

Entre Techniques et Stratégies D'enseignement Dans L'université Algérienne

Rofia Abada ¹

Reçu:8/10/2018

Accepté: 4/1/2019

Résumé : Deux valeurs importantes que se doit d'assurer l'Université Algérienne, se sont celle de l'Excellence et l'accessibilité. Elle doit répondre à plusieurs défis qui ne cessent de s'accroître au fil des années, face à une mondialisation et une globalisation financière, et face aussi à une ère numérique qui est en plein essor. L'enseignement supérieur se doit enfin de traduire la vision pédagogique et cela exige de revisiter les façons de concevoir et d'enseigner les programmes de formation, ainsi qu'a évalué les acquis des étudiants. Un outillage méthodologique s'impose afin de rendre ces pratiques pédagogiques et académiques, efficaces et surtout en cohérence avec les exigences institutionnelles et les programmes nationaux fixés par l'Université algérienne. L'enseignement supérieur contemporain, se veut donc tracé grâce à une planification de la formation de haut niveau, des méthodes et des techniques d'enseignement adéquates et surtout qui suivent le mouvement de l'ère numérique, des dispositifs d'accompagnement sont obligatoires voire même nécessaires, pour les étudiants, ainsi que les modalités d'évaluation de leurs acquis afin de répondre aux besoins de la communauté universitaire en Algérie.

Mots clés : Université algérienne ; enseignement supérieur ; méthodes, défis, pédagogie.

Jel Classification :

Abstract: Two important values that the Algerian University must ensure are Excellence and Accessibility. It must respond to several challenges that continue to increase over the years, in the face of globalization and financial globalization, and also in the face of a digital era that is booming. Finally, higher education must translate the pedagogical vision and this requires revisiting the ways in which training programmes are designed and taught, as well as evaluating student learning. Methodological tools are needed to make these pedagogical and academic practices effective and above all consistent with the institutional requirements and national programmes set by the Algerian University. Contemporary higher education, therefore, is designed through high-level educational planning, teaching methods and techniques that are appropriate and especially that follow the movement of the digital era, support systems are mandatory or even necessary, for students, as well as modalities of assessment of their achievements to meet the needs of the academic community in Algeria.

Keywords: Algerian University; higher education; methods, challenges, pedagogy.

Jel Classification :

¹ Maitre assistante classe B / Centre universitaire Abdelhafid Boussouf Mila, Doctorante à l'université Salah Bounider Constantine 3, abadarofia@gmail.com

1.Introduction:

Depuis que le développement des compétences a été instauré et visé par l'enseignement supérieur dans l'université algérienne les données se sont complètement modifiées, la participation active des étudiants devient une condition nécessaire pour toute intervention éducative.

Actuellement les résultats d'apprentissage mobilisables dans des situations réelles sont attendus et doivent être effectués par les étudiants eux mêmes. Il ne s'agit plus de se contenter de transmettre des informations mais de passer à un modèle d'enseignement où l'étudiant devient l'acteur principal dans la construction de son savoir il jouera donc le premier rôle dans la scène qui sera représenté par son amphi ou sa salle de cours .

« Les contextes d'enseignement et la nature du traitement de l'information effectué au moment de l'apprentissage conditionnent la transférabilité des connaissances et le développement des compétences » (Vanpee D., Godin V., Lebrun M., 2008). « Il s'agit donc d'un passage des pédagogies dites «traditionnelles », centrées sur les savoirs à transmettre et sur le « maître » qui enseigne, aux pédagogies dites «actives» centrées sur l'étudiant dans sa globalité et sur sa capacité à « construire » son savoir » (Meirieu P., 2006).

Les pédagogies traditionnelles restent utiles bien sur, mais elles consistent à expliquer la théorie suivie d'exercices d'application et à répéter mais actuellement, elles semblent être insuffisantes pour développer des compétences transférables et surtout un savoir qui sera utilisable par les étudiants dans un futur proche et dans de nouvelles situations. Les études ont prouvées que le risque qui se pose dans ces cas est de favoriser le conditionnement de l'apprenant, et la stagnation de ses connaissances ce qui nous fera aboutir à la construction d'un savoir dit mort ou parfois même mort né.

1/ Entre cours magistral traditionnel et cours magistral interactif :

Le cours magistral traditionnel s'avère comme une perte de temps et d'énergie comme en témoigne Karen Hume dans son ouvrage intitulé *«Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ?»*.

Tableau des démarches pédagogiques (Hume K., 2009)

Pédagogie	Méthode d'enseignement	Taux de mémorisation après 24 heures
Processus verbal	Exposé magistral traditionnel	5%
	Lecture	10%
Processus verbal et visuel	Audiovisuel	20%
	Démonstration	30%
	Groupe de discussion	50%
Action	Mise en pratique	75%
	Enseignement aux pairs	90%

En réalité les méthodes passives utilisées habituellement ont prouvés leurs faibles rentabilités, dès lors adopter des pédagogies dites «actives» serait un outil favorable pour le développement des compétences. D'ailleurs plusieurs cellules de compétences ont été placés au sein des universités algériennes, pour veiller à changer les anciennes méthodes «classiques» adoptées contre les nouvelles méthodes dites «actives».

