont vraiment les miennes ? Ça mérite que je me pose pour y réfléchir. » (*Julien*)

Il est reparti de cet enseignement avec d'autres questions, d'autres pistes à explorer pour avancer sur son chemin.

Les éléments que j'ai avancés semblent montrer que le dispositif amène les étudiants à s'interroger sur eux-mêmes. Cela étant, j'ai remarqué que lorsque j'étais présente au sein de l'îlot, le temps de réalisation du dispositif était souvent deux fois plus long. Je suppose donc que lorsqu'une personne expérimentée guide les étudiants, le travail est plus approfondi et implique des échanges plus profonds.

Comme le précise Maxence, ça n'est pas à cause de la posture d'enseignant puisqu'il m'a perçue comme une personne égale à lui-même, mais grâce à l'expérience de la personne qui coache :

« On avait plus l'impression d'être entre collègues qu'entre prof-élèves où il y a le prof qui surveille qu'on fasse bien et les élèves qui travaillent. Avoir quelqu'un qui a déjà l'expérience permet d'avoir une meilleure idée des attentes. » (*Maxence*)

Il serait intéressant d'avoir des données de ce qui se passe à l'intérieur de l'îlot lorsqu'il n'y a pas de personne expérimentée à l'intérieur afin de comprendre précisément cette différence de durée.
J'en conclus que le dispositif pédagogique proposé paraît avoir suscité l'interrogation des étudiants concernant leurs propres perceptions, leurs fonctionnements, leurs valeurs, leurs motivations, leurs manières d'agir, etc. Ceci les amène à réfléchir sur leur propre personne et à se découvrir.

5.1.2 Vers la découverte de soi

La totalité des étudiants qui se sont impliqués dans ce module déclarent que ce module leur a permis de mettre des mots sur leur manière de fonctionner (cf.
Figure 3(a)).

C'est également ce qu'ils expriment dans les réponses ouvertes du questionnaire et en entretien :

« J'ai appris à me valoriser à travers des forces que je n'aurais pas forcément su décrire avec des mots. » (*Jack*)

« Mettre des mots sur des choses qu'on a ressenties ou des choses qu'on fait habituellement. » (*Maxence*)

Pour 78%, ça leur a même permis de mieux comprendre leur fonctionnement (cf.
Figure 3). Ils ont donc pu explorer et identifier des aspects d'eux-mêmes qui étaient peut-être méconnus ou négligés jusque-là, comme le confirment 78% des étudiants (cf. Figure 4).

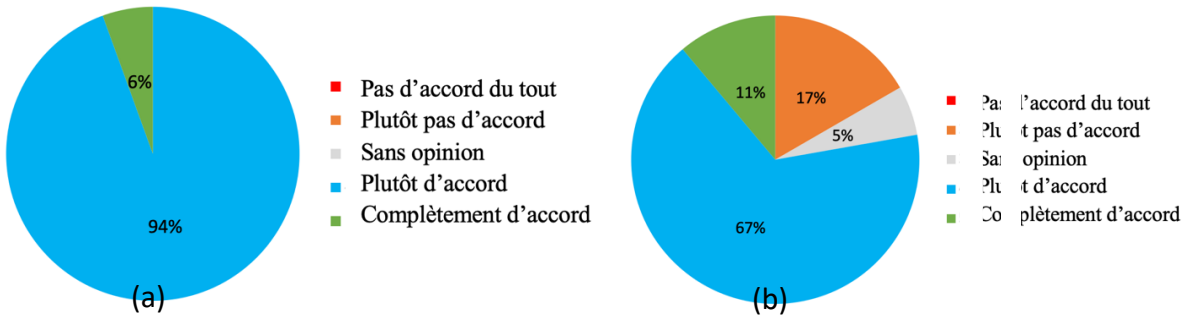


Figure 3 : Répartition des étudiants quant aux l'affirmations : (a) "Ce module m'a permis de mettre des mots sur ma manière de fonctionner", (b) « Ce module m'a permis de comprendre ma manière de fonctionner ».

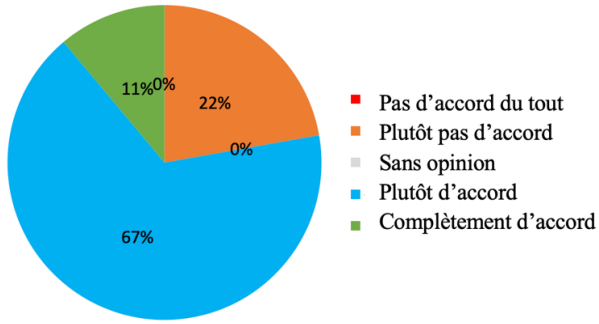


Figure 4 : Répartition des étudiants quant à l'affirmation : "Ce module m'a permis de percevoir au moins un aspect de moi-même dont je n'avais pas conscience."

Par ailleurs, grâce au regroupement thématique des réponses ouvertes des étudiants, je me suis aperçue qu'obtenir « des points de vue différents » / « des visions différentes » / « un regard extérieur » / « une réflexion extérieure » leur permettait de « confronter » leurs idées à celles des autres étudiants et par conséquent, ça leur apportait de « la richesse », de « la variété », de « la diversité » pour se découvrir et se définir.

En entretien, Maxence a utilisé des mots très forts qui illustrent parfaitement ce propos :

« Ça m'a permis de ne pas rester figé sur ma vision qui m'enfermait et d'élargir mes horizons. »
(*Maxence*)

J'en conclus donc que les échanges entre les étudiants au cours des différentes séances sont primordiaux pour se mettre en marche dans le processus de découverte de soi. Ils agissent comme un catalyseur. De manière imagée, je vois également cela comme un ensemble de portes qui s'ouvrent devant l'étudiant et qu'il a la liberté de franchir pour visiter ce qu'il y a derrière et choisir de les refermer ou les laisser ouvertes en fonction de ses valeurs, de qui il est. Mais en tous cas, le franchissement de ces portes le fait avancer sur son chemin car à chaque franchissement de porte, il y a une réflexion à avoir.

Par ailleurs, quelques participants ont été surpris de constater l'attribution de forces les concernant dont ils n'étaient pas conscients auparavant. Cela indique qu'ils ont pu identifier et reconnaître des aspects positifs de leur personnalité qui les définissent réellement, comme le témoigne Maxence :

« C'était une bonne surprise car je n'avais pas cette vision de moi et pourtant ce sont des forces qui sont vraies et qui me définissent vraiment, j'en n'avais pas conscience avant. » (*Maxence*)

En revanche, Bastien semble avoir du mal à se reconnaître dans les forces qui pourraient le caractériser :

« Certaines forces sont remontées alors que je ne pense pas du tout les avoir. Pour moi c'est une erreur. » (*Bastien*)

C'est une affirmation que j'aborde néanmoins avec précaution car je me suis fait la même remarque pour une mes forces : la créativité. Après 3 semaines, je me suis rendu compte que non seulement elle était fortement présente dans ma vie mais que c'est à travers elle que je prenais plaisir à travailler. Cela suggère que ce processus de conscientisation réflexif demande du temps et une maturation pour en apprécier pleinement les résultats.

5.1.3 Une assise pour se projeter

Lors des entretiens, donc 3 mois après la fin du module, tous les étudiants ont montré qu'ils réussissaient à se projeter dans leur vie grâce à ce qu'ils avaient découvert sur eux pendant le module. Il est à noter que ces projections n'apparaissaient pas du tout lors des réponses qu'ils ont pu faire directement à l'issue du module. Donc là encore, nous nous apercevons que le temps joue un rôle important dans ce processus. Pour reprendre mon image de la partie 5.1.2, le temps mis pour visiter ce qu'il y a derrière les portes qui se sont ouvertes semble incompressible.

Certains participants ont réalisé qu'ils pouvaient mieux exploiter leurs forces dans d'autres domaines. Cette prise de conscience les a conduits à une réorientation professionnelle pour s'engager dans des métiers qui correspondent davantage à leurs forces et qui leur apportent un meilleur confort mental.

C'est notamment le cas de Morena qui affirme :

Ce module m'a quand même appris parce que je suis passée du stade "j'aime bien" à "ouai il me faut ça dans ma vie pour que je me sente mieux" ! (*Morena*)

Au contraire, Pierrick et Bastien ont confirmé que leur projet professionnel leur correspondait en faisant le lien entre leurs forces et le métier qu'ils visent.
Quant à Maxence, ce dispositif lui a permis de prendre des initiatives audacieuses et d'aller au-delà des limites qu'il s'auto-imposait :

« J'ai moins peur de certaines choses donc je vais tenter des choses que je n'aurais pas forcément tentées avant. Cela me permet d'aller plus loin que là où je me serais peut-être arrêté avant. » (*Maxence*)

Pour Victor, ces séances lui ont permis de résoudre des problèmes de manière proactive et de voir les situations sous un nouvel angle. Il a clairement exprimé ce qui lui a permis d'en arriver là :

« J'ai réussi à voir au-delà de ce que je pensais. » (*Victor*)

Pour lui, ça a également été un processus de croissance personnelle, permettant de gagner en maturité. Il soutient :

« J'ai plus de recul par rapport à ma personne. [...] *Ça m'a permis de grandir. »* (*Victor*)

J'en conclue qu'à partir d'un dispositif commun pour tous les étudiants, chaque étudiant a réussi à se l'approprier de manière individuelle pour avancer sur son chemin dans la dimension intra-personnelle de Magolda.

5.2 Dimension inter-personnelle

La dimension inter-personnelle sous-tend un engagement dans des relations authentiques, interdépendantes. Il s'agit donc de prendre véritablement le point de vue des autres en compte, en les écoutant, en cherchant à les comprendre pour les connaître de manière à entrer en relation avec eux. Dans cette dimension, il ne s'agit pas d'être absorbé par eux, ni de s'éclipser derrière leur approbation, mais de s'affirmer tel que l'on est.

5.2.1 Écoute de l'autre

Du fait de mon observation, j'ai remarqué que les étudiants respectaient les temps de parole proposés dans le dispositif et ne se coupaient pas la parole. Certains avaient même des signes d'acquiescement, comme des hochements de tête, ce qui semblait encourager la personne qui s'exprimait.
À l'issue de la dernière séance, dans les réponses ouvertes des étudiants, 39% des étudiants intéressés ont affirmé avoir été spontanément à l'écoute, contre 60% des étudiants non-intéressés par le module. Une hypothèse serait que les étudiants intéressés seraient plus dans l'action alors que les étudiants non-intéressés seraient plus en retraits dans un rôle d'auditeur.

En revanche, 3 mois après le module, en entretien, seule Morena a insisté sur la place importante de l'écoute dans le dispositif :

« On écoute beaucoup les autres ! » (*Morena*)

Les autres n'ont pas abordé cette thématique, qui semble avoir été masquée par des aspects beaucoup plus réflexifs de la part des étudiants. Cela mériterait, néanmoins, une investigation un peu plus en profondeur afin de comprendre pourquoi.
J'en conclus donc que, sur le moment, les étudiants sont conscients qu'ils s'écoutent mais cela n'est plus ce qui ressort majoritairement 3 mois après le module. D'après leurs dires, l'écoute leur permet notamment de faire connaissance et de comprendre l'autre.

5.2.2 Connaissance et compréhension de l'autre

En entretien, Robin, comme Victor, ont fait le constat, qu'à l'IUT, en dehors de ce module de PPP, ils ne font que cohabiter dans la classe car ils ne se connaissent pas :

« On est une classe, on est tous enfermés dans un même bâtiment, et on ne fait que cohabiter. » Victor

« Il n'y a pas beaucoup de personnes avec qui on partage vraiment des choses personnelles. On s'amuse entre nous mais c'est tout, on ne se connait pas plus, juste dans le cadre universitaire. » Robin

Par conséquent, ils ont vécu ce module comme l'occasion de découvrir leurs camarades. Victor affirme que :

« Ça permet de mieux connaître les gens, mieux comprendre leur personnalité, mieux les découvrir pour comprendre comment ils fonctionnent. » Victor

En comprenant leurs camarades, Bastien, Pieric et Maxence sont plus tolérants lors des travaux de groupe, ce qui leur permet de ne pas rompre la communication avec un camarade ayant une vision très éloignée de la leur. Ainsi, cela favorise le développement de la compétence travailler en équipe. En effet, ça leur permet de :

« Donner des significations à certains comportements, qui, a priori, nous auraient agacés. » Bastien

De plus, cela leur permet d'avoir des sujets de conversation plus profonds et personnels, comme le souligne Morena :

« Avec Julien et Maxence on s'entendait déjà bien avant mais de connaître un peu plus leurs points faibles ou les sujets un peu plus sensibles, ça nous a permis aussi d'un peu plus en discuter entre nous par la suite » Morena

Comme le soutien Pieric :

« Connaitre les autres, ça crée forcément des relations. » Pieric

Lorsque j'ai vécu le dispositif avec les étudiants, je me suis aperçue qu'il était difficile pour les étudiants de commencer à parler d'eux. Pour franchir le pas, le cadre sécurisant était primordial. Par exemple, lorsque chacun cherchait sa situation, Jules semblait nerveux, il se tortillait les doigts.

Lorsque j'ai demandé si quelqu'un était prêt pour prendre la parole, il a répondu :

« Moi j'ai un truc important pour moi, mais par contre je ne suis pas sûr de vouloir le partager. » Julien

Je l'ai mis à l'aise en lui rappelant que c'est lui qui fixait sa limite et donc qu'il était libre de partager ou pas. Il a immédiatement dit :

« De toutes façons, il faut que j'avance et en plus il y a le cadre qui me sécurise, donc je me lance. » Julien

Julien s'est donc senti assez à l'aise pour parler de lui. En revanche, dans ce même groupe, un étudiant n'a pas souhaité partager son expérience personnelle. Au cours de ce module c'est arrivé également pour 2 étudiants au total, soit environ 4% des étudiants qui ont participé au moins une fois au dispositif. Je discuterai de ce constat dans la section 6.

Pour résumer, avoir une connaissance approfondie et une compréhension de l'autre est extrêmement bénéfique pour favoriser la collaboration au sein d'un groupe, car cela facilite la communication même en cas de désaccords. Nous pouvons donc supposer que même si une personne sait qu'elle est en désaccord, ça ne l'empêchera pas de s'exprimer, ce qui favorise les relations authentiques. De plus, connaître et comprendre l'autre permet d'avoir des échanges plus profonds, ce qui, là aussi, favorise l'authenticité des relations.

5.2.3 Relation avec l'autre

Lors des entretiens, Pieric et Victor affirment que ce dispositif permet de créer une relation avec des étudiants avec lesquels il n'y a pas eu d'interaction précédemment :

« Ce module m'a permis de créer une relation d'amitié avec des camarades que je ne connaissais pas. » Pieric

Dans le cas d'une relation déjà installée, Morena et Maxence soutiennent que ce module permet de consolider la relation :

« Ça nous permet d'avoir une relation plus forte avec Maxence et Julien. » Morena

Nous pouvons donc repérer dans les propos des étudiants que le dispositif renforce la relation avec les autres. Ces propos sont également confirmés par mes observations. Au cours des coaching circles, j'ai noté, à 4 reprises, des éclats de rire partagés par l'ensemble des étudiants d'un îlot.

Par ailleurs dans les questionnaires, 77% des étudiants déclarent avoir pu apporter un point de vue différent à leur camarade (cf. Figure 5), ce qui sous-entend qu'ils étaient attentifs et engagés dans les échanges. De plus, nous pouvons supposer que ces échanges de point de vue pourraient alimenter l'interdépendance des relations avec l'autre. En effet, ils permettent d'apporter une diversité d'idées, pour, d'une part, explorer de nouvelles possibilités, et d'autre part, les « confronter » au sein d'un dialogue constructif pour créer des opportunités d'apprentissage et de développement mutuel.

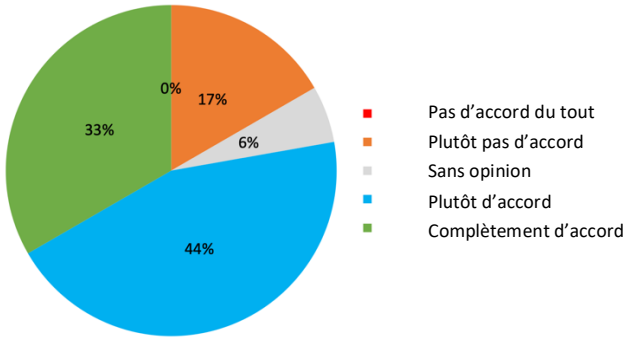


Figure 5 : Répartition des étudiants quant à l'affirmation : "J'ai pu apporter un point de vue différent à mes camarades."

