

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/267514171>

# L'usage du jeu-cadre à l'université : Expériences exploratoires d'utilisation du jeu-cadre comme méthode pédagogique et comme outil de recherche dans un contexte universitaire

Article · October 2014

CITATIONS  
0

READS  
683

2 authors:



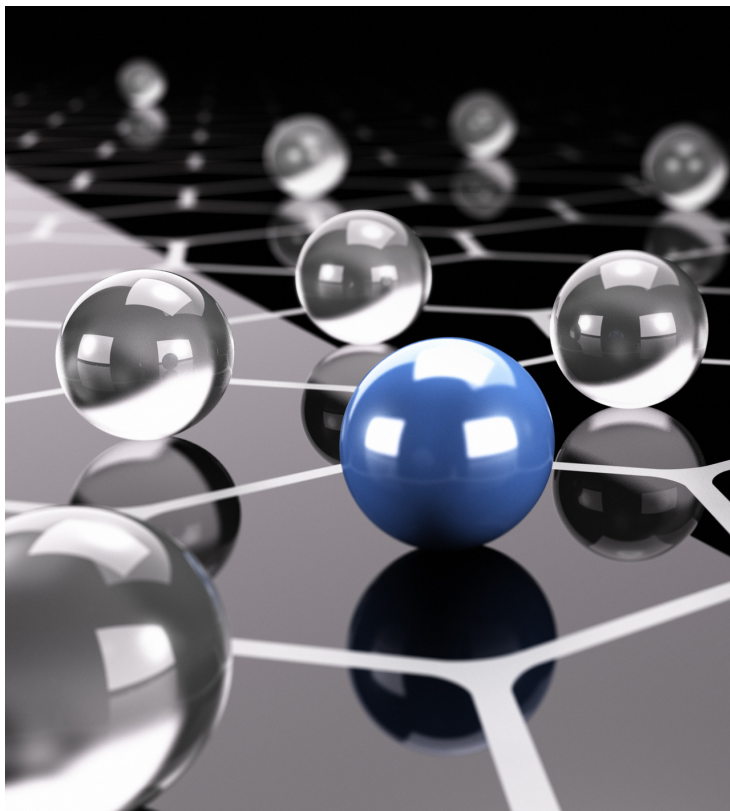
**Dan Lecocq**  
University of Luxembourg  
49 PUBLICATIONS 75 CITATIONS

SEE PROFILE



**Nathalie Zandecki**  
3 PUBLICATIONS 1 CITATION

SEE PROFILE



---

## Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous ?

Une revue dédiée aux innovatrices et innovateurs  
pédagogiques

---

ISSN 2297-1882

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous?  
ISSN 2297-1882  
Volume 1, numéro 1

Octobre 2014

Éditeur :  
© 2014, Dr Anne M. WALDER Ph.D.  
CHE-168.840.137 RC

Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous ?  
Dr Anne M. WALDER Ph.D. - CHE-168.840.137 RC

### **Membres du comité de rédaction de la revue**

Marie ALDERSON, Ph.D., Université de Montréal

Denis BERTHIAUME, Ph.D., Haute École Spécialisée de Suisse Occidentale

Serigne Touba Mbacké GUEYE, Ph.D., Université de Sherbrooke

Francisco A. LOIOLA, Ph.D., Université de Montréal

Anne M. WALDER, Ph.D., University of California, Los Angeles

### **Comité d'évaluation**

Le comité d'évaluation est composé de professeurs, d'enseignants et de praticiens. Dans la perspective du SoTL, du partage d'expertise en enseignement, tout auteur dont l'article a été accepté figure sur la liste des innovatrices et innovateurs pédagogiques pendant une année et s'engage à réviser un article soumis. En contrepartie, l'auteur aura la possibilité de devenir membre du comité d'évaluation. L'examen par les pairs se fait à double anonymat, de sorte que ni l'auteur ni l'examineur ne connaissent l'identité de l'autre partie.

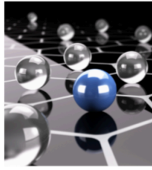
### **Critères d'évaluation**

L'évaluation des manuscrits se fonde sur cinq critères :

1. Clarté de la problématique, de l'objectif pédagogique et/ou de la perspective présentés
2. Clarté de la pratique enseignante innovante adoptée
3. Présence de résultats, recommandations et/ou d'une conclusion
4. Qualité de la langue écrite
5. Démonstration claire de la contribution de la communication à l'avancement des connaissances en matière d'innovation pédagogique

# Table des matières

<b>1. Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous ? .....</b>	<b>5</b>
<b>Une revue dédiée aux innovatrices et innovateurs pédagogiques .....</b>	<b>5</b>
Quatre grandes sections.....	5
Les types.....	5
<b>Éditorial .....</b>	<b>6</b>
Pourquoi une revue dédiée aux innovateurs pédagogiques? .....	6
<b>2. Oser l'innovation pédagogique .....</b>	<b>7</b>
<b>Réflexion .....</b>	<b>7</b>
« Tout enseignant est un innovateur pédagogique en puissance. ».....	7
<b>Analyse.....</b>	<b>17</b>
Analyse dimensionnelle du concept de transposition didactique pour le développement d'une science de la formation infirmière .....	17
<b>3. L'innovation pédagogique pour améliorer l'apprentissage .....</b>	<b>31</b>
<b>Témoignage .....</b>	<b>31</b>
Enseigner différemment la philosophie : la « classe dialoguée », une démarche pédagogique efficiente.....	31
<b>Analyse.....</b>	<b>39</b>
Le mentorat par les pairs, une stratégie gagnante pour les étudiants de la formation intégrée DEC-Bac en sciences infirmières. ....	39
<b>Analyse.....</b>	<b>52</b>
La simulation haute-fidélité, un complément aux stages cliniques en sciences infirmières.....	52
<b>4. L'innovation pédagogique pour intéresser les étudiants.....</b>	<b>59</b>
<b>Innover par le jeu.....</b>	<b>59</b>
L'usage du jeu-cadre à l'université : Expériences exploratoires d'utilisation du jeu-cadre comme méthode pédagogique et comme outil de recherche dans un contexte universitaire .	59
<b>5. L'innovation pédagogique pour accompagner les étudiants.....</b>	<b>73</b>
<b>Réflexion .....</b>	<b>73</b>
La reconnaissance de la contribution innovante des professeurs en encadrement aux cycles supérieurs : une dimension essentielle au sens et à la santé mentale au travail .....	73
<b>Analyse.....</b>	<b>86</b>
Excellence professorale et bien-être aux études : le point de vue d'étudiants aux cycles supérieurs en sciences infirmières.....	86

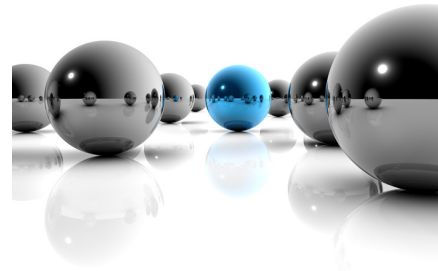


# 1. Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous ?

## Une revue dédiée aux innovatrices et innovateurs pédagogiques

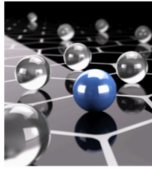
### Quatre grandes sections

- La première, « **Oser l'innovation pédagogique** », présente diverses thématiques libres liées à la pratique d'innovations pédagogiques en enseignement supérieur.
- La seconde partie de l'ouvrage, « **L'innovation pédagogique pour améliorer l'apprentissage** », expose divers exemples de pratiques permettant aux enseignants d'innover dans le but d'améliorer l'apprentissage des étudiants.
- La troisième, intitulée « **L'innovation pédagogique pour intéresser les étudiants** », regroupe les innovations pédagogiques susceptibles d'attiser l'intérêt des étudiants à la matière, de capter leur attention ou de les motiver.
- La quatrième section, « **L'innovation pédagogique pour accompagner les étudiants** », dévoile les innovations pédagogiques qui offrent une possibilité d'accompagnement des étudiants dans leurs études, pour une profession future ou dans leur parcours au métier de chercheur.



### Les types

La revue publie des réflexions, des témoignages et des analyses de pratiques enseignantes innovantes.



**Innovations Pédagogiques,  
nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

6

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

## Éditorial



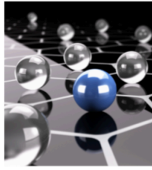
### **Pourquoi une revue dédiée aux innovateurs pédagogiques ?**

Cette revue s'inscrit comme une suite logique aux recherches que j'ai menées, explorant les innovations pédagogiques et la culture disciplinaire en enseignement supérieur à l'Université de Montréal et le rapport pédagogique en contexte d'innovation par le recueil de pratiques exemplaires à l'University of California, Los Angeles.

Le colloque n°10, "*L'innovation pédagogique, une des solutions aux défis de l'université d'aujourd'hui*", du 82e Congrès de l'ACFAS du 15 mai 2014 souligne la volonté et le besoin de pratiques innovantes en éducation et la nécessité pour les innovateurs de partager leurs expériences. Cette journée a permis de dévoiler leurs innovations pédagogiques, acte d'esprit, de créativité et de courage dans la passion de l'exercice de leur fonction et marque la naissance d'une communauté d'enseignants engagés en pratique innovante et leur volonté de publier leurs expériences dans une perspective de Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Boyer, 1990). Nous sommes en présence de conception et de production de connaissances identiques à celle de la recherche fondamentale. Ils en discutent entre pairs de façon formelle ou informelle. Ils partagent et s'inspirent les uns des autres. Cependant, les enseignants publient parfois leurs innovations pédagogiques dans des revues liées à leur propre discipline que peu de collègues d'autres spécialités auront la chance de consulter. Pour combler ce manque, nous offrons un support aux innovateurs qui souhaitent partager leur expérience au sein de la communauté enseignante tout entière, sans distinction de culture disciplinaire.

La revue internationale francophone *Innovations pédagogiques, nous partageons et vous ?* sera publiée en accès libre le 15 octobre et le 15 avril de chaque année. Le premier volume comprend en priorité les articles des participants au colloque n°10 du 82e Congrès de l'ACFAS. Je remercie les membres du comité de rédaction et du comité d'évaluation ainsi que tous les auteurs pour leur engagement dans le partage d'innovations pédagogiques.

Bien sincèrement,  
Anne M. Walder, Ph.D.



## 2. Oser l'innovation pédagogique

### Réflexion

#### « Tout enseignant est un innovateur pédagogique en puissance. »

Philippe FELLERATH, Enseignant d'EPS  
Collège Paul Langevin ELNE, France  
[philippe@fellerath.fr](mailto:philippe@fellerath.fr)

#### Pour citer cet article:

Fellerath, P. (2014). Tout enseignant est un innovateur pédagogique en puissance. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? Oser l'innovation pédagogique, Réflexion, 1(1), 7-16.*

#### Résumé

Être un innovateur pédagogique ne se décrète pas. Pour le devenir, il faut s'inscrire dans la durée et dans le temps. Une démarche volontariste, volontiers erratique, à la pensée toujours ouverte, englobant les écueils et les remises en cause, semble nécessaire avant tout pour faire de son enseignement un chantier en perpétuelle construction et en constante « innovation ». C'est en ce sens que j'entends la possibilité pour tout enseignant d'être un innovateur en puissance. Cela signifie donc, si l'on adopte un tel point de vue, la nécessité première de la part de l'innovateur pédagogique d'une réflexion anthropologique et philosophique de son enseignement – au sens d'une pensée de l'humain, finalité première de tout acte éducatif –, traçant par là même une ligne de conduite donnant pleinement sens à son action et permettant *in fine* de forger une éthique. Les rôles et responsabilités afférentes passeront alors inévitablement par une démarche professionnelle portant sur 1) une connaissance de soi – travail effectué en amont de la séance –, 2) une conception pédagogique qui soit fidèle aux valeurs définies lors de l'acte d'enseignement et 3) un rayonnement qui déborde bien au-delà de la classe. Tel est le parti pris que je me propose de développer et d'argumenter lors de cet exposé.