« La Pédagogie Active appelée aussi (PA) est liée à ce qu'on nomme l'apprentissage expérientiel, c'est à dire « apprendre en faisant » ou apprendre en pratiquant. L'idée est de réussir à impliquer l'apprenant dans des situations (fictives ou réelles) pour qu'il puisse utiliser ses compétences et les faire évoluer au cours de la formation » (Piaget, J. Dewey, J. et Levin, K.), c'est pour cela que le but réel consiste en la construction de compétences exploitables qui seront favoris ables pour un environnement adéquat du travail dans le futur.

Il faut noter que la pédagogie active est basée sur les principes suivants :

- Elle vise à rendre l'étudiant un acteur propre de sa formation,
- A utiliser des modèles inspirées du vécu,
- Dans ce cas l'enseignant doit se mettre en retrait,
- Il opte pour les travaux de groupes,
- l'auto-évaluation consiste en l'outil phare pour une appropriation positive face aux changements.

Cette pédagogie active a été traduite en méthodes d'enseignement actives qui, selon Lebrun (2010), se distinguent par les caractéristiques suivantes :

« - elles sont ancrées dans un contexte actuel et qui fait sens ; - elles offrent un large éventail de ressources ; - elles mobilisent des compétences ; - elles s'appuient sur des interactions entre les divers partenaires de la relation

pédagogique ; - elles conduisent à la production de «quelque chose» de personnel (nouvelles connaissances et compétences, projets, solutions d'un problème, rapports, objets techniques ...) »

Il est fondamental de signaler que ce n'est pas le numérique (les machines, les logiciels, les dispositifs pédagogiques complexes...) qui permettent, à eux seuls, l'intégration de méthodes actives dans l'enseignement.

Il est indispensable de distinguer « outils » et « méthodes d'enseignement ».

Selon Lebrun (2010), *« les technologies de l'information ne peuvent favoriser l'apprentissage que lorsque la pédagogie est de bonne qualité et qu'il y a cohérence entre les outils, les méthodes et les objectifs. De manière simple, l'enseignant pourrait se poser deux questions, à la fin d'une séance de cours, pour identifier dans quelle mesure il a eu recours aux méthodes d'enseignement actives : - Durant ma séance de cours, qui a pris plus la parole, mes étudiants ou moi même ? (pourcentage de prise de parole par séance de cours) - Durant ma séance de cours, qui a travaillé plus ? Qui a produit ? Mes étudiants ou moi-même ? (mise des étudiants en activité et productions réalisées) »*

Nous allons citer cinq méthodes seulement, qui sont généralement utilisées pour le développement d'enseignements actives :

- 1- Cours magistral interactif ;
- 2- Travail en sous-groupes ;
- 3- Situation – Problème ;
- 4- Communication orale ;
- 5- Dispositifs d'apprentissage numériques.

1.1/ le cours magistral interactif :

Dans la cours magistral classique l'enseignant occupe généralement une place importante et focale : il structure et confectionne le cours et présente son contenu par un discours qui le caractérise et mets sous les projecteurs généralement sa propre méthode d'enseignement.

L'enseignant dans un cours magistral classique opère de la sorte :

- il a son propre un rythme et sa propre cadence qui diffère d'un enseignant à une autre,
- il stimule l'efficacité et les capacités de ses étudiants pour les motiver à participer activement à son propre cours ;
- c'est l'acteur principal qui offre et donne le savoir.

Dans le cours magistral selon la démarche active l'enseignant opère de la sorte :

- l'enseignant pousse ses étudiants à travailler soit d'une façon individuelle ou en groupes ou sous groupes;
- il délègue son rôle d'enseignant et d'acteur principal et devient spectateur et observateur de ses propres étudiants;
- il évite d'intervenir et de mettre son grain de sel et opte plutôt pour le rôle d'animateur et de guide ;
- il essaye de faire participer le plus grand nombre de ses étudiants, en les encourageant et en construisant un débat qui permet de les impliquer et de synthétiser d'une manière collective

Pour les étudiants :

Les étudiants tentent et s'activent pour construire le savoir, ils sont les acteurs principaux du cours ils s'impliquent pour le formuler selon leur compréhension.

1.2/ Objectifs du cours magistral interactif :

« Les théories de l'apprentissage affirment qu'on apprend, dans le sens d'assimiler, qu'en construisant son propre savoir par un effort personnel. Le réemploi, en situation professionnelle, du savoir appris pour résoudre des problèmes n'est assuré que si, au moment de l'apprentissage de ce savoir, l'étudiant l'a intégré à son système de pensée et que s'il a appris à le réutiliser. Plus le cours magistral devient interactif, plus il gagne en efficacité. » (Fadi EL HAGE 2013)

1.3/ Quelques techniques de cours magistral :