Dans cette partie, nous avons vu que les étudiants ont eu l'opportunité de renforcer les relations avec leurs camarades.

5.2.4 Affirmation de soi

Maxence souligne qu'il est primordial de s'exprimer tel que l'on est réellement et d'être fidèle à nous-même, à nos valeurs, à nos besoins et à nos convictions, pour tirer pleinement partie du module :

« J'ai été authentique car si on se cache derrière un masque, on va avoir des réponses qui ne vont pas être en lien avec nous et du coup bah l'intérêt est nul puisqu'on va apprendre des choses qui nous concernent pas. » Maxence

L'analyse des données fait apparaître que les étudiants ont eu l'occasion de s'affirmer au cours du module et au-delà, dans leur vie personnelle.

D'après les réponses ouvertes du questionnaire, au cours du module, les étudiants se sont affirmés de deux manières différentes :

- Lors de l'expression des situations vécues, les étudiants expriment le fait qu'ils ont « osé parler de sujets personnels », qu'ils se sont « exprimés librement sur des sujets personnels ».

Ce qui est intéressant, c'est qu'ils n'avaient « pas honte de parler de sujets qui peuvent paraître un peu gênant, a priori. », « de mon, mes échecs ».

- Lors de l'apport de leur regard extérieur, ils ont pu apporter leur « façon de penser », leur « vision de la situation », leur « avis ».

Lors des entretiens, je me suis aperçue que tous les étudiants avaient réussi à s'affirmer dans leur vie personnelle, chacun à leur façon :

- Morena a réussi à « avancer des arguments auprès de ses parents concernant sa réorientation ». Elle avait « plus d'assurance pour leur dire ce qu'elle recherche dans la vie ».
- Maxence arrive à mieux gérer son stress par le fait qu'il soit « plus calme et plus ancré ».
- Pieric « trouve des manières d'agir qui lui soient propres » et « arrive à mieux prendre ses décisions en fonction de lui ».
- Robin « ose maintenant prendre la parole lorsqu'il a la réponse à une question demandée par le prof ».

Les étudiants ont donc réussi à mettre à profit ce module de manière individuelle. Ils ont non-seulement réussi à s'engager dans des relations authentiques et interdépendantes, mais également à s'affirmer tels qu'ils sont tout en écoutant le point de vue des autres pour prendre une décision, comme le déclare Victor.

« Dans le groupe, je suis capable de prendre en compte l'avis des autres, mais je sais aussi être fidèle à moi-même pour prendre ma décision. » Victor

Cette analyse me conforte dans l'idée que mon dispositif soutient la dynamique de devenir auteur de sa vie, en alimentant le développement des dimensions intra et interpersonnelles. En effet, cela permet aux étudiants de se poser des questions sur eux-mêmes, de découvrir des aspects d'eux-mêmes, de se projeter dans l'avenir, d'écouter, de connaître, de comprendre et de nouer des relations avec les autres, et enfin de s'affirmer et être authentiques.

5.3 Éléments essentiels du dispositif

Pour terminer l'analyse des données, plusieurs éléments m'apparaissent essentiels. Tout d'abord, il me semble important de spécifier qu'aucun étudiant n'a mentionné que l'enseignant ne tenait pas sa place de sachant, que ce soit dans le questionnaire ou lors des entretiens. Cela semble être un élément en faveur de l'apprentissage entre pairs qui sera étayé dans la partie 6. Dans le dispositif proposé, les étudiants mettent en avant trois éléments principaux leur permettant d'aborder des composantes essentielles dans les dimensions intra et inter-personnelles. Il s'agit de l'expression de soi, de l'apport de regards extérieurs et des forces de caractère. À cela s'ajoute le temps, qui permet de prendre du recul. Les étudiants ajoutent également que tout cela est possible grâce au cadre sécurisant. Le schéma de la Figure 6, résume ces points saillants.

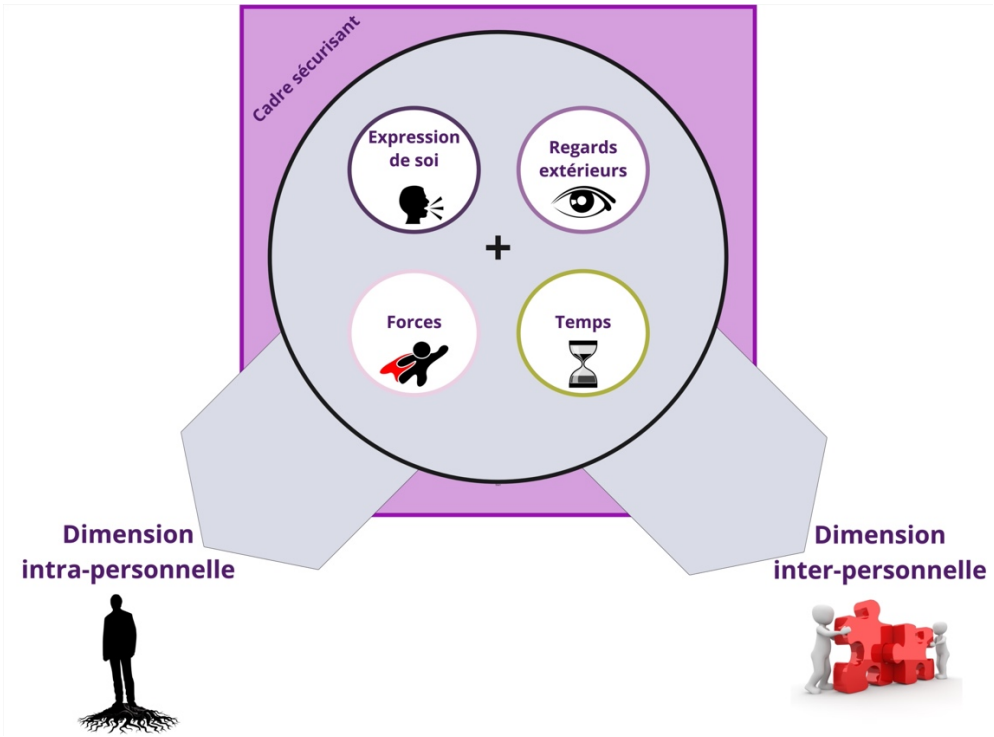


Figure 6 : Schéma résumant les apports du dispositif dans les dimensions intra et inter-personnelles de Magolda.

Ce schéma se présente comme si ces dimensions s'alimentaient les unes les autres : pouvoir, dans un cadre sécurisé, parler de soi et bénéficier des paroles de l'autre et de vocabulaire nouveau permet, avec le temps, de prendre du recul, de poser des bases renforcées pour construire son chemin.

6. Discussion et perspectives

Dans les éléments qui ressortent de l'analyse, de nombreux points sont à discuter. J'ai sélectionné ici, ceux qui me paraissent les plus essentiels.

Le premier concerne ma remarque sur la participation d'une personne expérimentée est au sein d'un îlot ; les échanges sont plus profonds grâce à l'expérience du coach. Cela m'amène à m'interroger sur le fait de faire venir un coach par îlot, comme le fait ma collègue en restitution d'alternance à la faculté de pharmacie. La difficulté qu'on rencontre est d'ordre financier pour rémunérer ces 15 coachs pendant huit heures. Une autre manière de percevoir les choses est de lâcher prise en acceptant que le processus permettant d'acquérir cette expérience et la maturité demande du temps, comme l'a montré le décalage entre le questionnaire et les entretiens.

Par ailleurs, notons que Carré (2017) et Perret-Clermont (2000), insistent sur le fait que l'interaction sociale permet de favoriser l'évolution de l'apprenant, ce que j'ai également noté dans l'analyse. Ainsi, multiplier les invitations à échanger profondément et confronter les points de vue avec les pairs au cours des trois ans de PPP permettrait éventuellement de renforcer ce processus. Pour avoir encore plus de points de vue différents, il serait intéressant de mélanger les publics de disciplines totalement différentes. C'est d'ailleurs ce que nous testerons à la rentrée avec ma collègue de pharmacie dans le cadre de la restitution d'alternance pharmacie/informatique. Une étude serait

alors pertinente pour comprendre en quoi le conflit sociocognitif (« confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale » (Doise, 1981)) peut alimenter la capacité à devenir auteur de sa vie.

Une autre manière d'obtenir ces points de vue différents serait d'intégrer l'intelligence artificielle au sein de chaque îlot. En effet, les modèles d'apprentissage profond, utilisés dans chatGPT notamment, fonctionnent en apprenant de nombreuses données à partir de sources différentes (Hashana, 2023). Nous pouvons donc supposer qu'à partir de l'ensemble des données apprises, il aurait rencontré une multitude d'expériences et serait donc capable d'apporter d'autres points de vue différents aux étudiants, qui seraient complémentaires des points de vue des pairs. Notons que, tout comme lors des interactions entre pairs, « le regard de l'autre permet une réflexion, jamais une validation » (Romain Vastel). Il ne s'agirait pas de remplacer les échanges entre pairs, mais d'apporter une autre dimension à ces échanges.

Le deuxième point que j'aimerais aborder est que lors de la première séance, avec mon premier groupe, certains étudiants ont montré une réticence au dispositif quant au fait de dessiner. Par exemple, un étudiant m'a dit :

« Mais Madame, on n'est pas des enfants, il faut arrêter de nous faire dessiner ! »

J'ai alors remercié l'étudiant car sa remarque m'a permis de prendre conscience que les étudiants avaient besoin de comprendre un minimum la théorie derrière le dispositif pour qu'il fasse sens pour eux. D'ailleurs, en donnant des explications théoriques supplémentaires, c'est une remarque que je n'ai plus eue avec les groupes suivants. Les explications théoriques semblent donc donner du sens au dispositif et donc susciter moins de réticences au niveau du dessin.

Néanmoins, en observant les étudiants j'ai remarqué que l'un d'entre eux ne me paraissait pas à l'aise, j'avais l'impression qu'il cherchait à mettre de la distance avec ses camarades.

Lorsque je discutais avec lui, il a osé m'affirmé :

« Je ne suis pas fou, je n'ai pas besoin de vos trucs de psy !» Thomas

Je me suis alors rendu compte que cet étudiant, et peut-être d'autres que je n'ai pas détectés, ne semblait pas prêt à déconstruire ses croyances inscrites profondément. Il a d'ailleurs choisi de sortir du cours. Dans une moindre mesure, d'après mon questionnaire, 20% des étudiants ont déclaré ne pas être impliqués par le module. Parmi ces 20%, 60% ont tout de même parlé d'écoute spontanément. Ils ont donc eu l'occasion de participer au module de manière passive.

En recoupant mes données, j'ai quelques éléments pouvant donner sens aux réactions de ces personnes. En entretien, Bastien affirme que ce sont déjà des questions qu'il a travaillées auparavant. De surcroît, Morena déclare :

« Jordan ne parlait pas beaucoup de son plein gré mais parce que justement lui il aime pas trop parler de lui et surtout pas en public » Morena

Ces différents éléments ainsi que la constatation de King (2009) disant que l'adhésion des étudiants aux activités dépend de leur avancement dans le self-authorship, m'amènent à me questionner sur la zone proximale de développement (Vygotsky, 1934) des étudiants par rapport aux compétences

visées. D'après la direction d'apprentissage et de l'innovation pédagogique d'HEC Montréal[7], Bastien ne serait-il pas dans la zone d'ennui, Jordan dans la zone d'inconfort et Thomas dans la zone de panique ? Il serait également intéressant de mener une étude auprès des étudiants auprès desquels je n'ai pas pu enquêter, afin de comprendre les causes et ainsi pouvoir adapter mon dispositif.

Finalement, pour répondre à nos questions concernant l'amélioration de dispositifs pédagogiques, avec des collègues de Rennes 2, de l'EPF, et d'AMACO, et de l'Université Gustave Eiffel, nous sommes en train de travailler sur le développement d'écho-pédago. Il s'agit d'un dispositif hybride favorisant l'échange et la co-construction par tous les acteurs d'un programme pédagogique à des fins de dissémination. Une fois finalisé, notre projet pourrait me permettre de faire évoluer mon propre dispositif pédagogique pour qu'il soit plus proche des attentes des étudiants.

Conclusion

Cette étude confirme bien qu'un dispositif pédagogique basé sur un processus de conscientisation réflexive vient alimenter la capacité à devenir auteur de sa vie, du moins pour une majorité d'étudiants. En effet, au cours du dispositif, dans un cadre sécurisant, les étudiants sont amenés à deux reprises à décrire leur vécu à leurs pairs. En retour, grâce à l'utilisation du dessin et de la symbolique, ils obtiennent le point de vue de leurs pairs qui leur fournissent des éléments de réflexion et compréhension de leur vécu. Finalement, grâce à l'introduction des forces de caractère, les étudiants sont amenés à échanger avec leurs camarades sur la mise en œuvre de leurs forces autour de leurs vécus ; ils verbalisent ainsi des événements antérieurs et cela est susceptible de leur permettre d'appréhender les situations futures en étant plus en lien avec eux-mêmes. Un tel dispositif semble avoir participé au développement de leurs dimensions intra et inter-personnelles au sens de Magolda. En effet, ils ont pu, d'une part, se questionner sur eux-mêmes et découvrir des aspects d'eux-mêmes qui deviennent des atouts pour appréhender le futur. Ils ont eu l'opportunité, d'autre part, d'écouter leurs pairs et de mieux les connaître et les comprendre et ainsi de développer des relations plus fortes et authentiques. Finalement, en établissant de telles relations, ils ont réussi à s'affirmer tels qu'ils étaient devant leurs camarades. Au cours de ce dispositif, il semblerait que les étudiants aient eu l'opportunité de développer des relations caractérisées par l'interdépendance et la mutualité.

Les résultats de cette étude sont encourageants et cela me conforte dans l'idée que l'Université est un lieu privilégié pour accompagner les étudiants à construire leur vie d'adulte afin qu'ils aient suffisamment d'outils pour prendre des décisions importantes en accord avec eux-mêmes et ainsi se respecter. La reconnaissance par les pairs est un élément essentiel de la construction du lien social et de l'identité de chacun ; j'envisage ainsi d'insister davantage dans mes prochains cours et/ou projet pédagogique sur l'accueil de l'autre et l'acceptation de la différence pour que chacun puisse se découvrir et choisir son orientation sur des bases personnelles.

7 https://www.versunecoleinclusive.fr/%E2%80%A2-poster-zone-proximale-de-developpement/

|Bibliographie

Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, 27-40.

Ananiadou, K. and M. Claro (2009), "21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries", OECD Education Working Papers, No. 41, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/218525261154.

Ardoino, J. (2008). L'écoute (de l'autre). Nouvelle revue de psychosociologie, (2), 291-302.

Bacanli, F. (2006). Personality characteristics as predictors of personal indecisiveness. Journal of Career Development, 32(4), 320-332.

Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). Social learning theory (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.

Bolton, G. (2010). Reflective practice: Writing and professional development. Sage publications.

Boulet, J., Guay, F., & Bradet, R. (2020). Exploration des liens entre la motivation à l'égard d'activités d'orientation et d'information scolaires et professionnelles et l'indécision de carrière d'étudiants du collégial. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 43(3), 659-688.

Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI e siècle?. Savoirs, (5), 009-050.

Carré, P., & Caspar, P. (2017). Traité des sciences et des techniques de la Formation-4e éd. Dunod.

Creamer, E. G., Magolda, M. B., & Yue, J. (2010). Preliminary evidence of the reliability and validity of a quantitative measure of self-authorship. Journal of College Student Development, 51(5), 550-562.

Csikszentmihalhi, M. (1998). Finding flow: The psychology of engagement with everyday life. Hachette UK.

Doise, W., & Mugny, G. (1981). Le développement social de l'intelligence. FeniXX.

Felsman, D. E., & Blustein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. Journal of vocational behavior, 54(2), 279-295.

Forner, Y. (1999). Épreuve de décision vocationnelle. Éditions et applications psychologiques.