*Non nova sed nove*

« Rien de nouveau, mais une nouvelle  
manière. »

Vincent de Lérins, le *Commonitorium*, (434)

Tout enseignant est un innovateur pédagogique en puissance. Une telle assertion peut paraître à première vue quelque peu provocatrice, car en émettant une telle hypothèse, je désire d'emblée

désacraliser le terme d'innovateur pédagogique en le rendant accessible à toute personne en charge d'une mission d'enseignement. Elle est cependant le fruit d'une longue réflexion issue de mon expérience d'enseignant praticien. Ce cheminement volontiers erratique, ce rapport dialogique avec soi, ont fini par aboutir à l'élaboration d'une pensée qui me révèle et me fait « être au monde », dans le sens du *Dasein*,





## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

8

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

formulé par Martin Heidegger (1927, paragraphe 9), en tant que ce que j'accepte d'être. Cette pensée n'est pas une connaissance, elle s'oppose même à la connaissance, car : « Il y a "connaissance" lorsqu'il y a des preuves ; il y a "pensé" (rationnelle) lorsqu'il y a des arguments ». (Conche 2013, p. 20) Je vais donc tenter tout au long de l'exposé d'argumenter un tel parti pris, étant entendu qu'il peut et doit même être sujet à débats, à discussions, car la problématique sur laquelle nous nous penchons aujourd'hui : « Les rôles et responsabilités de l'innovateur pédagogique » peut être appréhendée de bien des manières.

Deux remarques préalables avant de poursuivre. Disons-le tout net, le choix ici opéré pour aborder un tel thème sera avant tout celui d'une approche philosophique et plus précisément, d'une anthropologie philosophique de l'acte pédagogique vu sous l'angle éducatif, dans la mesure où ma réflexion posera comme postulat premier la nécessité pour tout enseignant de réfléchir à la question fondamentale du type d'Homme que l'on veut former à travers notre enseignement. Je partage là en tout point la pensée du philosophe de l'éducation Octavi Fullat i Genís, qui justifie une telle approche de la façon suivante :

*« [...] si l'anthropologie philosophique semble nécessaire, c'est que ni la seule biologie avec ses déterminismes, ni la seule sociologie avec ses déterminations ne suffisent à donner à l'homme cette ouverture vers un avenir à construire, des finalités à poser, une liberté à mettre en œuvre. [...] Sans anthropologie, c'est-à-dire sans une pensée de l'humain, éduquer pourrait n'être qu'un pur dressage. Mais précisément, la connaissance des déterminismes biologiques et des déterminations sociologiques est nécessaire pour faire jouer cette liberté. Nécessaire et non*

*suffisante, tant il est vrai que l'être humain, aussi précisément étudié soit-il par les sciences qui le prennent comme objet, n'est pas réductible à ces sciences. L'anthropologie philosophique analyse les conditions de possibilité de l'éducation comme processus et comme praxis, au sein d'une culture vouée à être transmise et réinventée » (Fullat i Genís, 2013, p. 6).*

Deuxième remarque. Il convient également, pour une plus grande clarté du discours, de tracer dès ici la frontière existant entre les deux temps de l'enseignement : celui premier de sa conceptualisation et celui second de son application lors du face-à-face pédagogique. Je définirai de façon succincte l'enseignement comme ayant pour finalité première une éducation de l'esprit – et donc de l'Être –, et la pédagogie comme les procédures et/ou moyens mis en œuvre par l'enseignant pour y parvenir. Le caractère innovateur de ma démarche ne réside pas là. Il va résider en l'occurrence au possible cheminement éthique nécessaire à élaborer pour réaliser un tel dessein. Nous sommes là bien loin des exigences utilitaristes où l'on tente de confiner tout enseignant aujourd'hui en voulant réduire le plus souvent sa mission à une dimension « professionnalisante ». Pour ma part, je le répète à l'envi, je revendique comme première la fonction émancipatrice de tout acte d'enseignement, à savoir « *contraindre l'individu à user de sa propre intelligence.* » (Rancière, 1987, p. 29).

Voyons maintenant la trame que je me propose de vous soumettre. La première partie de mon exposé se bornera à définir ce que j'entends par la notion d'innovateur pédagogique dans le cadre d'une telle perspective. Elle consistera, tout d'abord, à relativiser l'usage du tout numérique pour le définir comme tel



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

9

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

uniquement par le biais de ces seules technologies. Puis, dans une deuxième partie, je défendrai une définition de l'innovateur pédagogique en tant que concepteur. Nous verrons alors succinctement dans les deux temps qui caractérisent l'enseignement (celui de la conception en amont de la séance et celui de la séance à proprement parler) en quoi tout enseignant peut être, à mon sens, un innovateur pédagogique... en puissance. Enfin, dans une troisième et dernière partie, je tenterai de répondre sous forme synthétique aux rôles et responsabilités qui peuvent être assignés à tout innovateur pédagogique toujours selon l'angle d'approche défini.

Si, sur le plan théorique, une telle démonstration peut s'agencer ou se penser de façon somme toute cohérente et logique, on peut néanmoins formuler la remarque que, sur le plan pratique, cela ne va pas sans soulever quelque difficulté, dont une essentielle, qu'il convient de relever dès à présent. En effet, tout praticien sait pertinemment qu'entre l'élaboration d'une conception de son enseignement – qui relève à la fois de l'aspect purement didactique et du développement d'une éthique professionnelle – et la réalité de la leçon lors du face-à-face pédagogique, il existe parfois, pour ne pas dire souvent, un réel décalage entre les attentes de l'un et les réponses des autres. De même que, « *le tout est plus que la somme des parties [...] et que les parties sont souvent bien plus qu'une fraction du tout* », que l'un et l'autre sont en perpétuelles interconnexions, selon la théorie systémique d'Edgar Morin (1990), l'innovateur pédagogique en tant, à la fois, que définition et fonctions mêmes de l'agent, ne peut être réduit à un schéma aussi simple que celui ici proposé, d'une définition première et de fonctions secondes. Ce sont là, en tout cas dans toute approche de l'Homme, me semble-t-il, les

limites du champ conceptuel et théorique. Je tenais à le souligner. Considérons donc cette proposition de présentation linéaire comme une tentative réductrice, quelque peu simplificatrice, je vous le concède, permettant néanmoins de rendre davantage audible et compréhensible la réflexion qui va suivre.

### **L'innovateur pédagogique n'est pas un simple exécutant, mais avant tout un concepteur**

Innovater, relève aujourd'hui d'une exigence sociétale. De telles injonctions sont pléthores tant dans le domaine économique, qu'industriel ou politique. Notre société marchande fondée sur le productivisme nous enjoint, aujourd'hui plus que jamais, d'innover sans cesse, de créer toujours du « nouveau », afin de mieux répondre à un modèle capitaliste aux fondements utilitariste et matérialiste. Le système d'enseignement n'échappe pas à de telles pressions tant il est devenu, lui aussi, depuis le début des années 2000 en Europe (Cf. le Traité de Lisbonne) une valeur marchande comme une autre. Y compris dans le domaine éducatif, l'innovation devient source de profits potentiels, notamment par la volonté, le plus souvent institutionnelle, d'utiliser dans les enseignements les outils numériques, biens de consommation aujourd'hui mondialisés. L'innovateur pédagogique est alors sommé d'inventer de nouvelles « techniques » d'enseignement à partir de ces derniers et de « consommer », comme tout bon consommateur, de tels outils dans le cadre de son travail pour le bien de tous, paraît-il. Une précision toutefois. Il ne s'agit pas là pour autant de diaboliser l'utilisation du numérique. De réelles voies permettant d'améliorer les apprentissages des élèves grâce à cette technologie sont mises en œuvre dans certaines classes et démontrent leur efficacité



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

10

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

au quotidien. Pour ne citer qu'un exemple, la « classe inversée » semble augmenter le seuil de réussite des élèves aux dires de leurs applicateurs. Qui plus est, l'on ne peut pas objectivement ne pas tenir compte de la formidable démocratisation du savoir rendue possible par le biais des outils numériques. Ils ont indéniablement amené le savoir à la portée de tous. Une question demeure cependant : « Peut-on réduire l'innovation pédagogique à l'unique utilisation de ces seuls outils ? » À ceci, je répondrai de manière quelque peu catégorique, en me refusant à limiter l'innovation pédagogique à l'unique emploi et maîtrise de cesdits outils. Ces derniers doivent demeurer, j'en suis convaincu, tout au plus un moyen, mais en aucun cas une fin en soi. Je partage ici les doutes qu'émet le philosophe de l'éducation Denis Kambouchner dans son dernier ouvrage, quant à la fausse idéologie que représenterait l'utilisation du tout numérique pour résoudre tous les maux de l'école.

*« Peut-on véritablement affirmer, comme plusieurs aujourd'hui, que le savoir est désormais tout entier en ligne, externalisé, à portée de main – l'enseignant, de ce fait, n'ayant plus "à transmettre", mais tout au plus à aider les plus jeunes à trouver leur chemin dans un élément avec lequel ils ont, matériellement, une familiarité native ? Lourdes questions, dont la dernière erreur serait de croire qu'elles peuvent se résoudre par la pratique. » (Kambouchner, 2013, p. 15)*

Attachons-nous maintenant à tenter de définir ce que pourrait être, selon moi, un innovateur pédagogique, qui ne soit pas seulement un expert chevronné de la technologie numérique. Je le ferai d'une façon relativement simple : l'innovateur pédagogique est quelqu'un qui crée ou invente quelque chose de nouveau dans son enseignement. Le paradoxe est que l'on ne crée pas à partir de

rien. Lorsqu'il « invente » une nouvelle procédure pédagogique ou élabore sa conception d'enseignement, il part toujours de quelque chose : son expertise professionnelle qui se développe d'année en année, son perpétuel travail de développement professionnel (lectures spécialisées, connaissances des dernières publications scientifiques, stages de formation continue...), les échanges avec les collègues dans le cadre du travail, le retour des élèves lors du cours (et sa réactivité), mais également son travail de développement personnel, sont autant de points d'appui à partir desquels il a la possibilité d'être un innovateur en puissance. Il n'est pas un simple exécutant appliquant les programmes à la lettre, à la virgule près, selon les recommandations institutionnelles, mais avant tout un concepteur. Concepteur, car il possède une liberté pédagogique pour préparer le cours à sa façon, à condition évidemment de remplir les exigences des Programmes. Il a donc toute latitude pour concevoir librement son enseignement en amont du cours puis, animer la séance tout aussi librement lors du face-à-face pédagogique, le but étant qu'il puisse transmettre les savoirs exigés à tous les élèves. Tout enseignement procède toujours de ces deux temps et l'expertise professionnelle ne peut se développer qu'à la condition d'allers-retours, de *feed-back* permanents entre ces deux moments. J'irai même plus loin en affirmant que le temps du face-à-face pédagogique est le moment régulateur par excellence du temps de conceptualisation.