Technique	Procédure	Intérêt
Brainstorming (Technique de créativité pour groupe moyen ¹)	<ul style="list-style-type: none"> - Pendant une quinzaine de minutes, on demande aux participants, guidés par leurs libres associations, d'exprimer spontanément, sans procéder à aucune analyse critique, et à haute voix, toutes les idées qui leur viennent en tête autour du sujet proposé. Pendant ce temps, on donne priorité aux associations d'idées et on interdit l'expression de tout esprit critique - En un 2nd temps, on procède à une relecture réfléchie de la collecte pour supprimer toute idée sans lien avec le sujet, pour mettre en 3 ou 4 catégories toutes les idées retenues avant de les structurer 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisée en début d'apprentissage, cette technique peut servir à dégager les représentations des étudiants relatives à une notion ou à obtenir le maximum d'idées concernant une thématique. Utilisée à la fin d'un cours, elle permet de trouver des solutions inédites à un problème - Noter l'intérêt modélisant de la procédure que l'étudiant pourra réutiliser à l'occasion d'une composition
Constitution progressive d'opinions (Technique de résolution de problèmes pour groupe moyen ou grand)	<ul style="list-style-type: none"> - L'animateur distribue à tous les membres de l'assemblée la feuille sur laquelle il expose un problème et propose 4 à 6 solutions correspondant à des points de vue très variés, solutions parmi lesquelles les étudiants devront choisir ou qu'ils pourront modifier - Les participants commencent à discuter en groupes de deux. Puis, dès que 2 groupes ont abouti à une solution convaincante, ils en discutent à 4. On discute ensuite en groupes de 8, puis de 16, jusqu'à ce que tous les participants se retrouvent tous répartis en 2 groupes <p>N.B. Pour faciliter la mobilité de tous, les participants devront rester debout</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cette technique favorise l'implication et l'expression de tous les participants. Elle encourage également le débat collectif - On peut l'utiliser au début d'un apprentissage pour motiver le groupe et pour en montrer la nécessité ou à la fin de l'apprentissage pour en favoriser l'emploi raisonné
Phillips 6/6 (Technique de discussion pour groupe moyen)	<ul style="list-style-type: none"> - L'animateur expose, dans un langage clair, un problème précis et délimité que les participants sont appelés à traiter en petits groupes de 6 personnes et durant plusieurs séances de 6 minutes chacune - Avant de commencer, chaque petit groupe choisit son modérateur alors que le rapporteur changera à chaque séance - Chaque séance de 6 minutes se déroule en 3 temps. D'abord, un tour de table durant lequel chacun exprime librement son point de vue. Le 2^e tour permettra à chacun de critiquer le point de vue des autres sans que ceux-ci ne soient en droit de répondre. Le 3^e temps est réservé à la synthèse qui sera proposée par le modérateur et discutée par le petit groupe - Après chaque séance, on procède à une mise en commun durant laquelle on entend les rapports des petits groupes. La synthèse des rapports est proposée par l'animateur 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette technique de résolution de problème favorise l'implication et l'expression de tous les participants. Elle encourage également le débat en petits groupes organisé et méthodique - On peut l'utiliser en début d'apprentissage pour dégager des besoins en savoirs spécifiques. Mais on peut aussi l'utiliser à la fin d'un apprentissage pour favoriser le transfert (ou réinvestissement de ce savoir pour résoudre des problèmes)
Q-sort (Technique d'animation pour groupe moyen)	<ul style="list-style-type: none"> - Un document contenant une vingtaine d'affirmations relatives à un thème ou à une notion est distribué aux participants. Ces affirmations correspondent à des points de vue très variés sur le thème étudié - Chaque participant est invité à repérer les 3 ou 5 affirmations qu'il approuve complètement et les 3 ou 5 qu'il désapprouve complètement - Durant la mise en commun, l'animateur reproduit les réponses des participants sur un tableau qui montre clairement les points sur lesquels ils sont tous d'accord et les points qu'ils devront discuter pour arriver à un consensus - L'animateur organise ensuite la discussion des points de litige pour aboutir à une synthèse 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette technique favorise l'implication de la totalité des participants et le débat collectif - Utilisée en début d'apprentissage, elle permet l'expression des représentations relatives à la notion qui sera étudiée - Utilisée à la fin d'un apprentissage, elle permet d'en vérifier l'acquisition et l'efficacité