Forner, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. Le travail humain, 70(3), 213-234.

Forner, Y. (2010). L'évaluation de l'indécision vocationnelle : l'EDV-9 (forme S). L'orientation scolaire et professionnelle, (39/4).

Gordon, V. N., & Steele, G. E. (2015). The undecided college student: An academic and career advising challenge. Charles C Thomas Publisher.

Guillaumin, C. (2009). La réflexivité comme compétence : Enjeu des nouvelles ingénieries de la formation. Cahiers de sociolinguistique, (1), 85-101.

Hashana, A. J., Brundha, P., Ayoobkhan, M. U. A., & Fazila, S. (2023, April). Deep Learning in ChatGPT-A Survey. In 2023 7th International Conference on Trends in Electronics and Informatics (ICOEI) (pp. 1001-1005). IEEE.

Hodge, D. C., Baxter Magolda, M. B., & Haynes, C. A. (2009). Engaged learning: Enabling self-authorship and effective practice. Liberal Education, 95(4), 16-23.

Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments. Psychological Assessment Resources.

King, P. M., & Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. Journal of college student development, 46(6), 571-592.

King, P. M., Baxter Magolda, M. B., Barber, J. P., Brown, M. K., & Lindsay, N. K. (2009). Developmentally effective experiences for promoting self-authorship. Mind, Brain, and Education, 3(2), 108-118.

Legault, M. (2017). La place du futur dans l'analyse au présent d'une situation passée. Une pédagogie de la présence dans la pratique réflexive, Expliciter, 55, 31-38.

Leys, S. (2005). discours prononcé le 18 novembre 2005 à l'Université catholique de Louvain. Cité par Lo Porto-Lefébure, A. (2020). Conclusion. Dans : Les mandarins 2.0: Une bureaucratie chinoise formée à l'américaine (pp. 221-226). Paris: Presses de Sciences Po.

Linkins, M., Niemiec, R. M., Gillham, J., & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. The Journal of Positive Psychology, 10(1), 64-68.

Linley, A. (2008). Average to A+ : Realising strengths in yourself and others. ICON Group International.

Magolda, M. B. B. (2001). Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development. Sterling, VA: Stylus.

Magolda, M. B. B. (2009). Authoring your life: Developing your internal voice to navigate life's challenges. Sterling (VA) : Stylus.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. New directions for adult and continuing education, 1997(74), 5-12.

Nguyen, Q. D., & Raymond-Carrier, S. (2016). Un professionnel de santé qui se pose des questions : la réflexivité. Comment (mieux) former et évaluer les étudiants en médecine et en sciences de la santé, 45-62.

Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. Journal of college and character, 10(4), 1-10.

Perret-Clermont, A. N. (2000). La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale. P. Lang.

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1). Oxford University Press.

Piaget, J. (2020). La psychologie de l'intelligence. Dunod.

Resnick, H., Fauble, M. L., & Osipow, S. H. (1970). Vocational crystallization and self-esteem in college students. Journal of Counseling Psychology, 17(5), 465.

Schon, D. A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Logiques.

Seligman, M. E. P. (2004). Martin Seligman: The new era of positive psychology [Video file].

Seligman, M. E. (2011). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being. Simon and Schuster.

Vermersch, P. (2000). Conscience directe, conscience réfléchie. Intellectica, 31(2), 269-311.

Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. Éducation permanente, 160(3), 71-80.

Vermersch, P. (2006). L'entretien d'explicitation. Paris: ESF.

Vygotsky, L. S. (1934). Thinking and Speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (eds.)., The Collected Works of L. S

|Témoignage d'Aurélie

Mon investissement dans l'obtention de mon Diplôme Universitaire de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (DU PES) est allé crescendo. J'ai anticipé la rentrée officielle en commençant mes lectures quelques semaines auparavant. Puis rapidement, je me suis trouvée dans un état de flow donc je me suis investie de plus en plus, ce qui m'a permis de passer ce diplôme en un an. Cette aventure a marqué un tournant significatif dans ma carrière. À travers le choix de ma thématique de recherche et l'acquisition de la démarche Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), j'ai pu donner une dimension plus profonde et un sens à ma mission d'enseignant-chercheur, alignant ainsi mes convictions, mes paroles et mes actions.

Ce DU m'a permis de valider mes intuitions au travers de recherches bibliographiques approfondies et de découvrir de nouveaux concepts inspirants. J'ai également pu utiliser ma créativité pour concevoir un dispositif pédagogique répondant à ma problématique. Grâce à cette formation, assortie de prises de conscience importantes, j'ai identifié cinq piliers fondamentaux qui guident ma démarche pédagogique, visant à permettre aux étudiants de devenir auteurs de leur vie :

- la réflexion individuelle et expression de soi pour s'écouter et se découvrir ;
- l'intelligence collective pour favoriser des perspectives extérieures et permettre un apprentissage en toutes situations ;
- la prise en considération de l'étudiant en tant qu'individu, pour lui offrir ainsi l'opportunité de progresser à partir de sa propre identité ;
- la prise en compte du temps, indispensable à l'acquisition de certaines compétences ;
- l'établissement d'un cadre sécurisant, sans lequel les quatre autres piliers ne pourraient pas être pleinement présents.

Tout au long de cette démarche, j'ai bénéficié d'un accompagnement exceptionnel dont je suis profondément reconnaissante. Mon conseiller pédagogique, Christian Sauter, a été un soutien indispensable, guidant mes réflexions, mes découvertes, mes doutes et mes avancées.

L'appropriation de la démarche SoTL m'a donné la légitimité nécessaire pour présenter mes travaux lors de colloques spécialisés en pédagogie et soutenir mon DU avec succès. Ces opportunités m'ont apporté reconnaissance et soutien, ainsi que des échanges enrichissants avec des personnes ayant des points de vue variés. Ces rencontres ont également été sources d'inspiration, de co-construction et de collaboration.

Finalement, avoir ce DU me permet d'intégrer la communauté DU PES m'apportant une validation institutionnelle et favorisant les échanges sur nos différentes pratiques, contribuant ainsi au développement de nos compétences et perspectives.

En résumé, ce Diplôme Universitaire m'a permis d'enrichir mon métier d'enseignant-chercheur et d'y donner du sens en m'apportant de nouvelles pratiques, méthodes, théories pédagogiques et rencontres.

Comment les activités de partage d'expérience de situations de travail vécues contribuent au développement des compétences socio-émotionnelles de l'étudiant-alternant de la licence professionnelle 3 « Procédés et Technologies Pharmaceutiques » ?

Par Catherine VONTHRON-SENECHEAU

|Résumé

Ce travail vise à comprendre les mécanismes et processus de construction des compétences socio-émotionnelles (CSE) des étudiants, à l'œuvre dans un dispositif de pédagogie expérientielle dans une L3 professionnelle en alternance. Celui-ci est centré sur le partage des situations de travail vécues en entreprise par l'étudiant-alternant et met en œuvre des activités issues de différents champs de recherche.

C'est à travers des activités de réflexion individuelles et en groupe sur ces situations que l'étudiant conscientise et réajuste ses objectifs d'apprentissage. Par ce processus, certains étudiants ont identifié des besoins d'apprentissage d'ordre socio-émotionnel, afin de faire face aux situations de travail vécues comme critiques en entreprise et qui freinent leur développement de compétences professionnelles. L'analyse interindividuelle montre qu'à partir d'un besoin, les étudiants développent des CSE relevant des 3 catégories : cognitives, émotionnelles et sociales. Les activités de partage d'expérience en groupe activent des mécanismes transversaux et des processus cognitifs et psychologiques comme la conscientisation et l'empathie qui permettent le développement de plusieurs CSE simultanément. La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux semble i) créer un contexte favorable au développement de CSE ; ii) servir de base au développement transversal des 3 CSE lorsqu'elles sont introduites dans des activités transversales issues des champs de recherche de la psychologie positive, de la pleine conscience ou de l'intelligence émotionnelle mais également à travers l'apprentissage vicariant. Le dispositif s'inscrit dans la mise en place de l'approche par compétences visant l'acquisition de compétences socio-émotionnelles. Celui-ci pourra constituer une aide à la conception d'autres environnements de formation visant à développer les CSE.

|Mots-clés

compétences socio-émotionnelles, alternance, partage d'expérience, situations de travail, psychologie positive, pleine conscience

« La transmission, c'est cette attention portée à un autre qui fait qu'en lui surgit le meilleur de lui-même » - Christiane Singer

« Allumer le feu des étudiants » - Rebecca Shanklan

1. Introduction

6.1 Présentation du contexte de la formation et du dispositif

La présente étude se déroule dans la Licence professionnelle 3 en alternance « Industries Pharmaceutiques, Cosmétologiques et de Santé » parcours Procédés et Technologies Pharmaceutiques (PTP) de la faculté pharmacie de l'Université de Strasbourg (L3Pro PTP), dont le référentiel de compétences est présenté dans le Tableau 1. La formation se déroule sur 12 mois, avec un rythme d'alternance de trois semaines en entreprise pour une semaine à la faculté de septembre à juin, les alternants sont ensuite à plein temps en entreprise de juillet à août. La promotion est composée en moyenne de 20-30 étudiants.

Tableau 1. Les 5 macrocompétences du référentiel de compétences de la L3Pro IPCS de l'Unistra. Quatre compétences générales et une compétence spécifique constituent le référentiel de compétences de la formation étudiée. La capacité à travailler en équipe est une compétence générale socle, indispensable au développement des cinq macrocompétences de départ.

Macrocompétences générales ou *soft skills*	Macrocompétences spécifiques ou techniques
Communiquer en réunion, avec son supérieur et ses subalternes	Piloter des procédés de production et de conditionnement
Analyser des problèmes techniques et proposer des solutions	
Conduire des projets et des sous-projets	
Manager horizontalement et transversalement	

6.1.1 Les écarts dans les formations en alternance

Dans les formations en alternance, la discontinuité entre les deux espaces université/entreprise laisse place à des écarts épistémiques, de socialisation et d'identité (Kaddouri 2013) confrontant l'alternant à des sources de tensions pouvant entraver son développement professionnel et personnel (Dose 2022, Wenger 2022, Kaddouri 2013, Pastre 2011, Maubant 2021, Alves 2010), qui viennent s'ajouter aux sources de tensions académiques rencontrées par tout étudiant. Les écarts épistémiques, qui pourraient se résumer à la question "Que sais-je ?", font référence au recouvrement nécessairement partiel entre les savoirs académiques décontextualisés et les savoirs professionnels incorporés, non explicités, construits dans les situations de travail en entreprise. Les écarts liés au mode de socialisation, qui pourraient se résumer à la question "Qui veulent-ils que je sois ?", relèvent des attentes différentes des acteurs des deux espaces d'apprentissage vis-à-vis de l'alternant, à savoir à l'université - être un étudiant qui se professionnalise mais peu compétent et dont les étayages antérieurs ne sont plus opérationnels et en entreprise - être un professionnel en devenir dont les nouveaux étayages sont en construction avec des compétences attendues pourtant élevées.

Enfin, les écarts d'identité, qui pourraient se résumer à la question "Qui suis-je ?", – résultent de trois projets identitaires différents : celui que l'alternant nourrit pour lui-même en entrant dans la formation et ceux que la formation et l'entreprise projettent sur lui. Souvent implicites, ces trois projets identitaires peuvent s'avérer différents, provoquant ainsi des tensions chez l'alternant. Si ce dernier n'a pas les ressources notamment cognitives, affectives et identitaires pour faire face à ces différents écarts, ceux-ci peuvent mener l'étudiant dans un cercle vicieux et devenir destructeurs pour sa santé mentale (Kaddouri 2013).

Les travaux de recherche sur les formations en alternance suggèrent la création d'espaces sécurisants permettant d'accompagner les alternants à comprendre et à faire face à ces écarts afin de favoriser leurs apprentissages et leur développement de compétences (Kaddouri 2013). C'est dans cette optique que notre dispositif pédagogique a été conçu en 2018.

6.1.2 Constat

Notre dispositif pédagogique cherchait à réduire les écarts perçus par les étudiants entre les deux espaces d'apprentissages « en ramenant » les situations de travail vécues en entreprise par les étudiants-alternants au cœur de la formation universitaire comme matériel pédagogique, afin de favoriser leur développement de compétences professionnelles.
Une enquête exploratoire réalisée en 2021-22 auprès de 12 étudiants-alternants de la L3Pro PTP révèle l'existence d'écarts similaires à ceux décrits dans la littérature de l'alternance, avec une prépondérance des écarts de socialisation (Vonthron-Sénécheau et al, 2023, Annexe 1). De plus, elle révèle que si les étudiants expriment logiquement des besoins d'apprentissage correspondant aux compétences du référentiel de compétences de la formation, ils expriment en sus d'autres besoins pour faire face à ces écarts. Par exemple, le besoin de travailler la « *confiance en soi* » ou la « *gestion du stress* », celui d'« *apprendre à connaître ses collègues* » ou « *à gérer les horaires décalés* » sont cités au moins par la moitié des étudiants interrogés (Tableau 2).

Ces besoins d'apprentissage (BA) sont nourris par différentes craintes comme celle de ne pas être à la hauteur des missions confiées ou de ne pas s'intégrer et par les difficultés de certains étudiants à faire face cognitivement, émotionnellement et socialement à certaines situations de travail. L'analyse a révélé que ces BA n'étaient que partiellement satisfaits par notre dispositif et que par ailleurs, aucun élément de la formation toute entière ne permettait aux étudiants à apprendre à faire face à ces difficultés. Néanmoins, les étudiants soulignent que ce qui les a le plus aidés dans la gestion de ces écarts quand elle a eu lieu est la dimension de groupe du dispositif, sans qu'il n'ait été possible d'identifier en quoi à ce stade. Enfin, c'est l'élément clé de la pré-enquête, les étudiants identifient la satisfaction des besoins exprimés comme un préalable au développement de leurs compétences professionnelles, qu'elles soient générales, comme la prise de parole en réunion ou techniques, comme la gestion d'une ligne de production (Vonthron-Sénécheau et al, 2023).

Nous les nommerons « besoins d'apprentissage d'ordre socio-émotionnels » (BA d'ordre SE).

Nous avons donc modifié notre dispositif afin qu'il permette aux étudiants :

- De réduire les écarts existants entre les deux espaces de formation
- De gérer les tensions inhérentes à ces écarts

Les séances ont été restructurées, adaptées en nombre et le mode d'évaluation adapté. L'enseignante s'est également formée en conséquence (Voir *Annexe 2 : Formations et colloques suivies*, svp).

Tableau 2. Les besoins d'apprentissage d'ordre socio-émotionnels exprimés et les apprentissages déclarés développés par les étudiants de la promotion 2021-22 lors de l'enquête exploratoire (Vonthron-Sénécheau et al, 2023). Les BA sont présentés par ordre décroissant du nombre de citations, indiqué en gras. Les BA d'ordre SE exprimés ne semblent que partiellement satisfaits par le dispositif. *RA :* Restitution d'Alternance (intitulé du dispositif étudié) ; *LP :* Licence professionnelle

Besoins d'apprentissage exprimés *« Verbatim des étudiants »*, Nombre de citations	Besoins d'apprentissage d'ordre socio-émotionnel	Apprentissages déclarés développés *« Verbatim des étudiants »*, Nombre de citations
« Prendre confiance dans les missions » par *« Peur de ne pas être à la hauteur »*, 4 citations *« Je manque de confiance quand je dois prendre la parole en réunion »* citations *« Manque de confiance en moi »*, citations par *« Peur du jugement »*, citation	Confiance en soi	*« Confiance en moi améliorée »*, 3 citations *« RA m'a permis de me rendre compte de la première impression que je pourrais donner »*, 1 citation *« Faire preuve d'initiative sans avoir peur du jugement »*, 1 citation *« Prendre la parole pour donner mon avis »*, 1 citation
« Intégration dans l'équipe », 5 citations *« Apprendre à connaître son équipe »*, 1 citation *« Apprendre à connaître ses collègues »*, 1 citation *« M'intégrer dans l'équipe et dans la classe »*, 1 citation	Relations constructives	*« Ces 2 heures permettent de créer des liens »*, 4 citations *« Un moment de partage important pour une bonne entente entre nous »*, 2 citations
« Etre autonome sur les missions du quotidien », 2 citations *« Comment trouver les ressources et les connaissances pour gagner en autonomie et ne plus avoir à poser de questions ? »*, 1 citation *« Oser demander lorsque j'ai des interrogations »*, 1 citation *« Ne pas être assez autonome »*, 1 citation *« Demander de l'aide »*, 1 citation	Autonomie/Savoir demander de l'aide	-
« Comment gérer les horaires 5x8 (dormir, manger, … ? », 5 citations	Gestion des horaires décalés (prise en compte de ses propres besoins)	-
« Gestion du stress », 3 citations	Gestion du stress	-
« Comment poser des limites ? », 1 citation *« Comment dire non quand on me rajoute des tâches et que j'en ai déjà trop ? »*, 1 citation	Affirmation de soi Savoir dire non	-

6.1.3 Le dispositif

Le dispositif initial s'appuie sur une méthode de pédagogie active issue du monde de l'entreprenariat appelée *Team Academy* (TA), dont le cadre sécurisant et les principes généraux nous paraissaient adaptés à des activités de réélaboration des situations de travail en groupe (Vettraino & Urzelai, 2022). Relevant du paradigme socioconstructiviste, cette approche permet à l'apprenant d'apprendre à partir de situations réellement vécues, en lui donnant le pouvoir de choisir et d'agir sur ses apprentissages (Leinonen N et al., 2004 ; Bourachnikova et Merdinger-Rumpler., 2019).