### **La conceptualisation de l'enseignement : des choix à opérer forgeant une Éthique**

Lors de cette étape initiale, il s'agit avant tout pour l'innovateur pédagogique d'être en accord avec soi-même en cherchant à mettre en conformité sa pensée propre avec ses actes,



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

car « penser à son enseignement doit être la démarche première de toute personne en charge d'une telle mission. Penser à son enseignement signifie élaborer une conception de l'enseignement. Concevoir son enseignement signifie mettre en œuvre une démarche qui soit la plus fidèle possible à cette conception même » (Fellerath, 2008, p. 9). Pour y parvenir, il faut avant tout savoir qui l'on est, se connaître soi-même nous dirait Socrate, mais également savoir ce que l'on veut et faire des choix conséquents avec toutes les difficultés que cela implique, ce que résume fort bien un proverbe allemand : « *Wer die Wahl hat, hat die Qual* », littéralement traduit par : « *Qui a le choix a le tourment* ». Un tel tourment débute dès le premier questionnement inhérent à toute mission d'enseignement, à savoir, « de quoi le petit d'Homme a-t-il besoin pour développer son humanité ? ». Le philosophe Francis Wolff, quant à lui, nous interpelle de la façon suivante : « Car qu'est-ce qu'éduquer un enfant sinon en faire un individu responsable, le faire entrer dans la communauté humaine, en somme produire en lui de l'humanité ? » (Wolff, 2010, p. 334) Si l'on partage ce parti pris, tout enseignant ne peut plus alors faire l'impasse d'une semblable réflexion et se poser la question de la mise en œuvre d'une telle possibilité par le biais de la transmission des savoirs scolaires. En cherchant à fonder son enseignement en premier sur des valeurs humaines universelles, celles des droits de l'homme et de l'enfant, piliers de notre Modernité – que le sociologue Alain Touraine nomme « *les droits humains fondamentaux* » (Touraine, 2013, p. 44) –, l'enseignant pourra alors se fixer une ligne de conduite, tracer un fil conducteur pour être fidèle à ses valeurs, et finalement fonder une éthique dans le sens donné par le philosophe Paul Audi :

*« [...] l'éthique s'intéresse à cette tournure qu'il nous plaît de donner à notre vie pour que nous puissions la vivre justement. Or, donner une tournure à sa vie, c'est d'une certaine manière lui donner un sens – le mot*

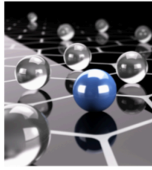
*sens signifiant toutefois ici : direction, orientation, issue viable.* » (Audi, 2007, p. 37).

Chacun trouvera la sienne. Pour ma part, celle qui me guide et fonde les principes de mon enseignement aujourd'hui se résume en trois mots : Amour – Service – Respect.

### **L'acte pédagogique : un vivier intarissable dont se nourrit l'enseignant innovateur pédagogique**

Dans le domaine de la pédagogie, c'est de la *praxis*, que naît la théorie, tel est le deuxième postulat que je formule ici. En effet, tout enseignant lors de son enseignement se voit contraint, d'aménager, de modifier fréquemment ses contenus d'enseignement en fonction des aléas et des difficultés rencontrées par les élèves : manque d'attention, de motivation, savoirs non acquis, non-compréhension des consignes, tâches trop complexes... Chaque enseignant est sans cesse en éveil et doit s'adapter au moment même où les problèmes surviennent. Qu'il soit expert ou débutant, nul n'y échappe, l'enseignant est le plus souvent, dans le feu de l'action, un « innovateur pompier » chargé d'éteindre l'incendie qui couve avant même que la situation devienne incontrôlable. Pour ce faire, la solution première majoritairement employée, ô combien légitime !, consiste à bien maîtriser le savoir et préparer scrupuleusement son cours afin de mieux répondre aux éventuels et probables écueils des élèves. Malheureusement, nous savons bien que, malgré toute la bonne volonté du monde et le temps passé à optimiser la préparation de sa séance, cela ne se passe pas toujours comme prévu. Parfois même, un cours improvisé paraît bien plus efficace qu'un cours longuement mûri à l'avance. Comment cela peut-il s'expliquer ?

Pour tenter de le comprendre, il nous faut changer de parallaxe en mettant dans le



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

12

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

moment pédagogique le concept de décentrement du maître au cœur de notre analyse. Il me semble bien que la qualité première de toute personne en charge d'enseignement doit être celle de pouvoir se décentrer de son savoir, de ses représentations, voire de ses préjugés (ce qui est bien plus difficile qu'il n'y paraît a priori). On pourrait même avec un peu d'audace définir l'adulte de la sorte, comme étant celui capable de se décentrer. Dans le cas contraire, on peut aisément imaginer qu'un enseignant dénué d'une telle vertu aurait bien du mal à exercer sa fonction en toute sérénité. Se pose alors une question essentielle, celle pragmatique de savoir comment œuvrer pour ce faire ?

Ne possédant nul appareillage clinique, le « laboratoire » de l'enseignant est composé de sa réalité première, à savoir, un lieu (une salle de classe la plupart du temps), un auditoire (les élèves) et le contexte (cours de français, mathématiques...). Ce sont là les seuls outils dont il dispose. C'est donc uniquement dans le « regard » posé sur ses élèves (leurs réactions, leurs attitudes, leur implication ou non-implication...) que l'enseignant pourra s'appuyer pour réaliser avec efficacité son enseignement. En fonction des constats effectués, il pourra émettre des hypothèses et se donner les moyens de les vérifier en proposant diverses remédiations si nécessaire. Il lui faut donc apprendre à observer dans un premier temps, émettre des hypothèses dans un second, vérifier la justesse de ces mêmes hypothèses en dernier lieu, le tout de façon entièrement empirique. On pourrait comparer ce travail à celui d'un détective menant une enquête en cherchant les indices pertinents qui permettront de dénouer les multiples écueils survenus lors de la séance.

Le décentrement paraît donc nécessaire, mais non suffisant. Afin de susciter une plus grande implication des élèves, une possibilité donnée serait celle de les associer le plus possible au savoir à acquérir en les impliquant de façon active et/ou en partant de leurs propres connaissances ou représentations. Le sociologue Bruno Latour, professeur à Sciences Po, en est un illustre exemple. Il tente de développer les « *humanités scientifiques* » dans ses cours avec ses élèves en partant de l'actualité. À travers un courrier qu'il adresse à une de ses étudiantes allemandes, écoutons-le brièvement nous parler de sa méthode :

*« Je ne fais que donner aux élèves quelques notions tirées de l'histoire, de la philosophie, de la sociologie pour les aider à repérer dans la masse des événements courants ceux qui nous intéressent. [...] Ensuite, c'est aux élèves de se débrouiller avec ces notions pour assembler leur propre documentation, se forger leur propre opinion et rédiger leurs propres commentaires. Ce n'est pas sur les connaissances que je les note, mais uniquement sur leur aptitude à mobiliser les quelques outils que je leur ai proposés pour avancer dans leur enquête personnelle. »* ( Latour, 2010, p. 10)

Il nous rappelle ainsi que l'intelligence se développe aussi par la pratique effective et un engagement personnel de l'élève dans l'appropriation des savoirs autorisant une démarche constructive et critique aboutissant *in fine* à une réelle émancipation de ce dernier. Enfin, la sensorialité est également une autre forme possible de développement de l'intelligence, intelligence(s) qu' Howard Gardner (1997) définit comme «  *multiples* ». À charge alors pour l'enseignant de trouver les moyens pédagogiques qui « exciteront » les sens des



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

élèves et susciteront leur curiosité naturelle en mettant en place des procédures permettant la confrontation des idées, autorisant les débats et l'acceptation des différents points de vue. Il s'agit donc bien en définitive, pour l'innovateur pédagogique, de jongler sans cesse entre l'autorité du maître de par le savoir qu'il détient et les réactions effectives des élèves face à ce savoir en leur laissant toujours un espace d'expression. Cela ne peut se faire, me semble-t-il, qu'à la condition que l'enseignant ne joue pas toujours un rôle central dans la gestion du cours, mais puisse également savoir s'« effacer » le moment opportun pour « voir où en sont les élèves ». Il faut donc bien qu'il déborde en partie la question initiale du Savoir lors du temps 1 de la conceptualisation de son enseignement pour être capable, lors du temps 2, celui de l'acte pédagogique, grâce au choix éthique au préalable défini, non seulement de rester fidèle à sa démarche, mais également d'être disponible devant les difficultés des élèves. Dans ce cas, l'« aléa », l'incertitude, perçus au départ comme déstabilisants pour l'enseignant, deviendront l'essence première, la matrice nouvelle de toute innovation pédagogique, lui permettant de cheminer de plus en plus sereinement dans son travail.

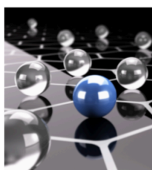
Résumons-nous : pour favoriser l'innovation pédagogique, l'enseignant doit s'être forgé une éthique et adopter une attitude conséquente. Une telle attitude, empreinte d'humilité, d'écoute et de disponibilité envers les élèves, permettra une « lecture » d'autant plus fine de ces derniers grâce au regard bienveillant posé sur eux. Cette ouverture d'esprit le libérera de la charge émotionnelle souvent inhibitrice en cas de conflits frontaux (rejet du cours par les élèves, non-adhésion, comportements déplacés...) et lui permettra *in fine* d'émettre d'autant plus facilement des hypothèses et de

proposer des remédiations variées et adaptées aux écueils de chacun. Son expertise professionnelle augmentera indéniablement tout en suscitant une perpétuelle volonté de se parfaire en trouvant de nouvelles procédures « innovantes ». Rajoutons encore à cela, et ce n'est pas des moindres, que son plaisir d'enseigner s'accroîtra également de façon exponentielle tout en augmentant le plaisir d'apprendre des élèves. On peut alors affirmer que

*« concevoir son enseignement signifie également, ne jamais le concevoir une fois pour toutes, mais le concevoir toujours, le construire, pour mieux le déconstruire et le reconstruire. Ce processus perpétuel, ce chantier sans fin, me semble être le fondement même de tout acte de conception pédagogique. »* (Fellerath, 2008, p. 9)

### Les rôles et responsabilités de l'innovateur pédagogique

Il s'agit dans cette dernière partie, eu égard à ce qui vient d'être dit – et je l'espère argumenté –, dans la perspective délibérément choisie, celle d'une approche anthropologico philosophique de l'enseignement initiée en amont de l'acte pédagogique lui-même, de synthétiser ci-après sous forme de tableau synoptique les rôles et responsabilités qui peuvent être assignés à l'innovateur pédagogique étant maintenant entendu qu'il concerne tout enseignant en puissance. Une dernière précision. Je présenterai les rôles et responsabilités de l'innovateur pédagogique à partir de trois angles conformément au discours tenu, celui 1) de l'enseignant vis-à-vis de lui-même, 2) de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves et 3) celui de l'enseignant vis-à-vis de l'institution (collègues, hiérarchie administrative, voire



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

14

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

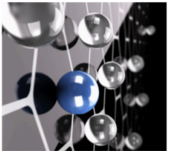
parents et autres acteurs sociaux), car l'innovateur pédagogique pour être nommé comme tel doit, toujours selon moi, rayonner bien au-delà de la classe.