<p>Minute papers (Technique d animation pour grand groupe)</p>	<p>- « <i>Minute paper</i> » est un terme générique qui désigne une variété de pratiques visant à faire participer les étudiants au cours grâce à des micro-activités très ponctuelles</p> <p>Exemple d'un « Minute Paper » en fin de cours, suite à une présentation par l enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pendant 5 minutes, chaque étudiant note sur un papier 3 questions suscitées par la présentation de l enseignant, puis il discute avec son voisin pour répondre réciproquement aux questions - Variante 1 : pendant 10 minutes, après avoir procédé comme précédemment, on discute collectivement les questions auxquelles les étudiants n auraient pas su répondre - Variante 2 : au lieu de procéder à une discussion collective des questions restées en suspens, l enseignant récupère les papiers contenant les questions et met en ligne des réponses « type » de façon à permettre une révision ultérieure par les étudiants 	<ul style="list-style-type: none"> - Cette technique favorise l apprentissage des étudiants en les amenant à réfléchir à ce qu ils comprennent et à ce qu ils ne comprennent pas - Elle renseigne également l enseignant sur l apprentissage des étudiants et sur les difficultés qu'ils rencontrent
<p>En 3 temps² (Technique favorisant la construction du savoir en situation de grand groupe)</p>	<p>Comme son nom l indique, cette technique se déroule en 3 temps:</p> <p><u>Travail individuel</u></p> <p>Avant le cours, les étudiants sont invités à lire individuellement un texte assez bref proposé par l enseignant et qui les prépare à aborder la nouvelle notion</p> <p><u>Travail en binôme</u></p> <p>Le cours commence par la distribution d une situation-problème (ou d un ensemble de questions en lien avec la nouvelle notion) pour le traitement de laquelle les étudiants sont supposés utiliser le savoir fourni par le texte précédemment lu. Ce travail auquel on consacrera une quinzaine de minutes est réalisé en binômes</p> <p>Pendant ce temps, l enseignant circule entre les groupes, le micro à la main. Il apporte à son groupe-classe les corrections ou fait les remarques ou les commentaires qu il juge nécessaires</p> <p><u>Travail collectif</u></p> <p>La mise en commun qui suit immédiatement le travail en binômes consiste à entendre les réponses apportées par deux ou trois étudiants. L enseignant encourage le débat</p> <p>La synthèse finale est faite par l'enseignant à partir des interventions des étudiants. Il profite de ce moment pour apporter le complément de savoirs ou d analyses nécessaires à l'apprentissage de la nouvelle notion</p>	<p>Cette technique favorise :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. l apprentissage actif puisqu elle invite chaque étudiant à se préparer au réemploi de ce qu il vient d apprendre, en collaboration avec un pair, pour résoudre un problème ou pour répondre à des questions 2. l implication des membres d un grand groupe dans la construction du savoir collectif 3. l interaction des étudiants entre eux et des étudiants avec leur enseignant, dans le cadre d un enseignement magistral

Source : Techniques utilisées lors d'un cours magistral interactif (Mc Keachi, 2002)

2/ Le travail en sous groupe :

« Un sous-groupe peut être défini comme étant un groupe de 4 à 5 personnes interagissant afin de se donner ou d'accomplir une cible commune, laquelle implique une répartition de tâches et la convergence des efforts des membres du sous-groupe constitué ». Cette méthode consiste à mettre les étudiants en interaction pour atteindre un objectif commun : passer d'un travail en solo à un travail en réseau. Trois facteurs peuvent caractériser le travail en sous-groupes :

- un objectif à atteindre,
- un travail réalisé en collaboration,
- un produit final à construire.

Comme le mentionnent Johnson, Johnson et Smith (1991), « pour qu'il y ait apprentissage coopératif, chaque membre doit contribuer à l'apprentissage des autres, faire en sorte que chacun assume sa part de travail et mette en pratique les habiletés requises pour que la coopération soit efficace.

Il existe deux variantes pour le travail en sous-groupes :

- Variante 1 : une tâche complexe à accomplir est fragmentée en sous-tâches. Chacun des membres du sous-groupe réalise une sous-tâche précise et différente. La mise en commun, au sein des sous-groupes, assure la construction du produit attendu.

- Variante 2 : Un travail individuel est réalisé par chacun des membres du groupe classe. Ensuite, le travail en sous-groupes consiste à mettre en commun les différentes productions individuelles pour en dégager une synthèse.»

2.1/ Les techniques de travail en sous-groupes :

Il en a plusieurs techniques mais nous nous contentons d'en citer quelques unes :

- ✓ « la méthode d'intégration guidée par le groupe,
- ✓ le tour de table,
- ✓ la présentation réciproque,
- ✓ les filtres,
- ✓ le briefing,
- ✓ le brainstorming,
- ✓ le métaplan,
- ✓ les mots-clés,
- ✓ le Q-Sort,
- ✓ le panel,
- ✓ les 7 points cardinaux,

- ✓ le Phillips 6x6,
- ✓ le diagramme causes-effet,
- ✓ le concassage,
- ✓ la synthèse 1-2-4,
- ✓ la méthode Jigsaw » (pour les détails de ces méthodes, (Peeters, L. 2005, pp 55-76).

Certaines de ces techniques sont utilisées au même temps entre le travail en sous-groupes, le travail en binômes et le cours magistral interactif.

Dans ce cadre nous distinguons :

- *« l'apprentissage coopératif : production personnelle incluant la confrontation de son travail avec celui d'autres apprenants engagés dans la même démarche de production et dans un but commun ;*
- *l'apprentissage collaboratif : travail à deux ou à plusieurs, souvent à distance, avec des outils logiciels en réseau permettant une interaction entre des personnes ou des apprenants pour coproduire un même objet ou résultat. Il s'agit d'une collaboration sans répartition des tâches ;*
- *l'apprentissage participatif : méthode créative de résolution des problèmes qui fait participer activement chacun des membres du groupe.»[1]*

2.2/ Intérêts pour l'enseignant:

- Arriver à mieux connaître et cerner ses étudiants,
- Détecter leurs difficultés et leurs lacunes,
- Créer des objectifs d'apprentissage bien structurés,
- Instaurer l'esprit de communication et d'écoute chez ses étudiants,
- Adapter et ajuster l'apprentissage en fonction des besoins de chacun.