Les étudiants utilisent l'expérience vécue pour construire leurs apprentissages, grâce à des activités de réflexion individuelles et en groupe qui sont ensuite déclinés en actions concrètes à mettre en place dans leur contexte réel. (Figure 2A).

Afin de réduire les écarts, nous avons maintenu la situation de travail vécue en entreprise au cœur du dispositif en tant que matériel pédagogique (approche TA). Puis, dans le but d'outiller cognitivement, émotionnellement et socialement les étudiants et de leur apprendre à gérer les tensions provoquées par ces écarts, nous avons renforcé le dispositif en y introduisant des outils et activités appropriés issus des champs de recherche de la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000 ; Shankland, 2021), de l'intelligence émotionnelle (Mikolajczak M, 2009 ; Kotsou 2022) et de la pleine conscience (Kabat-Zin J, 2003 ; Lamboy 2021) (Figure 2B).

Le dispositif s'appuie donc à la fois sur la réflexion sur les situations de travail vécues en entreprise par l'étudiant, afin de réduire les écarts perçus par l'étudiant et sur l'acquisition d'apprentissages d'ordre SE, décrits comme permettant de gérer le type de tensions qui en découlent car celles-ci sont des freins à son développement de compétences professionnelles.

6.1.4 Structure

Le dispositif est une Unité d'Enseignement de 20h baptisée "Restitution d'alternance" (RA) qui se déroule en 8 séances de 2h-3h dans une salle à mobilier mobile, réparties de façon régulière tout au long des 10 mois de formation à la faculté. Chaque séance est un atelier expérientiel construit à partir des situations de travail vécues par les alternants lors de la période en entreprise précédant la séance et est menée par une enseignante formée à la posture de coach (C. Vonthron-Sénécheau) (Voir Annexe 2 Formations suivies, svp). Brièvement, cela signifie que l'enseignante est un facilitateur d'apprentissage et non un transmetteur, qui utilise les outils langagiers de l'approche centrée solution (orientation vers les ressources, les compétences et les valeurs des étudiants). Concrètement, l'enseignante questionne chacun sur ce qu'il a découvert d'utile, d'intéressant ou de satisfaisant à travers les activités et comment cela pourra l'aider à l'avenir à atteindre son futur souhaité.

Dans chaque atelier, afin de réduire les écarts, les étudiants commencent par faire un bilan individuel des situations de travail vécues, afin de réactualiser leurs besoins d'apprentissage.
Pendant les séances, afin de gérer les écarts, des ressources et activités pédagogiques issues des champs de recherche de la Psychologie positive, de l'IE et de la PC, décrites pour satisfaire des besoins d'ordre SE exprimés, sont introduites dans le dispositif afin d'outiller les étudiants en savoir et savoir-faire d'ordre SE qu'ils pourront ensuite mobiliser dans les activités de réélaboration de ces situations en groupes.
Ce sont par exemple des activités ludiques d'IE ou la pratique de la gratitude qui génère des émotions positives ou des exercices de présence à soi qui favorisent tous la gestion du stress ou la résolution de problème (Tableau 3).

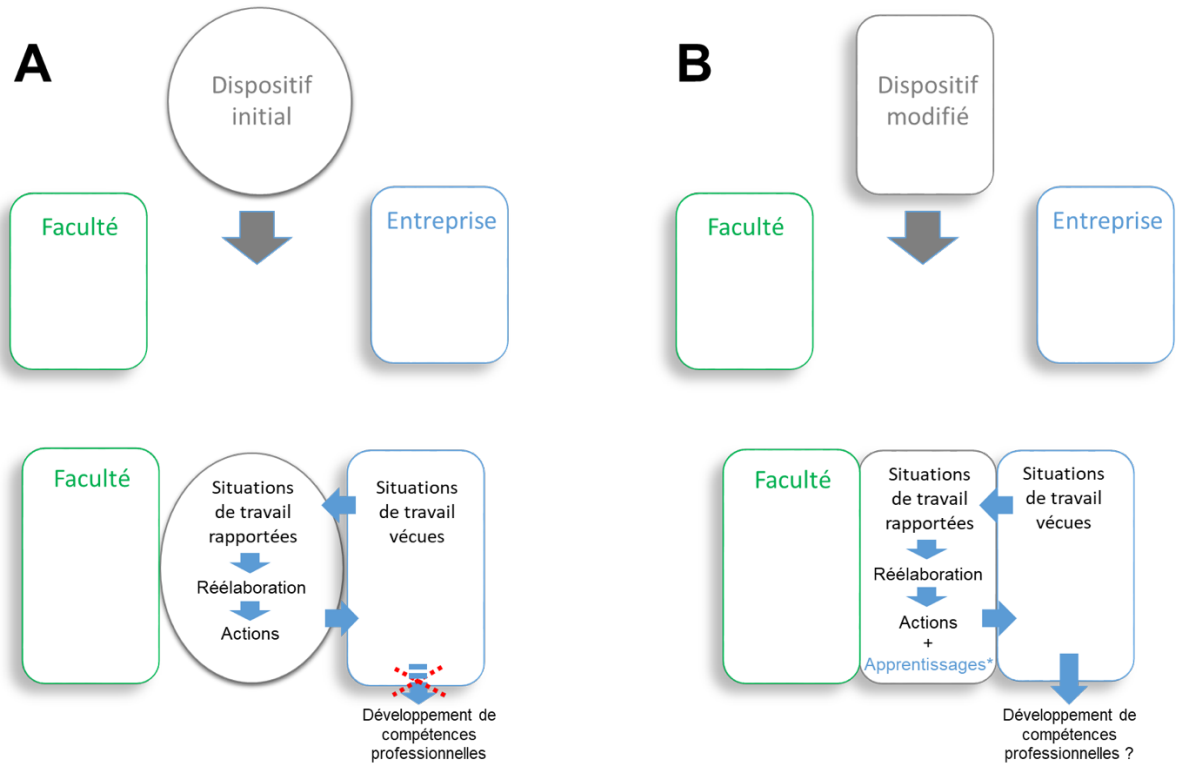


Figure 2. A. Dispositif pédagogique initial. Principe : réduire les écarts entre les deux espaces d'apprentissage « en ramenant » à l'université les situations de travail vécues en entreprise par les étudiants en prenant appui sur l'approche TA. B. Dispositif pédagogique modifié. Principe : réduire les écarts entre les deux espaces et outiller les étudiants cognitivement, émotionnellement et socialement pour gérer les tensions provoquées par ces écarts. * : Apprentissage d'ordre SE

1) Les étudiants sont invités à partager les situations de travail vécues de leur choix en petits groupes ;

2) Les situations de travail retenues servent ensuite de matériel pédagogique à différentes activités de réélaboration en groupes pour satisfaire les BA qui en découlent :

- Des activités de réélaboration des situations de travail sous forme de mimes ou de scénettes ;
- Des activités de réélaboration spécifiquement issues des champs de recherche de la psychologie positive, de l'IE et de la PC décrites pour satisfaire des besoins d'ordre SE exprimés ; par exemple une activité de communication assertive qui incorpore des situations de travail de type « communication » vécues et rapportées par les étudiants.

Des fiches de guidance adaptées sont distribuées aux étudiants afin de clarifier les consignes et de faciliter les réflexions et formulations. Un bref questionnaire d'évaluation de l'adéquation entre la personne et les pratiques est distribué en fin de séance, pour tenir compte de la motivation et des difficultés de l'étudiant à s'engager dans les pratiques.

Tableau 3. Activités proposées dans le dispositif modifié. Les *Activités pour réduire les écarts* qui ont été maintenues apparaissent en noir. Les expériences personnelles de l'enseignante, les ateliers de formation suivis à l'Idip agrémentés d'une revue de la littérature sur le sujet ont permis d'introduire des Activités pour gérer les écarts (BA d'ordre SE) ou d'en renforcer lorsqu'elles préexistaient dans le dispositif de départ, grâce à des formations suivies.

Les données de la littérature justifiant leur introduction ou leur renforcement ainsi que les formations suivies dans ce sens (*Cf* Annexe 2) sont indiquées en violet. Toutes les activités sont des activités de groupe sauf les activités de bilan individuel, de pleine présence et certaines activités de psychologie positive.

Eléments du dispositif Dimension	Rôle dans le dispositif/problématique	Avant	Après	Références bibliographiques
Cadre	Gestion écarts	X	X	Vettraino & Urzelai, 2022 Rogers C, 2005
Météo axée sentiments/besoins	Identifier et exprimer ses émotions/besoins		X	Rosenberg M, 1999 Formations en CNV
Bilan individuel des situations de travail vécues (Outil Motorola TA)	*Réduire les écarts* Identifier et conscientiser ses réussites pour augmenter la confiance en soi Renforcer le sentiment d'autonomie	X	X	Vettraino & Urzelai, 2022 Laguardia et Ryan, 2000 *Training sessions* mensuelles TA
Partage d'expériences choisies *« Echanges »*	*Réduire les écarts* Renforcer le sentiment d'autonomie	X	X	Vettraino & Urzelai, 2022 Laguardia et Ryan, 2000
Réélaboration des situations de travail choisies (Mimes, scénettes)	*Réduire les écarts* Prise de recul Dédramatisation Renforcer le sentiment d'autonomie	X	X	Vettraino & Urzelai, 2022 ; Leinonen N et al., 2004 ; Bourachnikova et Merdinger-Rumpler, 2019 ; Laguardia et Ryan, 2000
Identifier des actions concrètes pour satisfaire les BA Résolution de problème par l'approche centrée solution (World café)	*Réduire les écarts* Favoriser le passage à l'action Diversifier les outils de résolution de problème Renforcer la confiance en soi	X X	X X	Leinonen N et al., 2004 ; Bourachnikova et Merdinger-Rumpler., 2019 *Training sessions* mensuelles TA Ateliers Idip Shankland et al, 2018
Coaching circle	*Réduire les écarts* Identifier et conscientiser ses réussites pour augmenter la confiance en soi grâce au groupe		X	Scharmer CO, 2012 Ateliers Idip Formation et conduite
Activités de psychologie positive - Développer le parler positif - Initiation à la réorientation de l'attention (exprimer et partager un ressenti positif sur l'autre)	Réduction du biais de négativité : orientation vers les aspects positifs et satisfaisants → Développement des émotions positives → Elargissement du champ de l'attention → ↗Capacité d'adaptation et de résolution de problèmes	X X	X X	Vettraino & Urzelai, 2022 ; Leinonen N et al., 2004 Fredrickson et Branigan, 2005 Ecole d'été de l'Idip

- Identifier et reconnaître ses forces à partir de situations de travail - Offrir une force dans le cadre d'un travail en groupe - Pratique de la gratitude entre pairs	Renforcer le sentiment de compétences → Confiance en soi Développement des émotions positives → Elargissement du champ de l'attention → ↗ Fréquence d'apparition de l'émotion de gratitude → Relations constructives, sentiment de confiance, de proximité sociale et de soutien social perçu	X

De plus, des méta-analyses montrent que développer ce type de compétences satisfait les BA d'ordre SE identifiés par les étudiants de la L3Pro PTP comme préalables à leur développement de compétences professionnelles : l'estime de soi qui soutient la confiance en soi (Durlak, 2011), la gestion du stress, les relations constructives (Shankland, 2016) et l'affirmation de soi (Shankland, 2022). Nous avons donc mobilisé le cadre théorique des CSE comme cadre de référence.

6.2 Le cadre de l'analyse : les compétences socio-émotionnelles (CSE)

Le cadre théorique retenu est celui récemment publié par Santé Publique France en 2022, après 3ans de travail scientifique et théorique et l'analyse de programmes probants (Santé Publique France, 2022)[8,9].

Il s'agit donc du premier cadre théorique adapté au contexte et à la culture française, construit une vingtaine d'années plus tard que ses aînés anglo-saxons. Il n'est donc pas encore stabilisé. De plus, il a été construit en grande partie à partir de données récoltées chez l'enfant et l'adolescent et fait ses débuts dans l'Enseignement Supérieur. C'est conscients de ces limites que nous l'avons néanmoins utilisé en l'état car c'est le seul adapté à notre étude. Le mot « compétence » sera entendu dans le sens de Santé Publique France.

6.2.1 Définition

C'est « *un ensemble cohérent interrelié de capacités psychologiques* (*cognitives, émotionnelles et sociales*)*, impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir* (empowerment)*, de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives* » (Santé Publique France, 2022).

Concrètement, ce sont des compétences que l'individu va pouvoir mobiliser pour pouvoir faire face aux épreuves et aux difficultés de la vie quotidienne, en respectant les autres et en collaborant avec eux. Elles sont personnelles et interpersonnelles, la dimension d'interdépendance entre les individus pour les développer étant primordiale (Shankland, 2022).

Les CSE se caractérisent par la possibilité de changement et de développement, contrairement aux traits de personnalité qui sont relativement stables dans le temps. Elles peuvent être enseignées et renforcées tout au long de la vie. De plus, les CSE sont des compétences transversales, génériques et interdisciplinaires (Manach et al., 2019) qui se distinguent des compétences techniques, académiques et disciplinaires par un haut niveau de transférabilité et une mobilisation à large spectre transcendants les milieux, disciplines et secteurs d'intervention. Les CSE contrastent ainsi avec ces dernières qui sont spécifiques à une discipline donnée et fortement liées aux connaissances (Cinque et al., 2021).

[8] Il existe une pluralité de termes et de cadres théoriques pour appréhender la notion de CSE (Kankaras et Suarez-Alvez, 2019 ; Cinque et al., 2021). En effet, celles-ci sont appréhendées par des chercheurs et des professionnels de différentes disciplines et champs d'intervention. Dans les champs de l'éducation et de la prévention, le CASEL a mis en avant les termes de **compétences socio-émotionnelles**. A noter que dans le champ de la promotion de la santé, ce sont les termes de **compétences psycho-sociales** et de compétences de vie (*life skills*) qui sont les plus utilisés (WHO 1994, 2003).

[9] Pour une vidéo illustrée de cette définition, voir ici: les CSE en vidéo (5'46 de visionnage)

Les CSE sont également à distinguer des compétences cognitives génériques comme les compétences intellectuelles dont le QI est une mesure et les fonctions exécutives comme la mémoire, l'attention ou la sélection de l'information, qui influencent d'ailleurs les CSE (O'Conner at al., 2017).

6.2.2 Présentation des principales CSE

La classification de santé publique France est basée sur 3 grandes catégories de compétences, reprenant les 3 grandes sphères de la psychologie (Schoon et al., 2021) : d'une part, des compétences interpersonnelles qui favorisent les interactions et permettent de développer des relations positives et efficaces (Schoon et al., 2021 ; Domitrovitch et al., 2017), à savoir des compétences sociales et d'autre part, deux types de compétences intrapersonnelles, qui favorisent un fonctionnement individuel positif et efficace (Cinque et al. 2021 ; Schoon et al., 2017), à savoir des compétences émotionnelles et des compétences cognitives (Kankaras et al., 2019 ; Schoon et al., 2017 ; Domitrovitch et al., 2017 ; Mangrulkar et al., 2001). Il faut souligner que malgré cette subdivision qui vise à faciliter leur compréhension et leur apprentissage, les CSE constituent un tout cohérent dans lequel elles se complètent et se renforcent mutuellement.