### Conclusion

L'innovateur pédagogique n'est pas l'apanage de quelque autorité « supérieure », mais bien la possibilité pour tous de l'être, à condition toutefois de bien vouloir s'en donner la peine. C'est uniquement en nous nourrissant les uns les autres que l'on pourra augmenter notre seuil de « puissance innovatrice ». Qui plus est, reconnaître tout enseignant comme un innovateur pédagogique en puissance relève d'un droit humain universel, celui de l'égalité, valeur première de notre Modernité. Cette égalité ici reconnue est celle que Jacques Rancière nomme « l'égalité des intelligences. » (Rancière, 2004, p. 48) Une telle reconnaissance réciproque nécessite cependant une attitude d'humilité, de considération envers autrui permettant d'instaurer une relation d'estime et de confiance. Ce n'est qu'à cette unique condition que le « vivre ensemble », fondement premier de notre communauté humaine, pourra prendre toute sa dimension. Car l'être humain est avant tout un animal social par nature, « *c'est-à-dire dont l'être singulier et la façon d'exister sont constitués dans et par la relation aux autres, ne vivent bien qu'au sein d'un cadre social qui favorise une articulation harmonieuse entre leur désir d'être eux-mêmes et leur désir d'être avec autrui.* » (Généreux, 2011, p. 9.) Il ne s'agit pas là d'annihiler les différences, les divergences d'opinions ou de brider des expressions dissonantes, mais tout au contraire, d'en tirer force en les rendant audibles les unes aux autres dans le but premier de fonder ensemble le Bien commun nécessaire à toute forme de vie sociale et humaine.

Vous l'aurez bien compris également, il faut entendre ici la notion d'enseignant innovateur en puissance en termes de devenir toujours et non comme un simple aboutissement. C'est une telle définition de la puissance en devenir qui nous oblige sans cesse et peut nous autoriser d'envisager une « issue viable », c'est-à-dire d'accepter les aléas, les moments de doute qui jalonnent la vie et ainsi de « *désespérer du désespoir pour ne pas avoir à désespérer de lui* » (Audi, 2007, p. 152.)

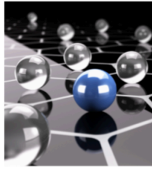
Enfin, je le répète avec force, toute innovation ne naît jamais de rien et ne peut être assignée à un individu particulier, car derrière l'inventeur, il y a toujours un interprète, comme le suggère le professeur de littérature et chercheur au CNRS, Yves Citton. « *Toute innovation relève d'un jeu complexe d'échanges, d'emprunts et de prêts d'idées, d'observations et d'intuitions. L'originalité se compose par le croisement d'influences variées qui créent à travers l'interprète (ici l'enseignant innovateur pédagogique), son histoire et sa vie, quelque chose d'unique, certes, mais nourri toujours d'une pensée collective.* » (Citton, 2010, p. 51-52.) Les rôles et les responsabilités qui lui incombent sont donc autant les siens propres que ceux des autres, et c'est d'une telle interrelation que peut apparaître le plaisir d'apprendre, de partager et de vivre en communauté.



**Innovations Pédagogiques,  
nous partageons et vous ?**  
La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

Rôles de l'innovateur pédagogique		Responsabilités de l'innovateur pédagogique	
<b>Vis-à-vis de soi-même</b>	<p><b>Être en harmonie avec soi-même :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Se connaître soi-même.</li> <li>→ Savoir ce que l'on veut.</li> <li>→ Faire des choix.</li> </ul> <p style="text-align: center;">se forger une <b>ÉTHIQUE</b></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p><b>Une ligne de conduite</b> + <b>Une Attitude</b> =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amour</li> <li>- Service</li> <li>- Respect</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Une capacité de décentement</li> <li>- Un esprit d'ouverture</li> <li>- Être disponible à l'autre</li> </ul>	<b>Vis-à-vis de soi-même</b>	<p>→ Construire une Éthique tout au long de son cheminement professionnel.</p> <p>→ Ériger l'Éthique en Principes.</p> <p>→ Accepter les remises en cause, les moments de doute, les perfectibilités d'une démarche toujours à construire.</p> <p style="text-align: center;"><b>Être un modèle d'intégrité</b></p> <p>→ Énoncer de façon claire et compréhensible aux élèves les principes éthiques, les attentes et exigences de l'enseignant.</p> <p>→ Appliquer les principes à tous et s'y tenir.</p> <p>→ Mettre en place des routines de fonctionnement et ritualiser des procédures pédagogiques afin de donner des repères précis aux élèves.</p> <p>→ Instaurer une dynamique de classe positive en favorisant une libre expression de tous dans un cadre défini et la réguler par le biais d'auto-évaluation, de co-évaluation, voire d'évaluation du maître par les élèves.</p> <p style="text-align: center;"><b>Avoir une attitude d'humilité et d'ouverture</b></p> <p>→ Avoir un esprit critique et lucide vis-à-vis des Programmes.</p> <p>→ Être toujours bienveillant et constructif dans la critique tout en étant force de propositions nouvelles.</p> <p>→ Proposer sans imposer et accepter les propositions des autres en définissant un cadre commun de travail accepté par tous.</p> <p>→ Faire régulièrement des bilans sur les actions menées en commun et réajuster les projets si nécessaire.</p>
<b>Vis-à-vis des élèves</b>	<p style="text-align: center;"><b>Savoir se détacher de son cours pour « lire » les élèves</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Varier les méthodes et procédures pédagogiques (séance plénière, pédagogie constructiviste, pédagogie de la découverte, enseignement mutuel, classe inversée...).</li> <li>→ Observer, « lire » et interpréter les réactions des élèves lors du cours (difficultés de compréhension, attitudes passives, manque d'attention, de volonté...).</li> <li>→ Proposer des remédiations en individualisant les situations d'apprentissage (groupes de besoin, jeux de rôles...).</li> <li>→ Systématiser un espace de libre expression aux élèves en veillant au respect des uns et des autres (exposés, débats, <i>disputatio</i>, <i>rhétorique</i>, bilans critiques, propositions nouvelles...).</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Rayonner au-delà de la classe</b></p>	<b>Vis-à-vis des élèves</b>	<p style="text-align: center;"><b>Avoir une attitude d'humilité et d'ouverture</b></p>
<b>Vis-à-vis de l'Institution</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ S'intormer régulièrement (stages de formation, échanges professionnels sur les réseaux sociaux, lecture des revues scientifiques spécialisées...).</li> <li>→ Échanger, partager, confronter son enseignement avec tous les partenaires éducatifs (collègues, parents, hiérarchie...).</li> <li>→ Travailler en équipe disciplinaire et/ou interdisciplinaire en montant des projets pédagogiques en fonction des spécificités locales (population scolaire, tissu économique...).</li> <li>→ Travailler en réseau en publiant ses recherches et travaux.</li> </ul>	<b>Vis-à-vis de l'Institution</b>	<p>→ Faire régulièrement des bilans sur les actions menées en commun et réajuster les projets si nécessaire.</p>





## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

16

Volume 1 – Numéro 1

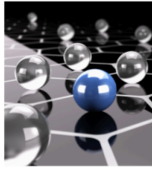
15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

---

### Références

- Audi, P. (2007). *Supériorité de l'éthique*. Paris, France : Flammarion.
- Citton, Y. (2010, 3 novembre). Pas rentables, les humanités. *Magazine Télérama*, n° 3173, p. 51-52.
- Compagnon, A. (2013). *Une question de discipline*. Paris, France : Flammarion.
- Conche, M. (2013). *Présentation de ma philosophie*. Paris, France : HD Philosophie.
- Fellerath, P. (2008). *Plaidoyer pour une conception républicaine et humaniste de l'enseignement*. Paris, France : Publibook.
- Fullat i Genís, O. (2013). *Pour penser L'Éducation – Anthropologie philosophique de l'éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. ( 1<sup>e</sup> éd., vol. 1 ; traduit par Jean-Paul Murlon et Sylvie Taussig). Paris, France : Éditions Odile Jacob.
- Généreux J. (2011). *L'autre société. À la recherche du progrès humain* ( 2<sup>e</sup> éd.). Paris, France : Seuil.
- Heidegger, M. (1927). *Être et temps* (2<sup>e</sup> éd., vol. 1 ; traduit par F. Vezin, 1986). Paris, France : Gallimard, Coll. « Bibliothèque de philosophie ».
- Kambouchner, D. (2013). *L'École, question philosophique*. Paris, France : Fayard, Librairie Arthème.
- Labriolle, P. (1906). *Vincent de Lerins Tradition et progrès : le Commonitorium*. Paris, France : Bloud.
- Latour, B. (2010). *Cogitamus, Six Lettres sur les humanités scientifiques*. Paris, France : Éditions La Découverte.
- Le Moigne, J-L. (2011). Ouvrir la problématique systémique : Le travail préliminaire du système reste encore à faire : interroger l'idée de système. ÉDITORIAL DE L'INTERLETTRE CHEMIN FAISANT -MCX-APC. N°56, juillet – août 2011. Repéré à URL : <http://www.intelligence-complexite.org/fileadmin/docs/il56.pdf>
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris, France : ESF Éditeur.
- Platon. (2008). *Le Charmide*, in Œuvres Complètes (1<sup>e</sup> éd., vol.1 ; traduit par Louis-André Dorion). Paris, France : Flammarion.
- Rancière, J. (2004). *Aux bords du politique*. Paris, France : Gallimard, Collection Folio Essais.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant – Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, France : Fayard Collections 10/18.
- Touraine, A. (2013). *La fin des sociétés*. Paris, France : Éditions du Seuil, Collection « La couleur des idées ».
- Wolff, F. (2010). *Notre humanité – D'Aristote aux neurosciences*. Paris, France : Fayard, Librairie Arthème.



## Analyse

### Analyse dimensionnelle du concept de transposition didactique pour le développement d'une science de la formation infirmière

Laurent SOYER, Attaché temporaire d'enseignement et de recherche,  
Aix-Marseille Université, France  
[laurent.soyer@univ-amu.fr](mailto:laurent.soyer@univ-amu.fr)

Chantal EYMARD, Maître de conférences, Habilité à diriger des recherches  
Aix-Marseille Université, France

Nicole TANDA, Attaché temporaire d'enseignement et de recherche  
Aix-Marseille Université, France  
Marie ALDERSON, Inf. Ph.D.  
Université de Montréal, Québec, Canada

#### Pour citer cet article :

Soyer, L. Eymard, C, Tanda, N. & Alderson, M. (2014). Analyse dimensionnelle du concept de transposition didactique pour le développement d'une science de la formation infirmière. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? Oser l'innovation pédagogique, Analyse, 1(1)*, 17-30.