Il faut préciser que l'ennui de l'enseignant se transmet aux étudiants. Il doit aussi réussir à jouer le rôle d'un animateur et de concepteur de ses séances de cours, son rôle ne consiste plus juste à transmettre des informations. Dans ce cas là l'intervention de l'enseignant est rarissime : ce sont les étudiants qui sont en activité, il arrive dès lors à mieux gérer sa classe, en essayant de motiver ses étudiants, en les impliquant dans l'apprentissage et là il arrive à donner un sens à son métier.

2.3/ Intérêts pour l'étudiant:

- *« partager divers points de vue,*
- *confronter et échanger des idées, poser des questions,*

- *considérer une situation sous différents angles,*
- *exercer une pensée critique,*
- *apporter sa contribution à la résolution de problèmes,*
- *découvrir l'efficacité de la coopération,*
- *prendre conscience de la nécessaire structuration d'un travail,*
- *s'impliquer dans l'organisation, dans la prise de décisions,*
- *développer des habiletés sociales de participation, d'empathie, d'écoute, de respect,*
- *développer l'estime de soi,*
- *se valoriser, révéler ses capacités mais aussi prendre conscience de ses limites,*
- *développer des habiletés de conduite de groupe, d'animation,*
- *développer des habiletés d'expression, de logique, de clarté,*
- *s'exprimer plus facilement en dépit de sa timidité,*
- *formuler des suggestions, apprendre à adapter son langage à son auditoire...*
- *les étudiants sont ainsi actifs, participatifs et motivés.*

La variété des activités (visualisation d'une séquence de film, exploitation d'une fiche-guide et des documents, débat sociocognitif, prises de parole lors des mises en commun intermédiaires, etc.) Poussent les étudiants à s'investir à tout moment. Les concepts sont construits et compris au fur et à mesure que la séance avance. Cette modalité de travail dépasse la mémorisation d'un contenu pour cibler le développement des compétences. » [2]

2.4/ la relation « étudiant-enseignant »:

- ✓ créer et instaurer un esprit de coopération au sein de sa classe,
- ✓ offrir le droit à la démocratie au sein de son cours,
- ✓ être cette personne ressource accessible aux étudiants en les aidant à structurer leurs idées et à les orienter vers des pistes d'enseignements meilleurs.
- ✓ Etre à l'écoute de ses étudiants sans se lasser et s'armer de patience et de compréhension.

Pour les étudiants	Pour l'enseignant
Parler à voix basse	Proposer des consignes claires
Réclamer des explications et non des réponses	Eviter de donner des consignes collectives quand le travail en sous-groupes a déjà commencé
Demander de l'aide aux co-équipiers	S'approcher de chaque groupe pour discuter avec ses membres
Respecter le rythme de tous les co-équipiers	Éviter de répondre directement aux questions posées. Orienter l'étudiant vers des pistes de réflexion et vers des documents
Favoriser la discussion tout en évitant de sortir du sujet	Demander aux membres du sous-groupe d'intervenir et de reformuler certaines idées
Respecter le point de vue de l'autre	Parler à voix basse lors de l'intervention auprès d'un sous-groupe
Aider les autres à se concentrer	Expliquer une notion, au besoin
Arrêter le travail une fois le sujet maîtrisé	Avoir une attitude d'encouragement (renforcements positifs)

Source : https://mpu.usj.edu.lb/manuel_pu_b7.php

En conclusion le travail en sous-groupes permet donc « d'apprendre à coopérer et de coopérer pour apprendre ».

3/ la situation problème :

« C'est une activité consistant en la conception d'une tâche destinée à faire découvrir, par l'étudiant lui-même, des solutions à un problème. La résolution de ce problème doit permettre à l'étudiant l'acquisition et la validation de nouveaux apprentissages. Une situation - problème comporte deux composantes essentielles :

Une situation contextualisée : Le problème à résoudre est toujours inscrit dans un environnement dont il dépend et dont il faut tenir compte. La situation proposée correspond à une situation réelle exigeant l'emploi d'acquis antérieurs.

Une tâche complexe : La résolution du problème suppose non pas l'application

simple d'un savoir ou d'un savoir-faire, mais le recours à tout un processus, à un ensemble de savoirs et de savoir-faire, à une série d'activités et ou de manipulations ». (De ketele, 2013)

La situation-problème doit être:

Réaliste ; réelle, ce qui éclaircira l'étudiant sur la valeur concrète des savoirs et le rapport de tout ce qui se fait à l'université avec le monde extérieur ;

Nouvelle ; pour l'empêcher à puiser dans l'ancien et pousser l'étudiant à mobiliser ses ressources ;

Globale : comportant des données qui précisent le contexte et le but à atteindre. Ce but est un savoir construit qui apporte une explication raisonnée à un phénomène ou le dépassement d'une difficulté concrète.

Concevoir une situation-problème demande à l'enseignant de :

«a) Définir les résultats d'apprentissages attendus et les exigences requises :

- Quels sont les résultats d'apprentissage attendus ? Qu'est-ce que je veux faire acquérir à l'étudiant ?

- Quelle tâche lui proposer (communication, reconstitution, énigme, réparation, résolution, etc.) ?