Le nombre de CSE n'est pas arrêté mais 9 compétences générales ont été identifiées comme essentielles au développement socio-émotionnel de l'enfant et des jeunes, quelle que soit leur culture. Chacune de ces 9 compétences générales est subdivisée en 2 à 4 CSE spécifiques. La classification est centrée sur les 21 CSE clés résultantes qui ont été identifiées dans la littérature (Tableau 4). Chacune d'entre elles est décrite de façon détaillée dans le document de référence de Santé Publique France (p.26-43).

Les compétences cognitives

C'est un ensemble d'aptitudes cognitives, un « savoir-être cognitif » qui nécessite de connaître ses pensées, jugements, valeurs, croyances qui se décline en 3 CSE générales : *Avoir conscience de soi* (connaissance de soi, esprit critique, auto-évaluation positive)*, Capacité de maîtrise de soi* (gérer ses impulsions, atteindre ses buts)*, Prendre des décisions constructives* (faire des choix responsables, résoudre des problèmes de façon constructive). Les éléments nourrissant la conscience de soi sont décrits comme soutien de la confiance en soi ou sentiment d'auto-efficacité ou d'efficacité personnelle décrit par Bandura (Bandura, 1977). Les CSE spécifiques associées à chaque CSE générale sont décrites dans le Tableau 4.

Les compétences émotionnelles

Elles représentent un ensemble d'aptitudes émotionnelles ou « savoir-être émotionnel » qui font référence à la capacité d'un individu à identifier, exprimer et gérer ses émotions positives et négatives, telles que la joie ou la colère, ainsi que son stress : *Avoir conscience de ses émotions et de son stress* (comprendre le rôle des émotions et du stress)*, Réguler ses émotions* (identifier, exprimer, satisfaire ses besoins psychologiques)*, Gérer son stress* (utiliser des techniques psychocorporelles, dépasser les épreuves en mobilisant ses capacités d'adaptation active ou *coping* (Lazarus et Folkman, 1984)).

Les compétences sociales

C'est un ensemble de trois aptitudes relationnelles et de conduites sociales ou « savoir-être relationnel » qui favorisent les interactions et permettent de développer des relations positives et efficaces (Schoon et al., 2021 ; Domitrovitch et al., 2017) : *Communiquer de façon constructive* (comportements verbaux et non verbaux, écoute et compréhension empathiques, même dans des situations difficiles), *Développer des relations constructives* (comportements prosociaux, coopération, entraide, …), *Résoudre des difficultés* (demander de l'aide, capacité d'assertivité et de refus).

6.2.3 Les mécanismes de développement des CSE

Trois mécanismes différents permettant de développer les CSE sont décrits. Chacun d'entre eux implique soit l'activation de processus psychologiques précis, soit l'activation de processus psychologiques transversaux à plusieurs CSE, voire à toutes. Il est donc possible de développer une seule CSE de façon ciblée mais aussi d'en développer plusieurs, simultanément, en fonction du ou des processus psychologiques activés par le dispositif pédagogique. De plus, quel que soit le mécanisme impliqué, la mise en œuvre de modalités pédagogiques adaptées favorisant le travail collaboratif sont décrites comme bénéfiques au développement des CSE (Mangrulkar et al, 2001 ; Shankland, 2019).

1) *Mécanisme 1 : Agir à travers les modèles de rôles (apprentissage social)*

   Les CSE des étudiants peuvent se construire grâce à un processus d'imitation ou *modeling* décrit dans l'apprentissage vicariant de Bandura (Santé Publique France, 2022) par observation active des comportements de leur entourage social (pairs, enseignants, structures professionnelles).

2) *Mécanisme 2 : Agir de manière ciblée sur une CSE à la fois, à travers des ateliers spécifiques dédiés à chaque compétence*

3) *Mécanisme 3 : Agir de manière transversale sur plusieurs CSE simultanément*

   Un levier d'intervention très important du développement des CSE est la relation/l'interaction à l'enseignant, lorsqu'il est formé ; celle-ci va pouvoir se développer à travers les 4 pratiques pédagogiques transversales suivantes :

   a) agir sur les leviers de la motivation autodéterminée (Laguardia et Ryan, 2000)

   S'attacher à satisfaire les trois besoins psychologiques fondamentaux crée un contexte favorable au développement des CSE, ainsi qu'une base à leur développement. Il s'agit de permettre à l'apprenant d'être acteur de ses apprentissages et de ses choix (besoin d'autonomie), de se sentir confiant et efficace dans les tâches réalisées (besoin d'auto-efficacité) (Deci et al., 1975 ; White, 1959) et de se sentir appartenir et intégré à un groupe social (besoin d'appartenance) (Ryan, 1995).

b) agir sur les émotions de l'enseignant et d*es élèves :* Il s'agit d'apprendre à l'enseignant à développer sa propre capacité à gérer ses émotions avant celles de ses étudiants car lorsque l'intensité des émotions qui peut les habiter respectivement n'est pas régulée, c'est un frein au développement des CSE.

c) agir via des pratiques d'attention issues du champ de recherche de la PC
Ce sont des pratiques qui consistent à « *porter son attention, intentionnellement, au moment présent, sans jugement, sur l'expérience qui se déploie instant après instant* » (Kabat-Zinn J, 2003, p.145). Elles peuvent être d'ordre sensoriel (par exemple l'écoute des sons dans son environnement) ou peuvent être menées de façon ludique (par exemple la guidance d'un pair « aveugle » par le toucher). Elle agit sur différents processus psychologiques comme la décentration, l'acceptation, l'auto-compassion, la bienveillance envers soi, la gratitude et l'attention dans une moindre mesure.

d) agir via des pratiques de psychologie positive
Grâce à l'étude des « *conditions et processus contribuant à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions* » (Gable et Haidt, 2005), les outils et pratiques mobilisées dans ce champ s'appuient sur le modèle PERMA (Seligman, 2011). Ceux-ci visent à contrecarrer le biais de négativité des individus en réorientant l'attention vers les aspects positifs et satisfaisants afin de favoriser l'émergence d'émotions positives. Ces pratiques favorisent la capacité à s'adapter aux situations et à résoudre des problèmes (Fredrickson et Branigan, 2005), augmentent la fréquence d'apparition de l'émotion positive de gratitude particulièrement favorable au lien social, aux relations constructives et au sentiment de proximité sociale et de soutien social perçu (Shankland, 2016).

6.3 Problématique et objectifs

L'enquête exploratoire souligne le rôle prépondérant des activités de partage des situations de travail vécues en groupe dans la gestion partielle des écarts que les étudiants perçoivent entre les deux espaces d'apprentissage. Nous avons modifié notre dispositif afin que les étudiants soient capables de mieux les gérer en incorporant des situations de travail dans des activités issues de différents champs de recherche qui, à la lumière du cadre d'analyse, apparaissent comme des activités de développement de CSE décrites pour gérer ce type d'écarts.

Ceci nous amène à formuler la problématique de recherche suivante :

« Comment les activités de partage de situations de travail vécues en entreprise soutiennent le développement de CSE des étudiants alternants de la L3Pro PTP ? »

Tout l'enjeu de cette étude est de mieux comprendre en quoi et comment le rapatriement des rapports étudiants-environnement professionnel en séance de travail à l'université influence les processus de développement de CSE de l'étudiant. Nos objectifs sont donc :

1) D'identifier les besoins CSE et les CSE développées
2) De retracer les processus qui mènent à leur développement

Tableau 4. Le cadre de l'analyse : classification actualisée des CSE en 2022 par Santé Publique France et centrée sur les principales CSE décrites dans la littérature (Santé Publique France, 2022, p.22). Un descriptif détaillé de chaque CSE est donné p. 26-43.

Catégories	CPS générales	CPS spécifiques
Compétences cognitives	Avoir conscience de soi	Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne…)
		Savoir penser de façon critique (biais, influences…)
		Capacité d'auto-évaluation positive
		Capacité d'attention à soi (ou pleine conscience)
	Capacité de maîtrise de soi	Capacité à gérer ses impulsions
		Capacité à atteindre ses buts (définition, planification…)
	Prendre des décisions constructives	Capacité à faire des choix responsables
		Capacité à résoudre des problèmes de façon créative
Compétences émotionnelles	Avoir conscience de ses émotions et de son stress	Comprendre les émotions et le stress
		Identifier ses émotions et son stress
	Réguler ses émotions	Exprimer ses émotions de façon positive
		Gérer ses émotions (notamment les émotions difficiles : colère, anxiété, tristesse…)
	Gérer son stress	Réguler son stress au quotidien
		Capacité à faire face (coping) en situation d'adversité
Compétences sociales	Communiquer de façon constructive	Capacité d'écoute empathique
		Communication efficace (valorisation, formulations claires…)
	Développer des relations constructives	Développer des liens sociaux (aller vers l'autre, entrer en relation, nouer des amitiés…)
		Développer des attitudes et comportements prosociaux (acceptation, collaboration, coopération, entraide…)
	Résoudre des difficultés	Savoir demander de l'aide
		Capacité d'assertivité et de refus
		Résoudre des conflits de façon constructive

2. Méthodologie

2.1 Sélection des étudiants et description de l'échantillon

8 étudiants volontaires sur 21 qui souhaitaient spontanément partager leur vécu du dispositif ont participé aux entretiens. 13 d'entre eux ont été sélectionnés pour l'étude (Tableau 5) car lors de l'entretien ils ont confirmé un BA d'ordre SE conforme à celui exprimé par écrit lors de la 1ère séance de RA. L'étude a démarré après avoir obtenu leur accord écrit, les avoir informés du but de l'étude et leur avoir garanti l'anonymat.

Tableau 5. Description de l'échantillon. L'échantillon est constitué de 9 femmes et 4 hommes, soit 69% de femmes pour une promotion constituée de 67% de femmes, âgés de 21 ans à 28 ans, de niveau Bac+2 à Bac+3 en sciences et techniques, avec ou sans expérience de l'alternance, qui travaillent majoritairement en horaires décalés, dans une entreprise pharmaceutique de plus de 100 personnes, sauf l'étudiant 12 (effectif : 2). *F : féminin ; M : masculin*

Etudiants	Sexe		Formation initiale Alsace	Expérience professionnelle
	F	M		
1	X		X	Oui (alternance)
2		X	X	Oui (interim)
3	X		X	Non
4	X			Oui (stages)
5	X		X	Oui (stages)
6	X		X	Oui (stages)
7	X		X	Oui (stages)
8	X		X	Non
9	X		X	Non
10		X	X	Oui (stages)
11		X	X	Non
12	X		X	Oui (job d'été)
13		X	X	Oui (CDI)

2.2 Entretiens semi-directifs

Pour apporter des éléments de réponse à la problématique, notre choix s'est porté sur des entretiens semi-directifs, afin d'explorer le vécu des étudiants et de recueillir leur point de vue sur les résultats et processus d'apprentissage de CSE. Les entretiens se sont déroulés entre juin et juillet 2023, à partir de la séance 7, en présentiel dans une salle neutre ou en distantiel (Figure 3). D'une durée moyenne de 40 mn, ils ont été enregistrés avec l'accord préalable de chaque étudiant avant d'être retranscrits pour l'analyse qualitative.

Après avoir rappelé les objectifs et modalités pratiques, les entretiens individuels se sont déroulés en 3 temps. Afin de laisser émerger des éléments intéressants et inattendus, deux types de questions ont été posées aux étudiants participants : des questions ouvertes visant à laisser émerger des éléments inattendus et des questions plus fermées visant à recueillir des informations visant à identifier les CSE développées et auxquelles le dispositif a contribué :

1) Un temps consacré au vécu de l'année d'alternance : *« Comment as-tu vécu ton alternance ? »* ;

2) Un second temps consacré aux besoins et CSE développées : « *L'UE RA a été mise en place pour développer tes compétences pendant l'année d'alternance. Quelles étaient tes priorités en termes de développement de compétences en entrant dans la licence ? », « Qu'as-tu à dire sur RA ? »* ou encore *« Si RA avait été une UE optionnelle, l'aurais-tu suivie ? Pourquoi ? »* ; *« Dirais-tu que RA t'a aidé à développer tes compétences ? » ;*

3) Un troisième temps consacré à retracer le processus de développement de la CSE : *« RA t'a permis de prendre conscience de quelque chose en particulier ? » « Qu'est-ce qui t'a aidé ? Quels sont les éléments du dispositif qui y ont le plus contribué ? Des personnes en particulier ? Comment ? », « Quels sont les moments-clés qui ont favorisé cela d'après toi ? ».*

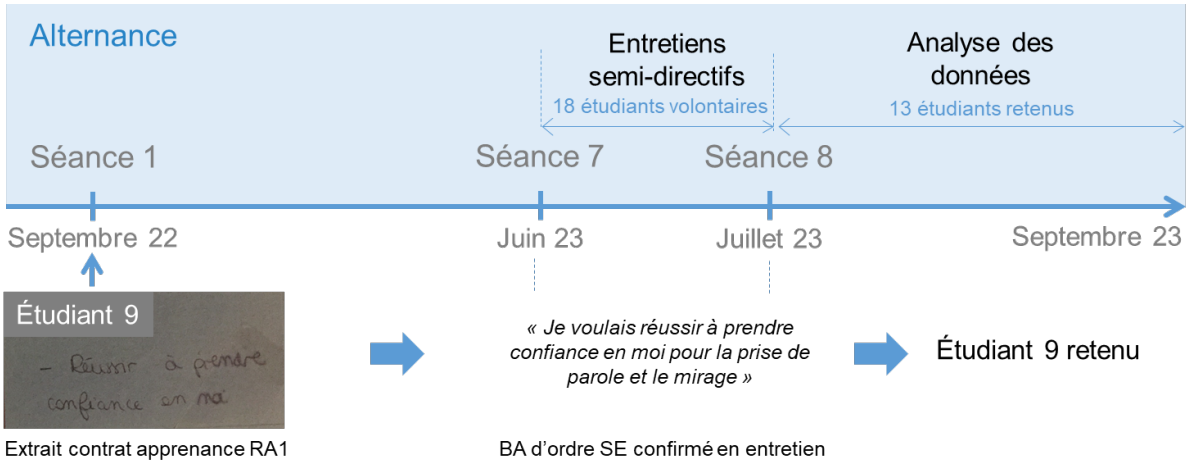


Figure 3. Schéma de l'étude. L'exemple de la rétention de l'étudiant 9 est présenté. Les étudiants qui n'ont pas confirmé de BA d'ordre SE lors de l'entretien n'ont pas été retenus pour l'analyse des données.

2.2.1 *Analyse des données qualitatives*

Chaque entretien a été retranscrit intégralement, sans l'utilisation de logiciel et analysé de façon déductive ou inductive par rapport au cadre de référence des CSE.

Codage

A l'aide d'un code couleurs permettant de distinguer chacune des 3 catégories de CSE (cognitive, émotionnelle ou sociale) et d'identifier les mécanismes ou processus de développement de CSE (Description détaillée de Santé Publique France, p.26-43), des unités ont été repérées (surlignage) dans les retranscriptions. Un code a ensuite été attribué à ces unités de façon déductive en référence au cadre théorique des CSE. Pour les CSE, soit la catégorie de CSE était explicitement formulée par l'étudiant soit celle-ci a été déduite à partir de la description des CSE spécifiques :

- Exemple de catégorie de CSE explicitement formulée : la *« gestion du stress »* → catégorie émotionnelle → couleur jaune) ;
- Exemple de catégorie de CSE déduite : *« Se comprendre soi-même »* associé à des éléments de connaissance de soi → CSE *Avoir conscience de soi* → Catégorie cognitive → couleur bleue) ; *« Se comprendre soi-même »* associé à des éléments de gestion des émotions/stress → CSE *Avoir conscience de ses émotions et de son stress* → Catégorie émotionnelle → couleur jaune)

Pour les mécanismes/processus de développement des CSE :

- Exemple de mécanisme décrit : *« j'ai été influencée pour la communication par les personnes que je côtoyais … ça m'a influencée en mode si un tel le fait pourquoi moi j'y arriverais pas »* → Mécanisme 1 *Apprentissage social* ou *Modeling* → annotation verte
- Exemple de processus décrit : *« … se faire aider par les autres sur nos problématiques. Je ressens de la gratitude »* → processus de Gratitude → annotation verte

Pour les processus non décrits, c'est une analyse inductive qui a été réalisée :

- Exemple de processus non décrit : « j'ai pris conscience de mon jugement sur les autres » → processus de Conscientisation → annotation verte

Un tableau Excel à 6 colonnes a été utilisé pour recenser de cette manière les verbatim des étudiants issus des 13 entretiens dans les différentes catégories de CSE et mécanismes/processus de développement des CSE, ainsi que des informations supplémentaires (Annexe 3).