#### Résumé

La transposition didactique est un processus complexe aboutissant à un curriculum formel issu des disciplines scientifiques et constituant le « *savoir à enseigner* » (Chevallard, 1985, 1991), puis à un « *savoir enseigné* » au sein de la relation enseignant-apprenant. En France, l'universitarisation de la formation initiale infirmière est engagée depuis 2009, liée à un programme innovant axé sur l'approche par compétences. Ce contexte favorise l'émergence d'une pensée pédagogique justifiant une analyse conceptuelle permettant le développement de nouvelles connaissances en lien avec la formation. L'objectif de cette analyse est de clarifier la nature conceptuelle, l'essence du concept « Transposition didactique », comprendre comment il est construit et comment il fluctue selon les points de vue et les contextes disciplinaires et ce, afin de dégager des dimensions pouvant servir de base conceptuelle pour les enseignants/formateurs en formation initiale infirmière. La méthode d'analyse dimensionnelle proposée par Schatzman (1991) a guidé l'analyse avec une exploration de dix disciplines ayant émergé de la recension des écrits : la didactique professionnelle, la didactique de la musique, la didactique lato sensu, la formation des enseignants, l'agronomie, les mathématiques, la biologie, l'histoire et philosophie des sciences, l'anthropologie et la linguistique. L'analyse comprend quatorze articles dont dix articles constituent des écrits empiriques et quatre des écrits théoriques en lien avec le concept retenu. Huit dimensions ont été identifiées : la complexité, le curriculum, le rapport au savoir, la culture, la construction, la communication, les médiateurs et la complication. Sept des dimensions identifiées sont transférables vers le champ des sciences infirmières et permettent de proposer une base conceptuelle novatrice, ainsi qu'une modélisation de la médiation didactique prenant en compte quatre médiateurs



dans la relation didactique : le savoir, l'enseignant, l'apprenant et le temps. Cette analyse contribue à la constitution d'une base conceptuelle ouvrant sur le développement d'une science de la formation infirmière.

**Mots clefs :** analyse dimensionnelle de concept ; innovation pédagogique ; transposition didactique ; sciences de l'éducation ; sciences infirmières ; formation initiale infirmière.

### **Abstract**

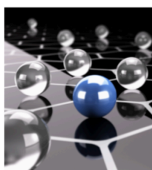
Didactic transposition is a complex process leading to a formal curriculum emerged from the scientific disciplines and constituting the "*knowledge to teach*" (Chevallard, 1985, 1991), and then to a "*knowledge taught*" within the teacher-student relationship. In France, the universitarisation of initial training nurse is engaged since 2009, linked to an innovative program focused on the skills-based approach. This context promotes the emergence of a pedagogical thinking justifying a conceptual analysis allowing for the development of new knowledge in link with the training. The objective of this analysis is to clarify the nature of the "didactic transposition" concept, how it is designed an artificial and how it fluctuates views and disciplinary contexts to identify dimensions that can serve as a conceptual basis for teachers / trainers nurse initial training. The method of dimensional analysis proposed by Schatzman (1991) has guided the analysis with an exploration of ten disciplines that emerged from the literature review: the professional teaching, the teaching of music, the didactic *lato sensu*, the training of teachers, agronomy, mathematics, biology, history and philosophy of science, anthropology and linguistics. The analysis includes fourteen articles whose ten articles are written empirical and four of theoretical writings in link with the design chosen. Eight dimensions have been identified: the complexity, the curriculum, the report to the knowledge, culture, construction, communication, the mediators and the complication. Seven of the dimensions identified are transferable to the field of nursing science and allow to propose a conceptual basis innovative, as well as a modeling of the didactic mediation taking into account four mediators in the didactic relationship: the knowledge, the teacher, the learner and the time. This analysis contributes to the constitution of a conceptual basis opening on the development of a science of nurse training.

**Keywords:** Dimensional analysis concept; educational innovation; didactic transposition; science education; Nursing; initial nursing education.

### **Introduction**

Le développement des sciences infirmières au niveau international et plus récemment, l'universitarisation de la formation initiale infirmière en France, amènent à envisager la création d'une science de la formation en soins infirmiers. En 2005, Diekelmann notait : « *Les perspectives en formation reflètent un rassemblement de méthodes, de pédagogies, et perspectives vers une science de la formation en soins infirmiers* » (p. 64). Il est alors

intéressant, dans une démarche épistémologique, de chercher à mieux définir des concepts didactiques dont il sera alors possible d'envisager la transférabilité vers le champ spécifique de la formation en sciences infirmières. C'est cette direction novatrice qui motive la présentation de cet article. Nous exposons en premier lieu une mise en contexte de l'environnement pédagogique de la formation initiale infirmière actuelle, suivie d'une explicitation du concept de « transposition



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

19

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

didactique ». En second lieu, nous développerons l'analyse dimensionnelle de ce concept pour proposer la transférabilité de certaines des dimensions du concept vers le champ des sciences infirmières. « *L'analyse dimensionnelle est particulièrement pertinente aux infirmiers chercheurs qui souhaitent comprendre comment des concepts intéressants les soins infirmiers sont socialement construits et comment ils varient à travers les perspectives et les contextes* » (Caron & Bowers, 2000, p. 285).

### Un contexte pédagogique innovant favorable au développement des sciences infirmières en France

Face à leurs homologues anglo-saxons, les personnels infirmiers français accusent un retard d'une cinquantaine d'années au niveau du développement des sciences infirmières (Soyer & Eymard, 2013). Une réforme s'est amorcée en 2009, avec l'universitarisation du cursus infirmier de premier cycle. « *L'université constitue par définition le lieu de diffusion et de production du savoir. En ce sens, il s'agit d'une occasion sans précédent pour les personnels infirmiers d'affirmer et de développer leur objet et leur champ de connaissances et de pratiques* » (Coudray, 2010, p. 29). Ce processus, accompagné d'un nouveau programme de formation initiale basé sur une approche par compétences (Le Boterf, 2011 ; Jonnaert, 2002), apporte un changement radical dans la manière de concevoir la formation. En effet, alors que depuis 1992, une approche disciplinaire biomédicale par modules était privilégiée, l'approche par compétences se focalise sur l'analyse des situations de soins et par conséquent sur l'émergence et la valorisation de savoirs spécifiquement infirmiers permettant de préciser le cœur de métier infirmier « *pour un*

*savoir agir réfléchi, de définir des familles de situations de soins et de formuler les savoirs d'action nécessaires pour la pratique* » (Kozłowski & Muller, 2008). L'ancrage universitaire et le nouveau programme concourent à la reconnaissance et au développement des sciences infirmières dont la genèse est encore à ses prémices en France.

### Une science de la formation infirmière en question

L'innovation pédagogique par l'approche par compétences, suggère le développement d'axes de recherches qui permettront d'évaluer l'efficacité des dispositifs pédagogiques mis en œuvre. Une question vive concerne la référence disciplinaire de l'ingénierie de la formation infirmière. En France, les sciences infirmières n'étant pas reconnues, les formateurs en Institut de formation en soins infirmiers (IFSI) se sont orientés majoritairement vers la poursuite d'un cursus universitaire en sciences de l'éducation. Ainsi se sont développées des collaborations entre IFSI et départements universitaires en sciences de l'éducation, comme l'atteste une étude sur la région Provence-Alpes-Côte d'Azur de 2013 (Soyer & Eymard). Néanmoins, si l'on adopte une perspective internationale, il semble d'actualité de développer un espace de recherche en formation propre aux sciences infirmières. « *Il y a une science de la formation infirmière, naissante et de plus en plus sophistiquée, qui émerge et qui rend la recherche axée sur l'enseignement et la pratique possible* » (Diekelmann, 2005, p. 64). Ces propos tenus il y a bientôt dix ans par ce chercheur de l'université de Wisconsin aux États-Unis, sonnent comme un impératif d'aller de l'avant. En effet, cette réflexion invite à développer les fondements épistémologiques des savoirs infirmiers au cœur d'une activité



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

20

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

professionnelle située dans une pluralité d'approches disciplinaires. En 2008, Eymard, évoquant les professionnels du secteur de l'éducation thérapeutique du patient, soulignait que « *les éclairages disciplinaires sont nombreux. Tous ces modèles sont utilisés, voire combinés par les soignants qui ont plus ou moins connaissance de leurs fondements* » (p. 3). Ce constat est sans doute généralisable à l'activité infirmière qui se situe dans un environnement complexe de soins et d'acteurs. Cependant, cela ne suffit pas à définir la disciplinarité des sciences infirmières. « *La disciplinarité est importante, car elle est le lieu de la spécialisation et par la même le support du développement scientifique des savoirs infirmiers* » (Eymard, 2010, p.5). Plus précisément, puisque notre propos est de porter le débat sur la formation infirmière, il semble essentiel de s'interroger sur la création d'une « science de l'enseignement infirmier » qui pourrait refléter les innovations pédagogiques actuelles. Dans cette optique, la construction disciplinaire est en partie dépendante de la définition et de la maîtrise de concepts fondateurs. « *Elle est donc indissociable des travaux de recherche qu'elle conduit et de leur diffusion, des concepts qu'elle génère, de la didactisation de ses savoirs* » (Eymard, 2010, p.5).

### **Le concept de transposition didactique**

Le concept « transposition didactique » est une construction sémantique où étymologiquement, le terme « transposer » est emprunté (v. 1180) au latin *transportare*, et signifie « *porter à un autre endroit* » (Rey, 1992, p. 2157), alors que le terme « didactique » est pour sa part emprunté (1554) au grec *didaktikos* qui signifie « *propre à instruire* », « *relatif à l'enseignement* », de

*didaktos*, adjectif verbal de *didaskein* « *enseigner, faire savoir* » (Rey, 1992, p. 392). Le concept de transposition didactique est à comprendre sémantiquement comme l'action de déplacer le savoir de manière à le rendre propre à être enseigné. La genèse du concept de la transposition didactique est à attribuer au sociologue Verret (1975) qui s'intéressait au phénomène de transmission des savoirs en tant qu'action humaine comportant des contraintes et donc des répercussions sur les savoirs enseignés. Cependant, c'est Chevallard, didacticien des mathématiques, qui va donner une définition formelle du concept. « *Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique* » (Chevallard, 1985/1991, p. 39). Issu de disciplines épistémologiquement ancrées dans les sciences exactes (mathématiques, physique, etc.), le concept de transposition didactique s'est étendu aux sciences humaines. Ainsi, des chercheurs ont transféré ce concept à des disciplines où les savoirs savants sont moins prégnants, en énonçant des dimensions nouvelles : les « *savoirs d'experts* » (Joshua, 1996, p. 73) ou les « *pratiques sociales de références* » (Martinand, 1986, p. 137). En pratique, le processus de transposition didactique comporte deux étapes : la « transposition didactique externe » qui consiste à transformer les savoirs scientifiques (ou objets de savoirs) en objets d'enseignement et la « transposition didactique interne » qui produit des transformations complexes dans le cadre de la relation didactique. « *Les autres transformations qui se produisent dans le cadre*



du processus d'enseignements – apprentissages, opèrent dans les relations professeur – élève et s'objectivent dans les différentes formes du curriculum (réel, réalisé, caché), elles constituent, pour nous, la « *transposition didactique interne* » (Paun, 2006, p. 3). Pour le chercheur, la transposition didactique peut se concevoir « *comme un outil heuristique, aidant à la modélisation de certains phénomènes didactiques* » (Bourg, 2008, p. 70), ce qui justifie l'étude de sa possible compatibilité et transférabilité vers les sciences infirmières.