- Quel dispositif mettre en place ?

• Quels matériaux, quels documents, quels outils ?

• Quelles consignes pour accomplir la tâche ?

• Quelles contraintes introduire pour empêcher les étudiants de contourner l'apprentissage?

- Comment varier les outils, les démarches, les degrés de guidage ?

b) Veiller à la pertinence du dispositif : Imaginer très précisément ce qui va se passer pour vérifier si la tâche est réalisable et si les résultats d'apprentissage pourront être atteints.

- Apprécier la pertinence de la tâche en se posant les questions suivantes :

• Quelles sont les capacités requises pour pouvoir franchir les obstacles prévus (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ?

• Ces capacités sont-elles en lien avec les résultats d'apprentissage recherchés ?

• La situation-problème proposée crée-t-elle un besoin d'apprendre incontournable ?

N'y a-t-il pas moyen d'arriver au résultat sans passer par les apprentissages

prévus ?

c) S'assurer que :

- les étudiants donneront du sens à l'apprentissage proposé ;
- la situation proposée constitue une énigme : ni trop difficile (hors de leur atteinte) ni trop facile. La situation doit amener les étudiants à remettre en cause leurs connaissances et leurs représentations antérieures et à en élaborer de nouvelles.

L'enseignant doit cerner leur zone proximale de développement, tout en sachant prendre le risque de les mettre en insécurité, pour un moment, avant de les stabiliser de nouveau. » (Meirieu, 1987), (Partoune, 2002)

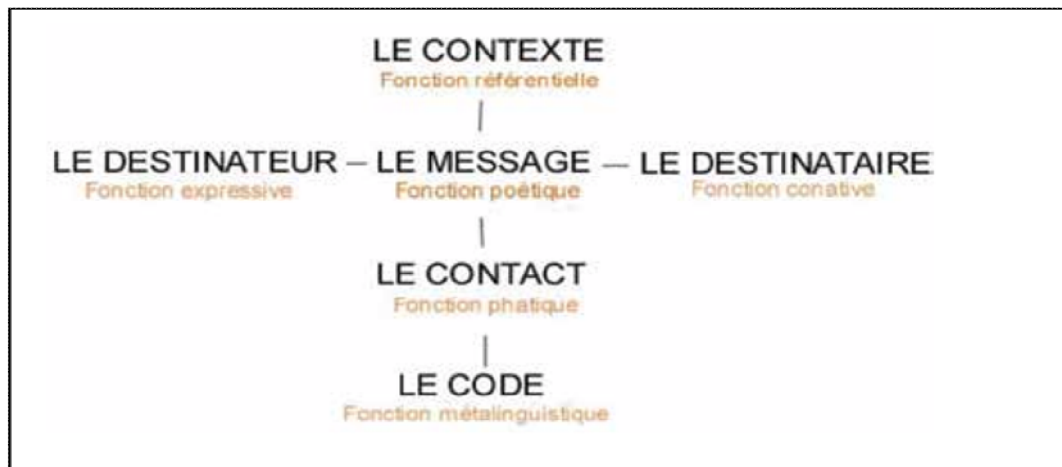
« Les enseignants ont beaucoup à gagner en travaillant en équipe afin de tester les situations-problèmes proposées, de valider leur pertinence et de discuter les dispositifs à mettre en oeuvre en classe. » (De Vecchi et Carmona- Magnaldi, 2002).

4/ La communication orale :

Longtemps les enseignants ont cru que comme le dit le proverbe « les écrits restent et les paroles s'envolent », « je n'ai confiance qu'en l'écrit » mais ces temps sont révolus actuellement d'ailleurs on se demande nous enseignants si les travaux oraux ont encore leur place ? Dés lors l'en se rends compte que l'oralité est menacée face à l'intelligence universitaire et aussi face à la vie quotidienne. Il faut savoir que la magie de la classe se fonde sur la parole, et que la communication orale se trouve au cœur de l'apprentissage notamment dans les universités et au sein de la recherche scientifique.

4.1/ les trois principales activités orales :

Nous proposons trois activités orales connues par la majorité des enseignants et qui sont: l'exposé, le Power Point (PPT) et la synthèse. Utilisé par l'enseignant et par l'étudiant pour leurs travaux personnels. Il faut préciser qu'on doit mettre l'accent sur les six fonctions du langage, qui sont rattachées à la communication, et en particulier, sur les trois fonctions : expressive, conative et phatique. (Voir le schéma si dessous)



Source : https://mpu.usj.edu.lb/manuel_pu_b7.php

5/ les dispositifs d'apprentissage numérique :

Un dispositif d'apprentissage numérique, c'est la combinaison entre :

- ✓ des activités d'apprentissage et d'accompagnement ;
- ✓ des outils informatiques.