Le nombre de citations des unités correspondant aux mécanismes/processus a été comptabilisé par une analyse sémantique :

- Exemple 1 : « je réalise », « je me rends compte », « j'ai pris conscience » → Processus cognitif de conscientisation, 3 citations
- Exemple 2 : « le groupe m'a aidé », « s'entraider », « ça soude le groupe » → Soutien social → Mécanisme 3 (Appartenance).

2.2.2 *Confidentialité des données*

Durant toute l'étude, le maintien de la confidentialité des informations issues des entretiens a été respecté selon le Règlement Général sur la Protection des Données. L'anonymat des étudiants a également a été assuré tout au long de la recherche. Pour cela, chaque étudiant a été assigné par un nom « étudiant » suivi d'un numéro.

3. Résultats

3.1 Besoins CSE (Tableau 6)

Une analyse interindividuelle de tous les BA exprimés qui relèvent des CSE est présentée dans le Tableau 6. Chaque étudiant exprime 1 à 2 BA relevant des CSE et les 3 catégories de CSE sont retrouvées dans les besoins exprimés. Le besoin de développer sa confiance en soi est le plus fortement exprimé et associé à 2 types de situations de travail : la prise de parole (citée 6 fois) et le besoin d'autonomie sur des *process* techniques.

Ce besoin est alimenté par différentes peurs (la *« peur de l'erreur »* (cité 10 fois), la *« peur de ne pas être à la hauteur »* ou encore la *« peur du jugement »*). En ce qui concerne les besoins CSE de la catégorie sociale, c'est la peur de ne pas s'intégrer à la classe (cité 8 fois) ou à une équipe existante (cité 8 fois) : *« très soudée »* (cité 8 fois), constitué de membres *« plus âgés »* (cité 6 fois) ou essentiellement masculins (cité 1 fois).

Tableau 6. Les BA en CSE exprimés par les participants à l'étude. Notre méthode pédagogique conduit les étudiants (colonne 1) à exprimer des BA (colonne 4) à partir d'une situation de travail-problème (colonne 3) et de caractéristiques d'ordre SE (colonne 2) obtenues en réponse à la question *« quel est ton style émotionnel ? »* car l'enquête exploratoire et l'observation directe suggèrent un lien entre ces caractéristiques et les BA d'ordre SE. Un code couleur catégorise les besoins CSE exprimés.

Etudiants	Caractéristiques d'ordre SE de l'étudiant.e (*« verbatim »*)	Situation de travail problème	BA exprimés d'ordre SE (*« verbatim »*)	Sous-catégorie/Catégorie CSE
1	*« Sociable, dynamique et enthousiaste », « j'aime partager »*	Travail en équipe	*« Comment travailler en équipe avec des collègues hommes et plus âgés ? »*	Développer des relations constructives/Communiquer de façon constructive
		Gestion du 5x8	*Comment gérer le rythme du 5x8*	Atteindre ses buts/ Faire des choix responsables
2	*« Confiant dans les échanges et au travail, à l'écoute »*	Travailler dans une équipe de purification en 5x8	*« Intégration dans l'équipe et apprendre à les connaître »*	Relations constructives à l'autre
3	*« J'ai peur du jugement, je rougis quand je dois prendre la parole devant 2 personnes, c'est déjà un groupe ! », « très stressée », « timide », « je n'aime pas être chef »*	Prise de parole en public Autonomie en PM	*« Gestion du stress et affirmation de soi pour prendre la parole en groupe et communiquer dans l'équipe »*	Gestion du stress Résoudre des difficultés (capacité d'assertivité)
4	*« J'ai tendance à être très vite stressée, notamment quand je suis contrainte par le temps »*	Pilotage autonome d'un process de purification	*« Prendre confiance en soi et être autonome sur le process de purification »*	Conscience de soi
		Travail en équipe (5x8)	*« Etre plus ouverte d'esprit avec l'équipe »*	Communication et relations constructives (?)
5	*« Timide et discrète au travail mais à l'aise quand je connais les personnes », « stressée dans la prise de parole », « timide surtout au travail »*	Prise de parole	*« Confiance en soi »*	Conscience de soi
		Gestion du 5x8/cours	*« Gestion du stress »*	Gérer son stress
6	*« Stressée par rapport aux situations du quotidien », « je me crois renfermée », « j'ai du mal*	Formation à la production pharmaceutique	*« Confiance en soi »*	Conscience de soi

	à identifier mes émotions »			
7	*« Je suis plutôt timide et réservée »*	Autonomie dans les tâches, Respect des deadlines	*« Manque de confiance en moi »*	Conscience de soi
		Autonomie dans les tâches techniques		
8	*« Très stressée !!! »*	Prise de parole	*« Gestion du stress »*	Gérer son stress
			« Me débarrasser de l'image 'apprentie' »	Conscience de soi
9	*« Ça dépend des jours, j'ai mal au ventre avant les réunions »*	Prise de parole	*« Réussir à prendre confiance en moi »*	Conscience de soi
10	*«J'ai peur d'interagir avec des personnes que je ne connais pas », « je n'aime pas parler avec les gens que je connais pas, je me force à être sociable », « très stressé »*	Travail en équipe	*« Travailler en équipe », « M'intégrer dans la classe avec des gens que je ne connais pas »*	Relations constructives
11	*« Stressé »*	Travail en équipe	*« Apprendre à connaître son équipe »*	Relations constructives
12	*« Confiante, ouverte et franche »*	Missions nombreuses et diversifiées	*« Confiance en soi »*	Conscience de soi
13	*«J'ai du mal à collaborer »*	Gestion de projet	*« Coopérer »*	Conscience de soi Communication constructive

Compétences techniques | *Soft skills* | CSE cognitives | CSE émotionnelles | CSE sociales

3.2 CSE développées (Tableau 7, Annexe 4)

La majorité des alternants déclare développer des CSE dans les 3 catégories même si leur besoin initial ne correspondait qu'à 1 catégorie (9/13). Les catégories sociale (12/13) et cognitive (12/13) arrivent devant la catégorie émotionnelle (9/13). Toutes les CSE générales sont déclarées développées au moins une fois.

Arrive en 1ère position des apprentissages développés (11/13) la CSE cognitive générale *Avoir conscience de soi* (« *Je me connais mieux* », cité 20 fois, grâce *« au groupe »,* cité 18 fois).

Les étudiants conscientisent *« leurs qualités et leurs défauts »*, leurs forces personnelles comme leur *« capacité d'écoute »* ou leur *« caractère sociable »*, leurs *« capacités »* et leur efficacité dans *« des tâches techniques comme le mirage »* ou *« l'habillage »*, ce qui se traduit par une *« prise de confiance »* dans leur *« communication avec les autres à force de parler en groupe»* ou de voir *« des plus timides y arriver »*, dans *« des tâches techniques »*, dans *« la prise de parole qui est moins compliquée qu'avant », y compris « en grand groupe »* et en entreprise.

Les étudiants déclarent aussi avoir pris conscience de leur *« propre jugement »* sur *« des personnes à qui je ne pensais jamais parler au début de l'année »*, *« sur ma tutrice que je jugeais fermée alors qu'elle était juste très très timide »* et sur *« les situations »*, en entreprise comme à la faculté, et avoir appris *« à se détacher du travail… surtout des expériences négatives »* ou encore *« de mettre de côté mes problèmes et de me concentrer sur l'instant présent »,* ce qui leur a permis de *« prendre du recul » « sur les gens et les situations »*, tant à la faculté qu'en entreprise.

Arrivent ensuite les CSE sociales générales *Développer des relations constructives* et *Communiquer de façon constructive « avec des personnes que je ne connais pas », « à qui je ne pensais jamais parler », « avec lesquelles je n'ai aucun point commun »* ou encore *« plus âgées ». « L'écoute »* aide pour *« mieux comprendre les autres »* et *« mieux entrer en relation avec eux »,* voire à résoudre des difficultés *« dans ma vie privée comme au travail ».*

En séance de RA, c'est le *« cadre »* qui aide *« à s'ouvrir »* et *« à parler « à tout le monde »*, les *« partages d'expériences »* qui aident *« à comprendre les autres », « l'entraide »* qui *« augmente les liens et soude »*, *« le cercle »* qui permet *« de conscientiser que les personnes sont différentes et donc de s'adapter aux autres »* et *« d'améliorer sa patience au travail aussi ».*

Enfin, arrive la CSE émotionnelle générale *Avoir conscience de ses émotions et de son stress*. Les étudiants disent avoir appris à identifier *« leurs propres besoins quand il le faut »*, à les exprimer *« d'une autre manière que je le faisais avant, même au niveau perso » « sans que ce soit mal pris ».* Cela leur permet de *« demander de l'aide quand il le faut »* mais aussi de *« comprendre qu'on a le droit de dire non »* à une tâche supplémentaire lorsqu'on se sent dépassé par la charge de travail.

Parmi les CSE spécifiques, la *Capacité à résoudre des problèmes de façon créative* n'est cependant jamais citée. La *Maîtrise de soi* (*« je peux repenser aux situations de façon plus posée, plus apaisée… en entreprise, je suis plus posé, je prends plus de recul »*) et la *Régulation émotionnelle* ne sont citées respectivement qu'une et deux fois.

L'analyse réalisée pour les 13 étudiants de l'étude (Tableau 7, Annexe 4) est synthétisée dans la Figure 4 qui présente les CSE déduites de cette analyse comme déclarées développées.

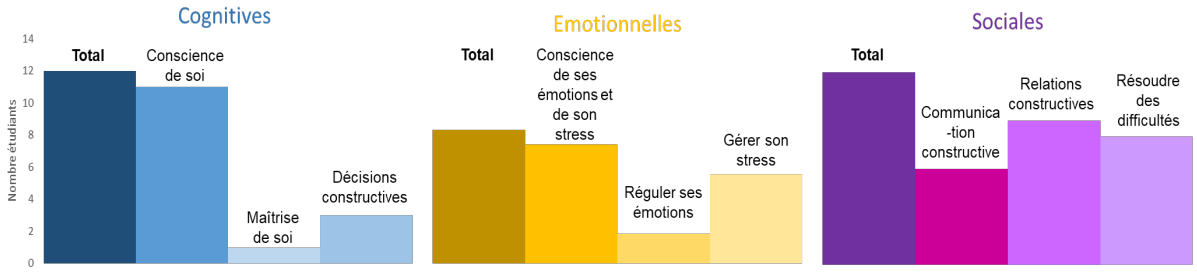


Figure 4. Répartition des CSE déclarées développées par les étudiants dans les 3 catégories. La figure a été réalisée à partir du Tableau 7 (Annexe 4)

Dans leurs verbatim émergent des suggestions de mécanismes, voire de processus de développement des CSE identifiées. Néanmoins, le caractère inter-relié des CSE complexifie leur repérage. Nous avons fait le choix de les repérer à travers les activités et modalités pédagogiques imputables.

3.3 Mécanismes et processus repérés (Tableaux 9 et 10)

Les activités et modalités pédagogiques étant décrites pour activer de tels mécanismes et processus, nous avons fait le choix de les retracer à travers les activités/modalités pédagogiques du dispositif désignées comme imputables par les étudiants.

3.3.1 Activités pédagogiques de partage d'expérience de situations de travail imputables

Toutes les activités du dispositif sont citées par au moins un des étudiants interrogés comme contribuant à leur développement de CSE. La Figure 5 présente les activités ciblées par notre problématique de recherche, à savoir les activités de partage d'expérience de situations de travail vécues.

Les activités pédagogiques les plus citées par les étudiants sont les activités de partage d'expérience *stricto sensus* (13/13), de CNV (11/13) (écoute empathique et scénettes) et de résolution de problèmes (11/13).

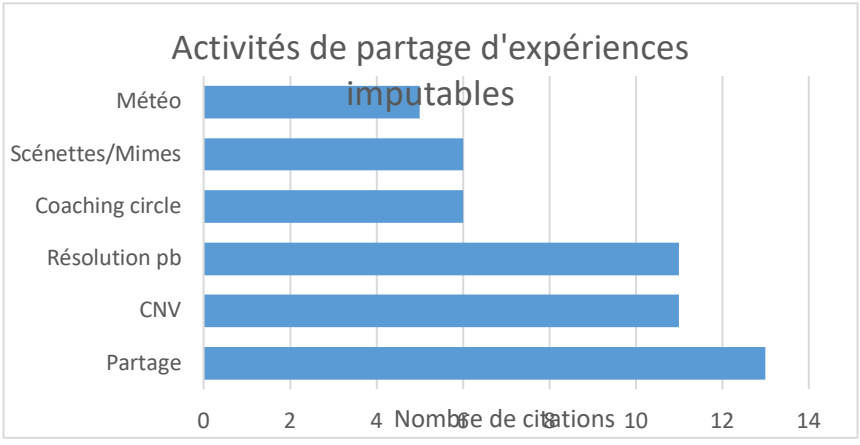


Figure 5. Activités de partage d'expérience de situations de travail citées par les étudiants comme contribuant à leur développement de CSE. Le nombre de citations correspond ici au nombre d'étudiants ayant cité les activités. *CNV : Communication Non Violente*

3.3.2 Modalités pédagogiques imputables

Les modalités citées par les étudiants sont les activités en petit groupe (13/13), le cadre (13/13), l'apprentissage expérientiel (10/13), les activités ludiques (d'intelligence émotionnelle) (5/13), le travail de réflexion individuelle (5/13), en grand groupe (3/13), la présence d'enseignant extérieur ou du responsable pédagogique et la posture de coach de l'enseignante.

Ensuite, les mécanismes/processus associés à ces activités et modalités ont été retracés (Tableaux 9 et 10, Annexes 5 et 6). Le partage d'expérience, qui est l'activité la plus citée, permet *« d'enrichir sa propre expérience par celle des autres »*, ou à l'étudiant 3 de se sentir *« capable d'y arriver en voyant des timides comme soi »* réussir dans la prise de parole (Mécanisme 1 Apprentissage social). Le partage d'expérience en groupe nourrit également le *« sentiment d'appartenance »* (Mécanisme 3 Besoin d'appartenance), soit par la régulation des émotions *« en soulageant »*, ou *« en se libérant »*, soit par le soutien social car *« on n'est pas seul dans la galère »*, *« réconforté de partager le même problème »* ou *« écouté par les pairs et les coaches »*, soit enfin en satisfaisant directement le besoin d'appartenance par le partage avec « des pairs *« qui vivent la même chose que soi »*, *« des alternants comme nous* » avec qui on se sent *« soudés »*, avec qui on partage des *« choses qu'on vit »*. Cela se traduit par une *« motivation »* qui est soutenue par le fait de pouvoir *« réfléchir aux compétences qu'on veut vraiment développer » « parce qu'on travaille sur des problèmes spécifiques »*. Les étudiants sont aussi *« plus conscients de leur confiance »* en eux (Processus de conscientisation) mais aussi *« plus empathiques »* ou *« soutenus par l'empathie des autres »* (Processus d'empathie).

Les suggestions de l'ensemble de mécanismes mis en jeu, voire de processus cognitifs ou psychologiques repérés comme activés sont présentés dans la Figure 6. Les mécanismes 1 et 3 sont le plus souvent repérés alors que le mécanisme 2 ne l'est jamais. Les processus les plus repérés sont la conscientisation, la décentration, la confiance et l'évolution.