### **L'analyse dimensionnelle du concept de transposition didactique**

#### **But et méthode**

Le but de cette analyse de concept est double. Il s'agit de clarifier l'essence du concept de « *transposition didactique* », pour ensuite, à partir des dimensions identifiées, discuter de leur transférabilité pour établir une base conceptuelle pouvant contribuer à l'avancée des connaissances en sciences infirmières, notamment dans le domaine de l'enseignement infirmier. La méthode retenue est l'analyse dimensionnelle (Schatzman, 1991), laquelle s'avère appropriée si l'objectif est de « *Comprendre la nature conceptuelle et l'évolution des concepts, et la fluidité des concepts à travers les perspectives et les contextes* » (Caron & Bowers, 2000, p. 291-292). Compte tenu de l'origine du concept de transposition didactique et de l'exploration de sa présence dans le champ des sciences infirmières, une recherche documentaire a été réalisée à partir des bases de données CAIRN, ERIC, FRANCIS et CINAHL. Les critères d'inclusion des écrits étaient : la publication dans une revue avec comité de pairs, la disponibilité des articles en

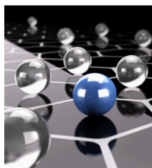
version papier ou électronique, en langue française ou en langue anglaise, entre 1990 et 2014 et la présence du terme « *Transposition didactique* » / « *didactic transposition* » dans le titre ou le résumé. Suite à la lecture des résumés et des sections principales, quatorze articles sur trente ont été retenus, provenant de dix disciplines: la didactique professionnelle, la didactique de la musique, la didactique *lato sensu*, la formation des enseignants, l'agronomie, les mathématiques, la biologie, l'histoire et la philosophie des sciences, l'anthropologie et la linguistique. Dix articles font état d'études empiriques dont neuf d'approche qualitative et une d'approche quantitative. Quatre articles scientifiques discutent de considérations théoriques. Aucun article écarté ou retenu n'est issu du champ des sciences infirmières, ce qui porte à penser que le concept à l'étude est peu présent, pour ne pas dire absent dans cette discipline. Une autre piste explicative peut concerner le faible volume des recherches infirmières dans le champ de la formation.

#### **Analyse des données**

L'analyse des données comporte une phase d'identification des dimensions et sous dimensions du concept, puis une phase logistique où sont explorées les relations entre les dimensions et sous-dimensions trouvées, ainsi que la variation des relations à travers les perspectives et les contextes (Caron & Bowers, 2000).

#### **Résultats**

Cette analyse fait émerger huit dimensions du concept de transposition didactique : la complexité, le curriculum, le rapport au savoir, la culture, la construction, la communication, les médiateurs, la complication. Ces dimensions



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

22

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

éclaircissent des perspectives convergentes entre les disciplines investiguées, tout en mettant en évidence certaines singularités liées à l'identité ou la culture de chaque discipline.

### **La complexité**

Il s'agit d'une dimension transversale aux disciplines, puisque tous les écrits pris en compte dans cette analyse situent la transposition didactique dans une dimension complexe. La complexité correspond soit à une approche épistémologique axée sur le savoir ou la connaissance (Numa-Bocage, 2009 ; Banks, Leach, & Moon, 2005), soit à une approche ontologique axée sur le sujet ou son environnement (Cheikho, Clément, & Caillot, 2002 ; Aubrey, 1995), soit encore à une approche didactique référant à la tâche (Bourg, 2008 ; Favre, & Rancoule, 1993). Globalement, la complexité est appréhendée comme un tissage entre paramètres dynamiques, que nous avons identifié dans la sous-dimension de processus (Paun, 2006 ; Forato, Martins, De Andrade, & Pietrocola, 2012).

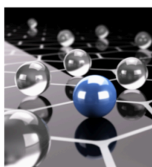
### **Les médiateurs**

Cette dimension fait l'unanimité au sein des disciplines investiguées. La présente analyse met en exergue une pluralité de sous-dimensions inattendues venant s'ajouter au triptyque de médiateurs « savoirs-enseignants-apprenants » défini par Chevallard (1991). Dans le champ de la musique, l'institution constitue un médiateur incontournable dans la médiation des savoirs (Bourg, 2008). La sous-dimension institutionnelle s'objective par le manuel scolaire pour des disciplines comme la biologie, les mathématiques, ou la formation des enseignants (Grosbois, Ricco, & Sirota, 1991 ; Kang & Kilpatrick, 1992 ; Banks, Leach, & Moon, 2005). Dans le domaine linguistique, c'est la sous-

dimension d'expert qui ressort. « *Le rôle des experts dans la définition d'un objet est reconnu par la recherche cognitive, et leurs compétences peuvent être utilisées pour l'enseignement* » (Tochon, 1990, p. 11). Pour l'anthropologie, c'est la sous-dimension du média qui intervient dans un contexte d'actualisation publique des connaissances. « *Il y a une nécessité d'aligner les syllabus et le contenu des connaissances scientifiques disponibles, maintenant très rapidement présentés à un large public, à travers les médias* » (Quessada, & Clément, 2006, p. 1002). Enfin, une sous-dimension essentielle émerge nettement de cette analyse de concept : Le temps. Le temps prend une dimension polymorphe, celui disponible pour l'enseignement (Forato, Martins, De Andrade & Pietrocola, 2012), celui lié aux contraintes de terrain lors des stages (Cheikho, Clément, & Caillot, 2002), etc. La dimension « temps » impacte la relation didactique et la pérennisation des connaissances enseignées. « *La tâche principale de l'enseignant est de recontextualiser et repersonnaliser les connaissances enseignées pour s'adapter à la situation de l'étudiant. Cette recontextualisation et cette repersonnalisation, toutefois, sont temporaires et hypothétiques* » (Kang & Kilpatrick, 1992, p. 5).

### **La construction**

La dimension de la construction est également à souligner puisqu'elle est révélée dans treize des quatorze écrits recensés. De fait, la transposition didactique est à considérer systématiquement comme une construction, le plus souvent dépendante d'une sous-dimension contextuelle (Grosbois, Ricco, & Sirota, 1991 ; Kang & Kilpatrick, 1992 ; Paun, 2006). En pratique, la transposition didactique procède d'une décontextualisation puis d'une



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

recontextualisation des savoirs (Forato, Martins, De Andrade, & Pietrocola, 2012 ; Paun, 2006). La construction est déclinée dans les sous-dimensions de changement et de transformation (Banks, Leach, & Moon, 2005 ; Bourg, 2008), ce qui correspond bien à la définition du verbe transposer. Cette construction est basée sur l'idée d'un processus socioconstructiviste convoquant une interaction environnementale (Paun, 2006 ; Numa-Bocage, 2009). Dans cette optique, plusieurs auteurs pointent la notion de confrontation à des obstacles d'ordre épistémologique (Quessada, & Clément, 2006 ; Forato, Martins, De Andrade, & Pietrocola, 2012). De là, des options didactiques disciplinaires variées sont prises, permettant d'identifier différentes sous-dimensions telles que l'anatomie ou l'ergonomie. « *Les limitations anatomiques de la main [...] Chaque règle représente une source spécifique de difficulté ergonomique* » (Bourg, 2008, p. 72), la praxéologie (Bourg, 2008), la liberté (Numa-Bocage, 2009), la créativité, le débat, la pensée critique et réflexive (Forato, Martins, De Andrade, & Pietrocola, 2012), la co-construction et l'auto-analyse (Darot, 1991). Pour la majorité des disciplines, la construction fait appel à une sous-dimension liée à la notion de valeur. « *Responsabiliser les élèves, changer leurs attitudes, les sensibiliser à des systèmes de valeur* » (Cheikho, Clément, & Caillot, 2002, p. 98). La construction est aussi comprise comme constitutive de l'identité ou parfois de l'idéologie au sein d'un système sociétal (Paun, 2006 ; Banks, Leach, & Moon, 2005).

### **Le rapport au savoir**

Cette analyse met aussi en relief la dimension du rapport au savoir, soulignée dans dix des quatorze écrits recensés. Cette dimension apparaît fondamentale, car elle est ancrée dans

un projet sociétal. « *Les stratégies politiques ont introduit davantage de citoyenneté dans l'enseignement, notamment dans l'étude de certains des grands problèmes du monde contemporain, par exemple dans les domaines de la santé ou de l'environnement* » (Quessada & Clément, 2006, p. 1002). Ce rapport au savoir s'inscrit dans la justification et la légitimation du savoir à enseigner ou enseigné, afin de répondre à l'objectif sociétal de développer les compétences professionnelles (Grosbois, Ricco, & Sirota, 1991 ; Bourg, 2008). Cette perspective amène deux des auteurs à souligner un risque de conflit paradigmatique entre l'approche didactique et une conception utilitariste liée à la notion de performance (Paun, 2006 ; Tochon, 1990). Le cas échéant, comme le pointe l'étude de Grosbois & Ricco (1991) dans le champ de la biologie, le rapport au savoir nécessite une actualisation en termes de contenu et de présentation de la démarche scientifique.

### **La culture**

La dimension de la culture est convergente aux dix disciplines parcourues. La transposition didactique participe à l'élaboration d'une culture scolaire. « *Toute culture implique trois aspects fondamentaux : qu'elle soit transmise, qu'elle soit apprise et qu'elle soit partagée (c'est à dire assimilée effectivement). Ces trois aspects sont impliqués dans ce qu'on appelle la transposition didactique* » (Paun, 2006, p. 9). Cependant, il est repéré des perspectives singulières selon les disciplines. Par exemple en musique, le niveau de technicité intradisciplinaire s'apparente à un héritage à transmettre. « *Ces techniques sont marquées historiquement, géographiquement et esthétiquement* » (Bourg, 2008, p. 76). De son côté, l'historicité, sous-dimension importante de la culture, opère une reliance entre le passé et le présent de la discipline, dans une idée de





## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

24

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

construction et de transmission de la connaissance. « *L'histoire des sciences dans l'enseignement scientifique est une évidence pour les didacticiens : elle permet d'aborder l'épistémologie, de faire comprendre* » (Darot, 1991, p. 5). La culture est alors comprise dans une sous-dimension constructiviste nécessitant une « *maîtrise de savoirs qui sont socialement nécessaires et reconnus par la collectivité comme tels* » (Numa-Bocage, 2009, p.40). Certaines disciplines comme la musique, l'anthropologie ou la biologie entrevoient l'historicité dans un continuum et/ou une évolution (Bourg, 2008 ; Cheikho, Clement, & Caillot, 2002 ; Grosbois, Ricco, & Sirota, 1991). Enfin, la culture est également associée à la sous-dimension du langage (Bourg, 2008 ; Aubrey, 1995 ; Numa-Bocage, 2009).

### **La communication**

La dimension communication est mise en lumière à travers dix écrits recensés sur quatorze. Elle se situe sur un plan relationnel triaxial : enseignant–apprenant-savoir (Paun, 2006, Kang & Kilpatrick, 1992) définissant une sous-dimension contractuelle (Paun, 2006, Numa-Bocage, 2009) : le « contrat didactique ». Cependant, l'analyse révèle davantage une sous-dimension d'interaction (Aubrey, 1995 ; Forato, Martins, De Andrade & Pietrocola, 2012), avec des composantes d'écoute, de négociation, de coopération, ou de médiation (Numa-Bocage, 2009). Ces différents éléments interviennent aussi bien au cœur de la relation enseignant-apprenant que dans un contexte environnemental élargi, principalement pour des disciplines comme l'agronomie où les savoirs sont pluriréférencés. « *Cette équipe est pluridisciplinaire et mène des études qui impliquent de multiples intervenants et nécessitent de nombreux contacts, y compris*

*pour la communication* » (Cheikho, Clement, & Caillot, 2002, p.100). Globalement, il est question de communication multidirectionnelle. « *Les représentations linéaires d'enseignement ne correspondent pas aux pratiques effectives, car l'interaction avec les étudiants nécessite une mobilité adaptative* » (Tochon, 1990, p. 18). La transposition didactique semble avoir évolué d'une position dogmatique, où l'enseignant transmet de manière verticale un savoir à un enseigné, à un environnement communicationnel complexe vecteur d'enjeux stratégiques. « *L'élève va développer des attitudes différenciées et stratégiques à l'égard des différents objets d'enseignement, en fonction de l'importance qu'il leur attribue dans le processus qui conduit au succès scolaire, professionnel et social* » (Paun, 2006, p. 10). Ainsi la dimension communication met en jeu « *l'ambiguïté des rapports entre coopération et compétition à l'école* » (Numa-Bocage, 2009, p. 47).