Dans un dispositif d'apprentissage numérique, l'enseignant peut utiliser les outils suivants:

- Ordinateur
- tableau blanc interactif
- tablette ou Smartphone

ainsi que des applications accessibles par le réseau Internet :

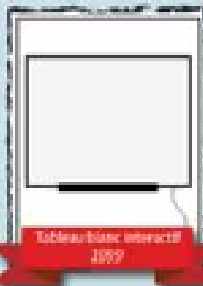
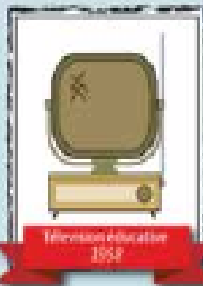
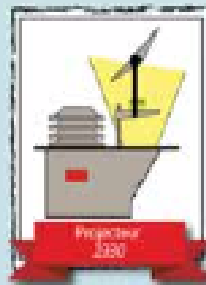
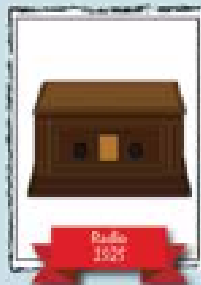
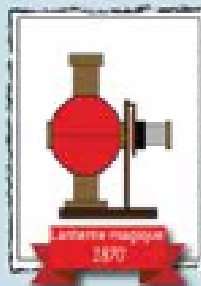
- un environnement numérique d'enseignement tel que le (Moodle)
- des logiciels de présentation (Active Inspire, etc.)
- des applications collaboratives (WordPress, Facebook, MediaWiki, etc.)
- des applications pour communiquer à distance (Google Hangout, Skype, etc.)

Lieu	Temps	Activités	Outils
Classe	Synchrone	- Présentations séquentielles d'informations illustrées (images ou multimédia)	- Projecteur - Sonorisation - Logiciels bureautiques - Logiciels de présentation
Connexion à Internet : Facultative			

Source : https://mpu.usj.edu.lb/manuel_pu_b7.php

L'évolution des technologies disponibles en classe

Les technologies éducatives ont largement évolué depuis l'invention du tableau et du crayon. Aujourd'hui, les étudiants sont équipés de smartphones et de tablettes qui leur permettent d'apprendre en se déplaçant.



Traduit en français et légèrement adapté de VOXY

VOXY

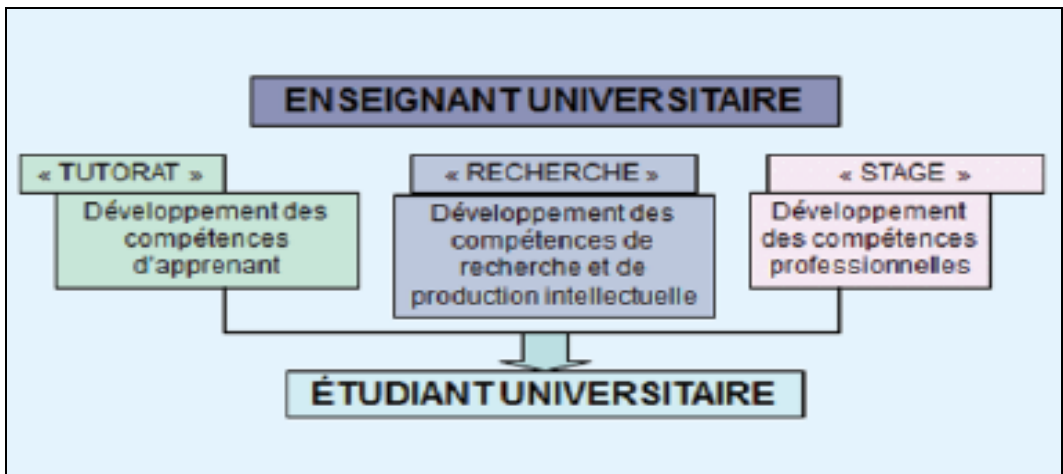
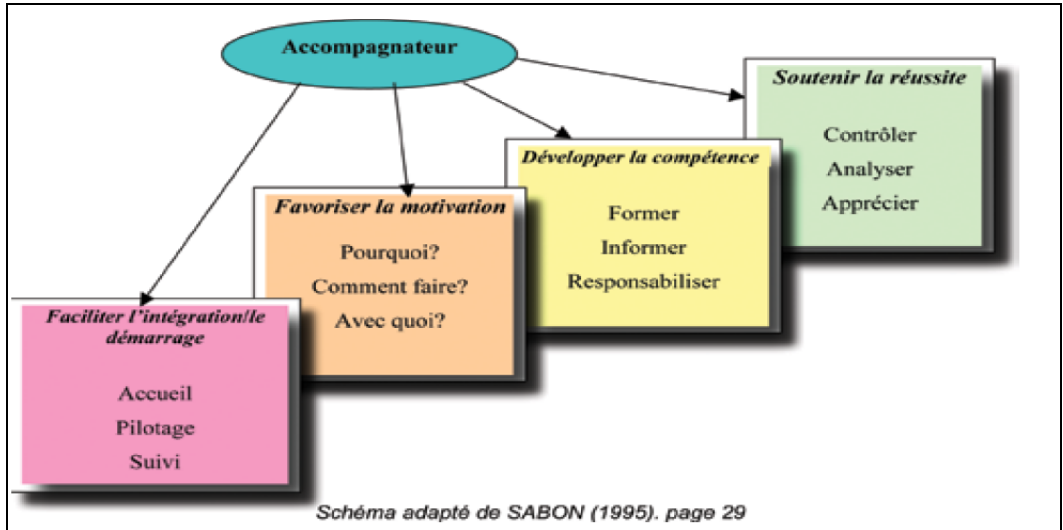
Source : https://mpu.usj.edu.lb/manuel_pu_b7.php