Dans les verbatim des étudiants, l'activité de CNV qui apparaît comme une activité souvent *« de loin la plus marquante »* est souvent associée au développement des 3 catégories de compétences (8/10) via des mécanismes de décentration et de conscientisation (*« Prendre conscience de ses jugements sur les autres »,* CSE cognitive et *« Prendre conscience de ses émotions »* ou de ses *« besoins »,* CSE émotionnelle) ou encore d'empathie (*« Comprendre les collègues »* CSE sociale). Alors que le partage d'expérience *stricto sensus* et les activités de résolution de problèmes sont essentiellement associées au développement des CSE de la catégorie sociale et à des processus transversaux (Mécanisme 3).

La météo est associée à des CSE de la catégorie émotionnelle via des processus de conscientisation et d'acceptation.

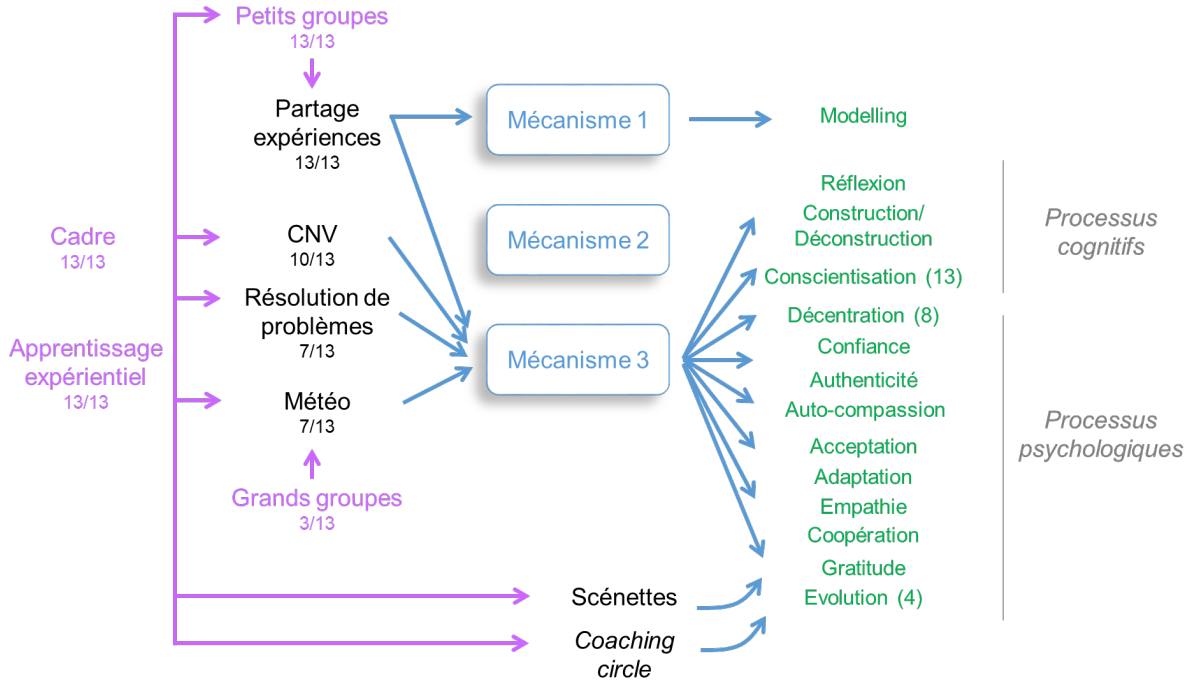


Figure 6. Lien entre les modalités et activités pédagogiques imputables du dispositif et les mécanismes et processus activés conduisant au développement des CSE des étudiants. La figure a été réalisée à partir des Tableaux 9 et 10 (Annexes 5 et 6). Les mécanismes et processus identifiés sont peu ou prou retrouvés dans le Tableau 7 des CSE développés.

Nous avons tenté d'intégrer l'ensemble des résultats dans la Figure 7, ci-dessous :

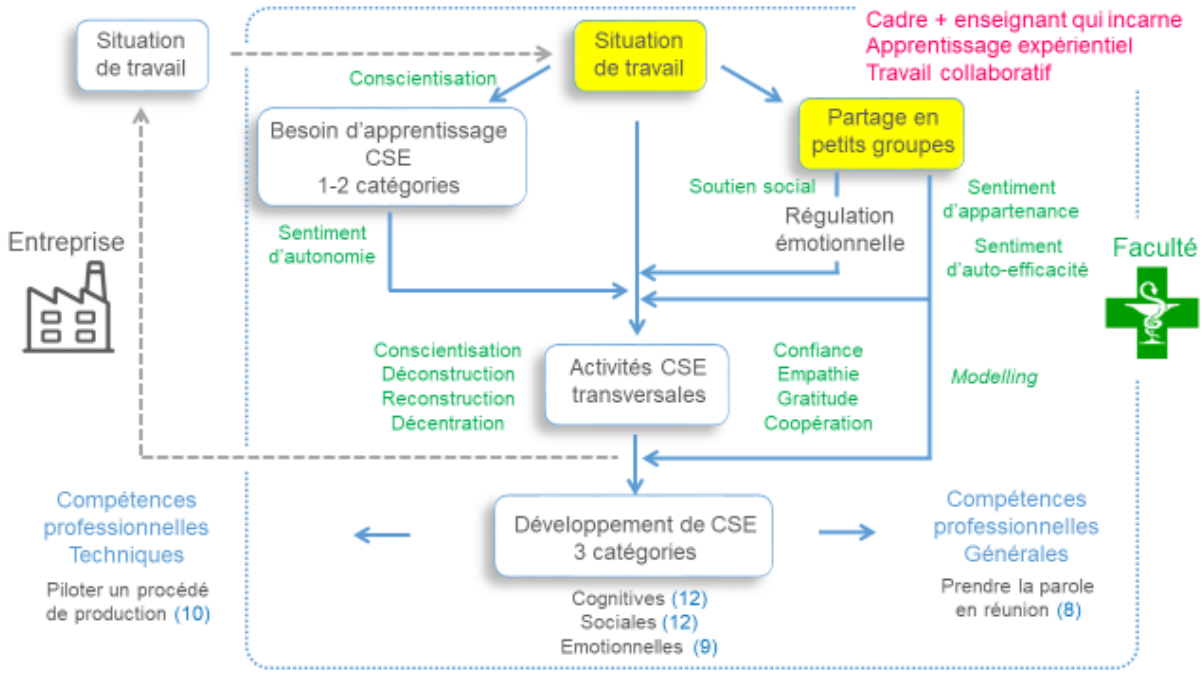


Figure 7. Proposition de mécanismes et processus de développement des CSE des étudiants de l'étude

4. Discussion

Notre discussion cherchera à mettre en lumière, si et comment, le dispositif RA réduit les écarts pour favoriser le développement de CSE permettant de les gérer.

4.1 RA, un espace de transition entre l'entreprise et la faculté favorable au développement des CSE des étudiants

« RA, c'est l'UE qui nous reliait entre la formation et l'entreprise. Tout ce qui se passait en entreprise, on arrivait en cours et on pouvait l'échanger avec des gens qui vivaient la même chose que nous … On peut exposer nos difficultés et avoir le regard extérieur des autres, sans jugement … Ça soutient. Ça a aussi aidé à la cohésion… Ça donne envie de venir en cours après une période en entreprise », Etudiant 5

Le verbatim ci-dessus suffirait à lui seul à montrer qu'en réduisant les écarts entre les deux espaces d'apprentissage, le dispositif RA crée des conditions favorables au développement des CSE chez les alternants, point de départ des mécanismes et processus activés et que nous cherchons à retracer. Tout d'abord, par l'introduction des situations de travail dans des activités prépondérantes pour les étudiants comme le partage d'expérience entre petits groupes de pairs qui vivent les mêmes situations et les mêmes difficultés crée un sentiment de confiance qui favorise un partage authentique des situations de travail vécues. Ce matériel pédagogique précieux va à son tour permettre de satisfaire les 3 besoins psychologiques fondamentaux des étudiants en servant de « matière première » à des activités de psychologie positive : le besoin d'autonomie en choisissant les situations de travail à réélaborer en fonction de leurs propres BA, après les avoir conscientisés d'autant plus à travers l'échange ; le besoin d'auto-compétence nourri par la conscientisation, elle-même catalysée par les échanges entre pairs, d'autant plus porteurs lorsque ces pairs ne sont pas des proches et par la posture soutenante et bienveillante de l'enseignant-coach ; enfin, le besoin d'appartenance qui est satisfait par le soutien social perçu (l'évaluation que se fait l'étudiant concernant l'aide apportée par le groupe de pairs et les enseignants participants), notamment grâce à l'écoute, l'empathie, la compréhension, l'entraide et la régulation émotionnelle.

Nos résultats montrent que le dispositif semble en effet agir comme un « sas de décompression » dans lequel le soutien émotionnel est assuré par l'expression authentique, les échanges et l'écoute entre les participants (étudiants et enseignants). Ce soutien permet la régulation émotionnelle indispensable au développement des CSE (étudiants 2, 3, 7, 8, 9, 11, 12, 13). Cette régulation se fait en grande partie via le soutien du groupe, bien que pour certains étudiants cela passe également par l'acquisition individuelle d'outils de régulation émotionnelle via les pratiques de PC (étudiant 2). Ces résultats sont en accord avec les données de la littérature obtenus chez l'élève qui rappellent que le soutien émotionnel de l'élève est essentiel à sa motivation et à son engagement (Ruzek, 2016). A ceci près que dans notre cas, le soutien est assuré par le groupe tout entier essentiellement constitué de pairs et pas uniquement à travers la relation étudiant-enseignant. Cela soutient la motivation des étudiants à s'engager dans les activités de développement des CSE proposées lors de leur retour à la faculté après une période en entreprise (étudiants 5, 8, 12, 13).

Les étudiants identifient à l'unanimité que le cadre de suspension de jugement est une fondation indispensable à la construction des CSE.

Une fois que les étudiants entrent dans d'autres activités de partage d'expérience, notamment les pratiques de psychologie positive comme l'écoute ou la résolution de problèmes par l'approche centrée solutions, le ressenti d'émotions positives comme l'empathie (étudiant 1) ou la gratitude (étudiant 4) va continuer d'alimenter ce sentiment d'appartenance (Algoe , 2012), lui-même favorable au développement transversal de CSE. De façon intéressante, en plus d'être particulièrement favorable à la qualité du lien social et au sentiment de proximité relationnelle (Shankland, 2016), la gratitude est une émotion positive qui améliore la capacité à faire face à des événements stressants (Bruchon-Schweitzer, 2001 ; Wood A et al, 2008). L'expérience partagée des étudiantes 1 et 5 de recherche de solutions autour d'un de leurs BA partagé, à savoir l'adaptation au travail posté (5x8) est en phase avec ces données de la littérature.

Enfin, notre étude n'inclut pas de groupe témoin mais certains étudiants ayant une expérience préalable de l'alternance sans dispositif de type RA indiquent comme l'étudiant 1 avoir *« mal vécu la pression et je ne savais pas l'exprimer car je n'avais pas d'enseignement pour discuter des situations de travail, en RA la place est faite à la parole ».*

4.2 La réélaboration des situations de travail en groupes permet aux étudiants de développer transversalement des CSE des trois catégories qui favorisent la gestion des écarts de l'alternance

Les CSE déclarées développées sont plus cognitives et sociales qu'émotionnelles, en accord avec les BA exprimés. Ceci peut s'expliquer par le fait que le dispositif ne comprend pas de séance ciblée sur les compétences émotionnelles (Shankland, 2022). Par ailleurs, des méta-analyses réalisées sur différents programmes de développement de CSE en milieu scolaire montrent que les effets les plus importants sont observés sur la conscience de soi et la conscience des autres et que les effets les plus faibles sont observés sur les compétences relationnelles (Santé Publique France 2022, p. 77). C'est une différence avec RA qui favorise le développement de ces compétences chez nos étudiants, au-delà de leur BA initial. En effet, la majorité des étudiants développent les 3 catégories de CSE à partir d'un BA ne relevant que d'une à deux catégories de CSE (sauf étudiants 6 et 7), indiquant un développement transversal grâce en effet à des activités qui activent des mécanismes transversaux comme la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, comme vu précédemment mais également la CNV qui permet de mieux se connaître, une CSE cognitive et de comprendre l'autre, une compétence sociale. Tout se passe comme si la conscience de soi était une étape nécessaire pour déconstruire puis construire de nouveaux apprentissages (communiquer de façon assertive, adopter des comportements prosociaux, …) qui conduisent ensuite au développement de CSE sociales. Le processus le plus cité par les étudiants dans ce développement et néanmoins peu décrit dans la littérature est la conscientisation, favorisée par les *feedbacks* systématiques au terme de chaque activité mais qui est surtout accentuée par les activités de partage d'expériences en groupe. Le processus de décentration est également très cité, bien que ce ne soit pas un processus classiquement activé par les activités de partage d'expériences du dispositif, contrairement aux activités de PC (Burke et Hawkins, 2012). Paradoxalement, seuls deux étudiants citent les activités de PC comme contribuant à ce processus.

Les seuls BA d'ordre émotionnel exprimés par les étudiants relèvent de la gestion du stress. Ceci pourrait s'expliquer par le domaine pharmaceutique dans lequel évoluent les étudiant de l'étude qui pourrait accentuer le niveau de stress perçu comme *« important parce que l'impact de l'erreur ça met la pression »* (étudiant 3), ou à cause des équipements onéreux *« j'avais peur de casser la machine d'ultrafiltration »* (étudiant 4). Idem concernant l'erreur qui est plus difficilement considérée comme une occasion d'apprendre en fonction des missions confiées qui peuvent impacter la santé des futurs patients. Il semble que les étudiants moins expérimentés professionnellement et/ou qui se définissent comme très stressés perçoivent particulièrement ce stress, ainsi que les attentes élevées et les écarts de socialisation (étudiants 3, 5, 8). Ils priorisent donc l'acquisition de cette CSE nécessaire pour développer leurs compétences transversales comme techniques et s'appuient essentiellement sur le groupe pour y parvenir. Ils ne s'approprient pas les seuls outils de gestion du stress présents dans le dispositif (PC sous forme de différentes pratiques). Les étudiants plus expérimentés se connaissant mieux et identifient des BA SE plus précis : d'ordre social comme la communication ou les relations constructives (étudiants 1, 2, 4, 10, 11, 13). Ces besoins sont sans doute également à mettre en lien avec le référentiel de compétences de la formation qui place la capacité à travailler en équipe au centre. Pour eux, ce sont les activités de CNV, de connaissance de soi et de compréhension des autres qui sont citées comme les plus contributives via les mécanismes de *modeling*, et des processus de conscientisation, de décentration, de construction/déconstruction, d'empathie et de gratitude.

On s'aperçoit que bien qu'étant soumis aux mêmes activités, chaque étudiant vit un chemin de développement de CSE singulier, mettant en cause une activité et pas une autre. Il est à ce titre intéressant de souligner que certaines activités comme la CNV n'étaient que peu citées parmi les activités imputables avant que l'enseignante ne s'y forme de façon approfondie. Le fait que celle-ci soit formée à la compétence émotionnelle pourrait la rendre à la fois plus empathique et plus compétente (Goroshit M, 2014; Penrose A, 2007) produisant un effet sur la perception des étudiants *« l'enseignant c'était un être humain »*.

4.3 Amélioration du dispositif

Les résultats nous orientent vers différentes pistes d'amélioration soutenues par la littérature. Tout d'abord, afin d'autonomiser les étudiants dans leur gestion du stress, il conviendrait de les outiller dans ce sens, en diversifiant les pratiques proposées. Il conviendrait de diversifier l'offre avec des outils physiorelaxants comme le yoga, par exemple. Ceux-ci nécessitent cependant une pratique régulière inter-séances. De plus, certaines forces de caractères comme la maîtrise de soi, la prudence ou l'humilité pourraient être travaillées en priorité chez ces étudiants car elles ont été identifiées comme efficaces dans la gestion du stress (Shaper, 2020). Il conviendrait également d'exploiter plus en profondeur les situations de travail réussies et pas seulement les situations-problèmes. Celles-ci sont actuellement utilisées en l'état sous forme de liste pour renforcer les sentiment d'auto-compétence mais pourraient être mieux exploitées afin d'élargir d'avantage l'empan attentionnel des étudiants.