### **Le curriculum**

A contrario de la complexité, la dimension du curriculum, éclairée par sept des écrits référencés sur quatorze, correspond à une dimension statique, une référence (Cheikho, Clement, & Caillot, 2002), une textualisation (Forato, Martins, De Andrade, & Pietrocola, 2012) « *enracinée* » (Banks, Leach, & Moon, 2005). Globalement, les auteurs s'accordent pour énoncer que le curriculum fait référence au savoir à enseigner et s'inscrit en tant que tel, dans une perspective sociétale identifiée au niveau des sous-dimensions sociopolitiques, éducative et économique (Quessada & Clément, 2006 ; Cheikho, Clement, & Caillot, 2002). La dimension curriculum opère une sélection des savoirs à transmettre et « *fonctionne comme un mécanisme d'unification de la culture scolaire* » (Paun, 2006, p. 4).



### **La complication**

Cette dernière dimension, la complication, ne relève que d'un écrit dans la discipline de l'agronomie. Contrairement à la dimension complexité, il n'est pas question d'un tissage, mais davantage d'une diversification et d'une montée en puissance des enseignements, ce qui engendre une complication par enrichissement de la formation (Cheikho, Clement, & Caillot, 2002).

### **Discussion**

#### **Vers une transférabilité des dimensions trouvées dans l'enseignement des sciences infirmières**

Cette analyse montre que le concept de transposition didactique, bien qu'originale des mathématiques, est présent dans des champs disciplinaires très variés comme l'anthropologie, la biologie, la musique, mais aussi dans des disciplines professionnelles telles que l'agronomie. Ne l'ayant pas repéré en sciences infirmières, nous considérons cette absence significative du caractère innovant de la présente analyse et justifions de discuter plus avant sa transférabilité. Dans cet article, nous limiterons notre investigation à l'approche de la transférabilité des huit dimensions identifiées, sans développer l'ensemble des sous-dimensions, sauf en ce qui concerne les médiateurs où l'une des sous-dimensions vient questionner le modèle de la relation didactique formulé par Chevallard (1985, 1991).

La dimension de la complexité semble transférable puisqu'elle est déjà reconnue dans l'approche par compétences en formation initiale infirmière, notamment au Québec-Canada (Tardif, 2006). La dimension complexe est constitutive d'une vision des soins infirmiers

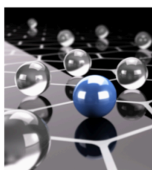
centrée sur le sujet, sur l'humain. « *En effet, Rogers (1970) définit la personne et l'environnement comme des champs d'énergies irréductibles, en changement continu et qui se caractérisent par des patterns uniques* » (Pépin, Kérouac & Ducharme, 2010, p. 87).

La dimension curriculaire paraît également transférable à la formation infirmière, qui s'appuie sur un curriculum axé sur l'acquisition de compétences. Il existe une interdépendance entre la dimension complexe et curriculaire, considérant que la compétence est un savoir agir complexe (Tardif, 2006). Le curriculum a pour fonction de proposer « *des familles de situations de soins et de formuler les savoirs d'action nécessaires pour la pratique* » (Kozłowski & Muller, 2010, p. S10).

La dimension du rapport au savoir, connexe des deux précédentes, semble transférable elle aussi aux sciences infirmières, puisque l'approche par compétences convoque l'adéquation du cursus de formation infirmière avec les attentes sociétales. « *La discipline se développe à des rythmes variés dans le monde entier [...] Elle se constitue progressivement sur le long terme, selon les orientations de nos sociétés et de leurs institutions* » (Nadot, 2010, p. 2).

La dimension de la culture s'avère pareillement transférable vers les sciences infirmières où le processus de professionnalisation est intimement lié à l'approche par compétences. « *Les compétences du futur professionnel relèvent aussi de la culture d'Établissement, de ce qu'elle valorise ou déprécie l'environnement socioprofessionnel participe grandement à la construction des compétences professionnelles* » (Le Boterf, 1995, p. 62).

La dimension de la construction se présente également en adéquation avec les



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

26

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

sciences infirmières, où le nouveau programme de formation initiale de 2009 porte la focale sur l'approche réflexive, la pensée critique et le jugement clinique.

La dimension de la communication paraît elle aussi transférable aux sciences infirmières, concomitante d'un centrage sur le sujet soigné ou apprenant, que ce soit dans le cadre de l'éducation thérapeutique ou celui de la formation.

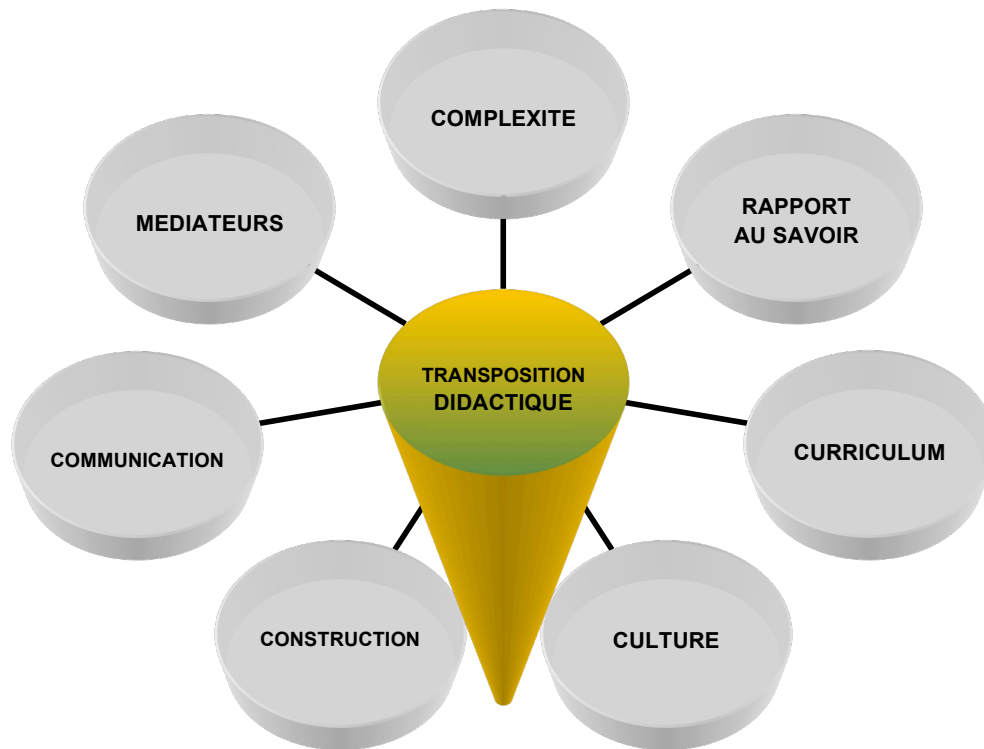
La dimension des médiateurs nécessite une argumentation. À l'origine, Chevallard (1985, 1991) n'identifie que trois médiateurs dans la transposition didactique : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. La présente analyse fait émerger d'autres médiateurs, dont les manuels et le temps. Dans une formation où l'étudiant en soins infirmiers développe son processus de professionnalisation en problématisant à partir de situations de soins, le manuel, quand il existe, ne revêt pas plus d'importance que d'autres ressources contributives à la construction des compétences. Par contre, la sous-dimension du temps paraît davantage transférable aux sciences infirmières. Chevallard identifie la dimension du temps comme « l'interaction d'un texte et d'une durée » (1991, p. 65), ou comme une topogénèse, c'est-à-dire une réponse synchronique à la différence des rapports au temps didactique entre l'enseignant et l'enseigné (1991, p. 81). La présente analyse renforce le statut ontologique du temps. La considération du temps, comme

médiateur de l'activité infirmière permet de marquer l' « *attention particulière que l'on va porter à une personne vivant une situation particulière en vue de lui venir en aide, de contribuer à son bien-être, de promouvoir sa santé* » (Hesbeen, 1997, p. 8).

La dimension de la complication est trop restrictive pour être incluse dans une conceptualisation complexe de la transposition didactique en sciences infirmières.

Au final, sept des huit dimensions identifiées sont transférables du champ des sciences de l'éducation vers le champ des sciences infirmières et servent ainsi de base conceptuelle, que nous proposons d'illustrer sous forme d'une « marguerite » (Fig.1).

Chevallard (1985, 1991), nous l'avons vu, identifie trois médiateurs interagissant dans la relation didactique. Il nomme cette interaction le « triangle didactique ». Notre analyse dimensionnelle additionne un quatrième médiateur, le temps, dans cette médiation. À partir de ce constat, nous formulons la proposition d'une nouvelle modélisation de la médiation didactique sous forme d'une pyramide (Fig.2). Nous conservons l'aspect « triangulaire » en hommage au triangle didactique de Chevallard tout en ajoutant une perspective en trois dimensions qui représente une construction, la pyramide, en référence au socioconstructiviste de l'approche par compétences (Jonnaert, 2002).

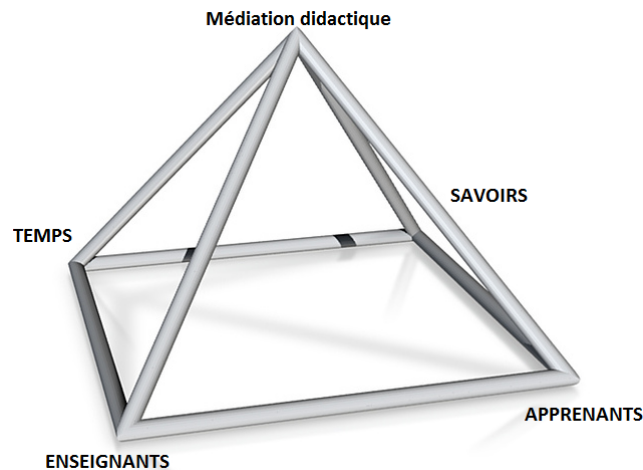


**Fig.1 : Base conceptuelle en 7 dimensions de la transposition didactique en sciences de l'éducation /sciences infirmières**

### **Conclusion**

L'analyse du concept de transposition didactique constitue indéniablement une innovation au niveau des sciences infirmières. Cette contribution s'inscrit dans la perspective d'une réflexion épistémologique concernant l'approche didactique dans la formation initiale en sciences infirmières et plus avant, dans la perspective de l'ouverture à un débat sur la constitution d'une science de la formation de l'enseignement infirmier. « Continuer à investiguer les pratiques de l'enseignement, l'apprentissage et l'enseignement va encore augmenter notre

compréhension disciplinaire de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage dans le domaine des soins infirmiers et offrir une vue de la recherche sur la formation en soins infirmiers conforme avec la définition de la recherche en sciences infirmières ». (Diekelmann, 2005, p. 64). En posant la question de l'adéquation du concept de transposition didactique avec l'enseignement des sciences infirmières, cet article participe au principe de vigilance épistémologique. « S'inscrire dans ce type de questionnement, ce n'est évidemment pas nier l'importance du champ disciplinaire spécifique



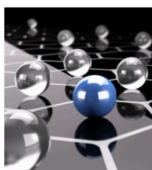
**Fig. 2 : Modélisation de la médiation didactique : pyramide didactique et ses 4 bases médiatrices**

qui a permis l'émergence de cette théorie ; c'est penser les limites du domaine de validité d'une théorie, l'autonomie des théories au-delà de leur contexte d'émergence » (Bourg, 2008, p. 70). Pour faire suite à la constitution d'une base conceptuelle, nous menons actuellement une étude portant sur la mise en œuvre de la transposition didactique et sur le rapport au savoir chez les étudiants infirmiers de premier cycle, dans le cadre de la formation à l'éducation thérapeutique du patient. Ainsi, notre propos n'est pas prescriptif. Il constitue un maillon, une modeste contribution au développement de la discipline des sciences infirmières dans un cercle vertueux « recherche-théorie-pratique ». Nous avons conçu cet article comme une invitation vers la communauté scientifique, pour mener plus avant d'autres travaux en lien avec le domaine de la formation infirmière et ainsi développer *in fine*, des réseaux de chercheurs en sciences de l'enseignement infirmier.