« L'enseignant qui souhaite mettre en place un des dispositifs proposés ci-dessus doit :

- Définir un ou plusieurs résultats d'apprentissage attendus du dispositif ;
- Établir les règles de participation et définir précisément les rôles de chacun ;
- Fixer les limites des activités : ce qui peut être fait et ce qui ne peut pas être fait ;
- Fixer un calendrier précis et cohérent avec le type d'activité proposé ;
- Décrire précisément les étapes et le scénario pédagogique de chaque activité du dispositif ;
- Expliciter clairement les attendus de chaque production ; définir des formats (Modèles) ;
- Configurer les outils et s'assurer qu'il en maîtrise tous les aspects fonctionnels et techniques,
- S'assurer qu'il dispose d'un support technique ;
- Définir précisément les procédures de publication (privée ou ouverte)
- Fixer les règles de l'évaluation (Forme, contenu, interactivité, etc.). »[3]

Conclusion:

L'enseignant universitaire doit être un accompagnateur de l'étudiant tout le long de son cursus universitaire, sachant que les fonctions de l'accompagnement diffèrent selon le dispositif dans lequel il s'inscrit que se soit par l'enseignement ou l'encadrement, le Co-encadrement ainsi que la Cotutelle. Les dimensions de l'accompagnement peuvent être donc d'ordre psychologique de soutien, ou technique de formation ou même administrative de contrôle.



Source : https://mpu.usj.edu.lb/manuel_pu_b7.php

L'accompagnateur qui est l'enseignant et l'étudiant « savent » ; ils construisent ensemble ; l'enseignant doit reconnaître la capacité de l'étudiant à apprendre ; et établit avec l'étudiant les règles de travail et le responsabilise dans sa démarche ; il établit aussi un cadre permettant l'analyse des pratiques.

Nous finirons ce travail par cette citation connue « *L'enseignant médiocre parle, le bon enseignant explique, l'excellent enseignant démontre, et le meilleur enseignant inspire* ».

Bibliographie :

- [1] **Comparaison des démarches coopérative et collaborative.** D'après France Henri et Karin Lundgren-Cayrol (2006) - Apprentissage collaboratif à distance – Presses de l'Université du Québec – Pages 39, 40 et 41 – Jacques Cartier http://www.jacquescartier.net/blog/coo_col.htm
- [2] http://dialogue.education.fr/D0047/Travailler_en_groupes.pdf
- [3] https://mpu.usj.edu.lb/manuel_pu_b7.php
- [4] LECLERCQ, D., POUMAY, M., & GOBIET, G. (2008), **Méthodes d'action pédagogiques en grands groupes**, Université de Liège, IFRES – FORMASUP – CIFEN CAPAE.
- [5] CHALVIN, D. (2006), **Encyclopédie des pédagogies de formation**, tomes 1 et 2. Paris. ESF.
- [6] AARONSOHN, E. (2003), **The Exceptional teacher: transforming traditional teaching through thoughtful practice. CA** : Jossey-Bass, San Francisco.
- [7] BRAUDIT, A. (2007), **L'Apprentissage collaboratif**, De Boeck, Bruxelles.
- [8] DE VECCHI, G. (2006), **Enseigner le travail de groupe**, Delagrave, Paris.
- [9] HUME, K. (2009), Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ?, De Boeck, Québec, Canada.
- [10] JOHNSON, D. W., JOHNSON R. T. et SMITH K. A. (1991), **Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity**, Jonathan D. Fife, Series Editor PEETERS, L. (2005), **Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe**, De Boeck, Bruxelles.
- [11] VANPEE, D., GODIN, V., LEBRUN, M. (2008). **«Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active»**, Pédagogie médicale, vol.9, N°1.
- [12] ASTOLFI J.-P., 1993, **Placer les élèves en «situation-problème» ?**, PROBIO-REVUE, vol. 16, no 4.
- [13] DALONGEVILLE A., HUBER M., 2000, **(Se) Former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives**, Chronique sociale, Lyon.
- [14] DE KETELE J.-M., 2013, **L'Évaluation de la formation : l'évaluation de tâches complexes**. Actes du Colloque de l'AFIRSE, Lisbonne, 1er février 2013
- [15] DE VECCHI G., CARMONA- MAGNALDI N., 2002, Faire vivre de véritables situations- problèmes, Hachette, Paris.
- [16] ABRIC J.-C. (1999), **Psychologie de la communication, théories et méthodes**, Paris, Armand Colin.
- [17] BERETTI N. (2012), **Stop au Power Point ! Réapprenez à penser et à présenter**, Paris, Dunod.
- [18] BUJOLD N. (1997), **L'Exposé oral en enseignement**, Presses de l'Université du Québec.
- [19] BOURDIEU P. (1982), **Ce que parler veut dire**, Paris, Fayard.
- [20] GOFFMANN E. (1974), **Les Rites d'interaction**, Paris, Minuit.
- [21] VION R. (1992), **La Communication verbale**, Paris, Hachette.