De façon globale, demander aux étudiants de tenir leur Motorola en entreprise, au fur et à mesure, y compris pour les expériences difficiles, rendrait ce matériel pédagogique encore plus authentique et fertile pour leur développement de CSE.

5. Conclusion et perspectives

5.1 Conclusion

Par son principe de réduire les écarts en permettant aux étudiants d'utiliser les situations de travail de leur choix comme matériel pédagogique, par son cadre qui permet un partage authentique de ces situations et par la posture de coach de l'enseignante, le dispositif RA, en nourrissant les besoins psychologiques fondamentaux des étudiants, se révèle être un espace de transition entre l'entreprise et l'université motivant pour le développement des CSE des étudiants. Les activités de partage d'expériences des situations de travail vécues permettent de réguler l'état émotionnel des étudiants grâce au soutien social perçu entre pairs qui renforce d'avantage le sentiment d'appartenance.
Par son contexte favorable au développement singulier de CSE, le dispositif RA permet aux étudiants de gérer les écarts inhérents à l'alternance. L'analyse interindividuelle révèle un développement de CSE majoritairement cognitives et sociales mais aussi émotionnelles, priorisé par la situation de travail mais également par l'expérience individuelle des étudiants et ce qu'ils sont. Par la nature des mécanismes et des processus que le dispositif active, celui-ci apparaît comme un dispositif transversal de développement de CSE, au moins pour la majorité des étudiants. Le dispositif agit également à travers l'apprentissage social notamment grâce à sa modalité de travail à la fois expérientielle et en petits groupes de pairs.

Cette première contribution à la compréhension des processus de développement des CSE et activés par le dispositif sera utile pour un travail plus fin qui nécessitera cependant de mesurer toutes les CSE développées de façon objective, dans une perspective d'adaptation du dispositif à différents contextes.

Il conviendra de remettre en perspective le développement des CSE des étudiants dans l'ensemble de la formation : celui-ci est sous l'influence des deux milieux université et entreprise. Et en effet lors des entretiens, le rôle de l'entreprise est évidemment évoqué par les étudiants, notamment en ce qui concerne le SEP essentiellement, qui semble activé surtout en entreprise par le maître d'apprentissage et les pairs mais aussi par l'apprentissage social.

5.2 Perspectives

Au niveau de l'étudiant, il s'agira de diversifier les outils de gestion des émotions et du stress qui leur sont proposés afin de les rendre autonomes dans cette compétence qui est majoritairement prise en charge par les activités de groupe. Des activités physiorelaxantes et/ou psychocorporelles décrites comme efficaces pourront être proposées (yoga, cohérence cardiaque, …) en gardant à l'esprit que celles-ci nécessitent une pratique régulière inter-séances. Il s'agira également de s'assurer de leur appropriation.

Au niveau de l'enseignant, transposer ce type de dispositif pose la question de la formation aux différentes pratiques issues de champs de recherche variés et de l'accompagnement à l'adoption de la posture de coach.

Il est notamment nécessaire que le coach comprenne les différents mécanismes de développement des CSE et comment les activer. Un congé pour projet pédagogique nous a d'ores et déjà permis d'explorer des pistes à travers l'accompagnement de deux collègues de l'Unistra dans le cadre de 2 formations en alternance. Des transpositions sont effectives ou en cours dans des formations de différentes familles professionnelles au niveau L3 et M2 en alternance (Biotechnologies, Marketing, Lettres, Informatique, Biologie, …).

Enfin, il conviendra d'intégrer les CSE développées dans le référentiel de compétences de la formation. Ce travail pourra servir de point de départ pour une adaptation du référentiel de compétences transversales des formations en alternance de l'Unistra.

|Bibliographie

Algoe SB, 2012
Find, remind and bind : the function of gratitude in everyday relationships
Social and Personnality Psychology Compass, 6, 455-469

Alves S, Gosse B, & Sprimont PA, 2010
Les apprentis de l'enseignement supérieur : de la satisfaction à l'engagement ?
Management Avenir, (3), 35-51

André C, 2011
Les différentes formes de timidité. Dans : Christophe André éd., *La timidité* (pp. 5-44). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France

Bandura A, 1977
Self-efficacy : toward a unifying theory of behavioral change
Psychological review, 84(2), 191

Bandura A, 1993
Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning
Educational Psychologist, 28:2, 117-148

Berthiaume D, Rege Colet N, 2013
La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques
Tome 1, Enseigner au supérieur / (éd.). - Bern : Peter Lang C 2013 ISBN 9783034314626

Bruchon-Schweitzer, 2001
Le coping et les stratégies d'ajustement face au stress
Recherche en soins infirmiers, 67, 68-83

Burke AL, Hawkins K, 2012
Mindfullness in education : wellness from the inside out.
Encounter : education for meaning and social justice, 25(4), 36-40

Galand B, Vanlede M
Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?
Savoirs 2004/5 (Hors série), p. 91-116

CASEL, 2020
CASEL'S SEL framework : what are the core competences areas and where are they promoted ?

Cheek JM et A.K. Watson, 1989
The Definition of Shyness
Journal of Social Behaviour and Personality, 4, 85-95

Cinque M, Carretero S, Napierala J, 2021
Non-cognitive skills and other related concepts : towards abetter understanding of similarities and differences. Seville: European Commission

Claeys Bouuert M, 2017
Pratique de l'éducation émotionnelle (version PDF)
Apprentissage de la relation et de la communication justes
Editions Le Souffle d'or, 320 p

Domitrovich CE, Durlak JA, Staley KC, Weissberg RP, 2017
Social-emotional competence: An essentialfactor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children
Child Development, 88(2), 408–16

Dose E, Desrumaux P, Manzano Garcia G, 2022)
L'alternance travail-études : impacts de l'estime de soi et de l'auto-efficacité sur la santé psychologique *via* le sens du travail
L'orientation scolaire et professionnelle, 50(3), 389-415

Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB, 2011
The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions
Child Development 82(1):405-32

Deci EL, Ryan RM, 1985
The general causality orientations scale : Self determination in personality
Journal of Research in Personality, 11(4), 227-268

Deci EL, Cascio WF, Krussel J, 1975
Cognitive evaluation theory ond some comments on the Calder and Scaw critique
Journal of Personality and Social Psychology, 31(1), 81-85

Fredrickson BL and Branigan C, 2005
Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertories
Cognition and Emotion, 19(3), 313-332

Gable SL and Haidt J, 2005
What (and why) is positive psychology ?
Review of general psychology, 9(2), 103-110

Goroshit M, 2014
Does emotional self-efficacy predict teacher's self-efficacy and empathy ?
Journal of education and training studies, 2(3), 26-32

Grémion C, et Zinguinion M, 2021
Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation. Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse Romande et du Tessin. N°27

Kabat-Zinn J, 1990
Au cœur de la tourmente, la pleine conscience. Le manuel complet de MBSR ou réduction du stress basé sur la mindfulness
De Boeck, 2099

Kaddouri M, 2013
Formation en alternance : enjeux de professionnalisation et de construction identitaire. Évaluation des pratiques et construction identitaire dans les formations professionnalisantes en alternance, 13 et 14 février 2020 - HETS Fribourg

Kankaras M, Suarez-Alvarez J, 2019
Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills
OECD 2019

Kolb DA, 1984
Experiential learning: experience as the source of learning and development, Prentice Hall, 1984, Chapitre 2, p.20-38

Kotsou I, 2008
Intelligence émotionnelle et management. Comprendre et utiliser la force des émotions. Bruxelles : de Boeck, 2008

Laguardia J et Ryan R, 2000
Buts peronnels, besoins spychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination en application
Revue Québécoise de Psychologie, 21(2), 281-303

Lamboy B, 2021
Les compétences psychosociales. Grenoble : UGA PUG

Lamboy B., Arwison P., du Roscoät E, Fréfy N., Lecrique J-M., Shanckland R., Tessier D., Williamson M-O. (2022). Rapport Santé Publique France. Les compétences psychosociales : état des connaissances scientifiques et théoriques. Rapport complet 2022

Luminet, O. (2013). *Psychologie des émotions : Nouvelles perspectives pour la cognition, la personnalité et la santé*. Bruxelles : De Boeck

Maubant P, 2021
L'archipel des temps de la formation. Esquisse d'une ingénierie de l'alternance (1ère édition) Champ social Editions

Mikolajczak M, Bausseron E, 2012
Les compétences émotionnelles chez l'adulte
In: Luminet O. (Dir.). Psychologie des émotions : Nouvelles approches. Bruxelles: De Boeck, 2012

Manach M, Archieri C, Guérin J, 2019
Définir et repérer la dimension sociale de la compétence
Education Permanente, 2018, 31-41

Mangrulkar L, Vince hitman C, Posner M, 2001
Life skills approach to child and adolescent healthy human development
Washington : Pan American Health Organization

Mikolajczak M, 2009
Going beyond the ability-trait debate : the three level model of emotional intelligence
E-Journal of Applied Psychology, 5(2)

O'Conner R, De Feyter J, Carr A, Luo J, Tomm H., 2017
A Review of the Literature on Social andEmotional Learning for Students Ages 3-8: Characteristics of Effective Social and EmotionalLearning Programs (Part 1 of 4). Washington: Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic

Pastré, 2011
La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Presses Universitaires de France, 318 pages

Penrose A, 2007
Emotional intelligence and teacher-efficacy : the contribution of teacher status and length experiences
Issues in educational research, 17(1), 20-34

Remience E. *Expérience d'un apprentissage par les pairs en milieu clinique : Effets sur le bienêtre et sur le développement de compétences psychosociales des étudiants infirmiers d'une haute école.* Faculté de santé publique, Université catholique de Louvain, 2022. Prom. D'Hoore, William. http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:34523

Rogers C, 2005
Le développement de la personne, Pris, Dunod

Ruzec EA, 2016
How teacher emotional support motivates students: the mediating role of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence
Learning and instruction, 42, 95-103

Santé Publique France, 2022
Les compétences psycho-sociales : état des connaissances scientifiques et théoriques

Saint Maurice, 135 p
Disponible à partir de l'URL : https://www.santepubliquefrance.fr

Sarrazin P, Pelletier L, Deci E, Ryan R, 2011
Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination
In : C Martin-Krumm et C Tarquinio (eds), Traité de Psychologie positive : Fondements Théoriques et Implications Pratiques (pp. 273-312). Paris : De Boeck

Shankland R, 2016
Les pouvoirs de la gratitude. Paris : Odile Jacob

Shankland R, Durand JP, Paucsik M, Kotsou I, André C, 2018
Chapitre 2. L'approche centrée solution
Mettre en œuvre un programme de psychologie positive, pages 26 à 41

Shankland R, 2019
La psychologie positive (3e édition). Dunod : Paris, 203 p

Shaper J, 2020
Character strengths and coping styes in regard to perceived stress in a University student sample
Thèse de Doctorat, Université de Twente

Scharmer CO, 2012
Théorie U: diriger àpartir du futur émergent. Ed Pearson, 420 p

Sklad M, Diekstra RFW, Ritter M, Ben J, Gravesteijn C. Effectiveness of school based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance studentì development in the area of skill, behavior, and adjustment? Psychology in the Schools. 2012;49:892-909

Taylor RD, Oberle E, Durlak JA, Weissberg RP, 2017
Promoting positive youth development through schoolbased social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156–71

Wenger M, Sauli F, Berger JL, 2021
Les tensions de rôle chez les apprenti·e·s pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences
L'orientation scolaire et professionnelle 50(3), 417-447

White RW, 1959. Motivation reconsiderred : the concept of competence
Psychological Review, 66(5), 297

WHO, 1994. Life skills education for children and adolescents in schools. 2nd rev. Genève: Word Health Organization

WHO, 2003. Skills for health. Genève: World Health Organization

Formation en alternance : enjeux de professionnalisation et de construction identitaire
Kaddouri M
Conférence lors du 6ème colloque du gEvaPP, 13 et 14 février 2020 - HETS Fribourg
https://youtu.be/4X9huG_VN-M, visionné le 17/10/2021

Les compétences comportementales au service des compétences techniques
Campus d'Enseignement Supérieur et de Formation Professionnelle
https://www.youtube.com/watch?v=cqwu8pBvCjY, visionné le 16/03/2023

Les compétences socio-émotionnelles : une clé de réussite éducative
Beaumont C, Montreuil TC, I Boissé
Réseau Réussite Montréal
Webinair du 26 mai 2022
https://www.reseaureussitemontreal.ca/les-competences-socio-emotionnelles/
Consulté le 15/07/2022 ; 18/09/2022

|Témoignage de Catherine

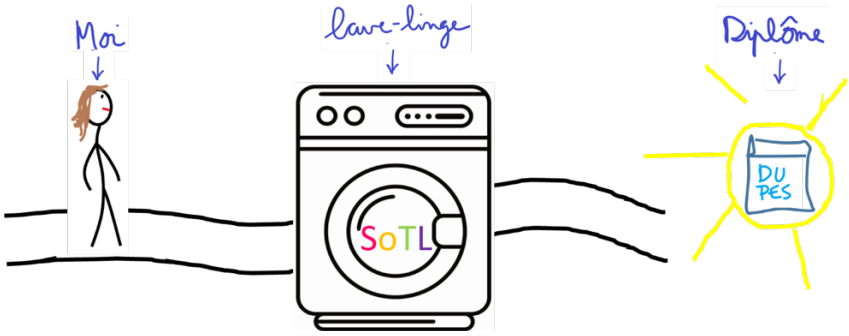
J'ai vécu le DU PES comme un sas de transition qui m'a permis de raffiner ma propre identité professionnelle, construite au fil des 15 dernières années et qui ne demandait qu'à s'exprimer. Certains parleront de transformation professionnelle. Ces deux années ont été comme un temps d'arrêt dynamique lors duquel j'ai trouvé de la rigueur et des outils méthodologiques, ainsi que les repères théoriques qui me manquaient pour me sentir légitime. Légitime à prototyper, à comprendre, à « regarder sous le capot » en quelque sorte, d'un dispositif pédagogique de l'alternance que je « bricolais » depuis quelques années, à l'intuition et au gré de mes propres expériences d'apprentissage. J'étais convaincue que le dispositif était bénéfique pour les étudiants, pour moi-même, pour les enseignants qui venaient y assister mais sans pouvoir l'objectiver de façon audible ni définir clairement ses effets bénéfiques.

Le DU m'a outillée pour identifier ce que je pouvais et souhaitais étudier, mesurer et comment, grâce à un accompagnement sur mesure de Simon Zingaretti. Cet accompagnement, renforcé par des échanges réguliers avec tout le groupe, c'est-à-dire les conseillers pédagogiques de l'Idip, sa directrice, la marraine de la promotion mais aussi des collègues de différentes promotions du DU, m'a laissé suffisamment de liberté pour renforcer mon sentiment d'efficacité personnel, et par là ma confiance en moi, et soutenir ma motivation tout au long des deux années de DU. Car il en a fallu, pour intégrer l'approche scientifique utilisée (SoTL) que j'ai vécue comme les mouvements de va-et-vient d'un véritable programme de lavage en machine !

Aujourd'hui, je sais comment régler finement le dispositif en fonction des besoins d'apprentissage des étudiants, tenir compte du contexte spécifique d'une formation en alternance, afin de produire les effets d'apprentissage recherchés. Ma posture d'accompagnante des apprentissages des étudiants s'est même accentuée grâce aux éclairages théoriques découverts et se diffusent à l'ensemble de mes enseignements.

Les deux années de DU ont débouché sur des communications à des colloques, à des échanges avec mes pairs au sein et hors Unistra et à des expérimentations du dispositif dans de nouveaux contextes de formation. Cela m'ouvre une nouvelle voie d'épanouissement professionnel : accompagner des pairs à conduire le dispositif en l'adaptant à leur contexte et poursuivre son expérimentation auprès des étudiants dans des formations professionnalisantes, au-delà de l'alternance.

Je me sens chanceuse d'avoir eu l'opportunité de vivre cette expérience clé de ma vie professionnelle et pleine de gratitude envers toutes les personnes qui ont rendu cela possible !



Idip
Institut de Développement
et d'Innovation Pédagogiques
Université de de Strasbourg

Campus Meinau
15 rue du Maréchal Lefebvre
67100 Strasbourg

idip.unistra.fr
idip-contact@unistra.fr