**Références recensées dans l'analyse de**

#### **concept**

- Aubrey, C. (1995). Teacher and pupil interactions and the processes of mathematical instruction in four receptor classrooms over children's first year in school [Interactions maître-élève et processus d'enseignement des mathématiques à des étudiants de première année primaire]. *British educational research journal*, 21(1), 31-48.
- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique : Apports d'une approche comparatiste. *Étude des notions de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano*, 2(1), 69-88.
- Banks, F., Leach, J., & Moon, B. (2005). Extract from New understandings of teachers' pedagogic knowledge. *Curriculum journal*, 16(3), 331-340.
- Cheikho, M., Clement, P., & Caillot, M. (2002). Pluridisciplinarité et complexité dans la formation au métier d'ingénieur forestier [Pluridisciplinarity and complexity in the professional training of forestry engineers].



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

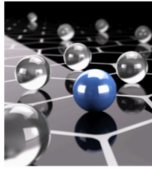
La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

- Aster*, (34), 97-130, 214-215, 218-219.
- Darot, É. (1991). Respirer, digérer : points de vue didactiques. *Aster*, (13), 3-6.
- Favre, D., & Rancoule, Y. (1993). Peut-on décontextualiser la démarche scientifique? [Can the scientific processes be decontextualized?]. *Aster*, (16), 29-46.
- Forato, T. C. de M., Martins, R. de A., & Pietracola, M. (2012). History and Nature of Science in High School: Building up Parameters to Guide Educational Materials and Strategies. *Science & education*, 21(5), 657-682.
- Grosbois, M., Ricco, G., & Sirota, R. (1991). Les manuels, un mode de textualisation scolaire du savoir savant. *Aster*, (13), 59-91.
- Kang, W., & Kilpatrick, J. (1992). Didactic Transposition in Mathematics Textbooks. *For the learning of mathematics*, 12(1), 2-7.
- Numa-Bocage, L. (2009). Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 37-52. doi: 10.3917/cdle.028.0037
- Paun, E. (2006). Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 22(2), 3-13. doi: 10.3917/cdle.022.0003
- Quessada, M. P., & Clément, P. (2006). An Epistemological Approach to French Syllabi on Human Origins during the 19th and 20th Centuries. *Science & education*, 16(9), 991-1006.
- Tochon, F (1990, mars). *Towards a Pragmatic Grammar of Teachers' Epistemic Networks*. Presented at the University of Manitoba Colloquium Series. Saint-Boniface, Manitoba : Canada.

---

## Références

- Caron, C., & Bowers, B. (2000). Méthodes et l'application de l'analyse dimensionnelle: Une contribution à concept et le développement des connaissances en sciences infirmières. Dans BL Rodgers & KA Knafl (Eds.), *Développement de concepts en sciences infirmières, Fondations, Techniques et Applications* (p. 285-319). Philadelphia : WB Saunders Co.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage (2e édition revue et augmentée, en coll. avec Marie-Alberte Joshua, 1ère édition 1985).
- Coudray, M. A. (2010). *Refonder la formation des paramédicaux et construire la coopération*. Paris : La documentation française. *Adsp (Actualité et dossier en santé publique)*. *Revue du Haut Conseil de la santé publique*, (70), 27-29.
- Diekelmann, N. L. (2005). Creating an Inclusive Science for Nursing Education. *Nursing Education Perspectives*, 26(2), 64-65.
- Eymard, C. (2010, mars). *L'interdisciplinarité dans les sciences infirmières*. Communication présentée au Colloque international de l'université catholique d'Afrique centrale. Première rencontre scientifique des sciences de la santé. Yaoundé : Cameroun.
- Eymard, C. (2008, février). *Modèles et démarches d'éducation thérapeutique : place des TIC dans les dispositifs*. Communication présentée au colloque de FORMA TIC Santé, TIC et éducation pour la santé, information et éducation thérapeutique : quelle valeur ajoutée ? Nîmes.
- Hesbeen, W. (1997). *Prendre soin à l'hôpital – Inscrire le soin infirmier dans une perspective soignante*. Paris : Masson.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans Raisky, C. et Caillot, M. (dir). *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 61-73). Bruxelles : De Boeck.



## **Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

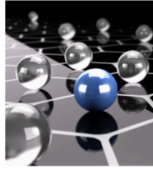
30

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

- Le Boterf, G. (1995). *De la compétence, essai sur un attracteur étrange*. Paris : Éditions d'Organisations.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et interagir en professionnel compétent et responsable. *Education permanente. Dossier formation et professionnalisation, 188*, 97-111.
- Martinand, J. L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Nadot, M. (2010). *Construction disciplinaire et épistémologique des sciences dites "infirmières"*. Paris : Elsevier Masson SAS.
- Pépin, J., Kérouac, S., & Ducharme, F. (2010). *La pensée infirmière*. (3e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française. Le Robert*. Paris. Les dictionnaires Le Robert.
- Schatzman, L. (1991). Dimensional analysis : notes on an alternative approach to the grounding of theory in qualitative research. In K. R. Maines (Ed.), *Social organization and social process essays in honor of Anselm Strauss* (p. 303-314). New York : Aldine De Gruyter.
- Soyer, L., & Eymard, C. (2013, août). *Universitarisation de la formation initiale en soins infirmiers : genèse d'un glissement paradigmatique*. Communication présentée au congrès de l'AREF (Actualité de la Recherche en Education et Formation), Universités 2 et 3, Montpellier.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Thèse d'état, Université de Paris V. Paris : Librairie Honoré Champion.



## 3. L'innovation pédagogique pour améliorer l'apprentissage

### Témoignage

#### Enseigner différemment la philosophie : la « classe dialoguée », une démarche pédagogique efficiente

Serigne Touba Mbacké GUEYE, Ph.D.

Professeur de Philosophie, Cegep de Granby, QC, Canada

[stmgueye@cegepgranby.qc.ca](mailto:stmgueye@cegepgranby.qc.ca)

Rémi ROBERT, Doctorant

Professeur de Philosophie, Cegep de Granby, QC, Canada.

#### Pour citer cet article :

Gueye, S.T.M. & Robert, R. (2014). Enseigner différemment la philosophie : la « classe dialoguée », une démarche pédagogique efficiente. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? L'innovation Pédagogique pour améliorer l'apprentissage, Témoignage, 1(1)*, 31-38.

#### Résumé

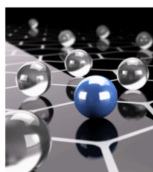
La « Classe dialoguée » est un projet pédagogique innovant qui s'appuie sur le développement de la pédagogie différenciée. C'est une initiative pédagogiquement structurante, qui consiste à favoriser des échanges soutenus, rationnels et fructueux portant sur divers thèmes philosophiques, entre des groupes d'étudiants différents dont chacun a reçu un enseignement différent. C'est une méthode pédagogique d'inspiration finlandaise dont la mise en pratique est intellectuellement stimulante puisqu'elle permet d'apprendre autrement grâce à une pédagogie diversifiée et/ou différenciée. La réponse que fournit l'expérience des classes dialoguées pourrait être résumée ainsi : les sentiers battus de l'enseignement philosophique collégial ne sont pas clos et l'expérience montre que bien des choses incompréhensibles, en classe, (par exemple la méthodologie du texte argumentatif) peuvent être bien assimilées au travers d'une classe dialoguée et l'usage approprié des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les « Classes dialoguées » ont eu des impacts considérables sur l'enseignement et l'apprentissage philosophique des étudiants : la mise en commun des intelligences, le caractère proactif des étudiants, la capacité d'affrontement rationnel, la facilitation de la prise de parole argumentée et soutenue, le changement apprécié du cadre d'enseignement traditionnel et le décloisonnement des contenus d'enseignement philosophiques. Cet article propose de faire état de l'importance de l'innovation en général et dans l'enseignement de la philosophie au Collégial en particulier, de rendre compte du projet de classe dialoguée, de son déroulement ainsi que de ses probants résultats sur l'enseignement et l'apprentissage philosophiques.

**Mots clés** : innovation, pédagogie, dialogue, philosophie, technologie,

#### Abstract

The "dialogued class" is an innovative educational project based on the development of differentiated instruction. It is a pedagogically structuring initiative, which is to foster exchanges supported, rational and productive on various philosophical themes among different groups of students each receiving a different education. It is a teaching method Finnish inspiration whose implementation is intellectually stimulating as





it allows to learn otherwise through diversified teaching and/or differentiated. The response provided by the experience of “dialogued classes” could be summarized thus: the flavors of college teaching philosophy trails are not closed, and experience shows that many incomprehensible things in class (for example method of argumentative text ) can be well understood through a “dialogued class” and the appropriate use of information and communications technology (ICT) .The "dialogued classes" have had a significant impact on teaching and learning philosophy students: the sharing of intelligence, the proactive nature of the students, the confrontation rational capacity, facilitating speaking argued and supported, appreciated the change in the traditional learning environment and the opening up of educational content philosophical. This article proposes to talk about the importance of innovation in general and in the teaching of philosophy at College in particular, to report on the draft class with dialogue, its progress and its positive results on the teaching and philosophical learning.

**Keywords:** innovation, instruction, dialogue, philosophy, technology.

### **Contexte général de l'innovation pédagogique**

En tant que pédagogues, nous nous refusons à nous confiner à des logiques traditionalistes qui ne répondent pas aux besoins actuels de nos étudiants qui sollicitent l'interaction et le pragmatisme. Le pédagogue doit être, sans aucun doute, quelqu'un de profondément attaché à la réalité concrète des situations éducatives; il se doit aussi de se fixer le but de développer une pratique réflexive pertinente chez l'étudiant. Un pédagogue, c'est aussi, de toute évidence, un passionné soucieux d'un avenir meilleur pour ceux qui lui sont confiés, mais c'est également - au moins dans la définition qu'en donne Daniel Hameline et à laquelle nous adhérons – « *quelqu'un épris du souci de rendre son aventure intelligible bien au-delà du cercle des initiés* ». S'il est sans cesse aux prises avec le terrain et empêtré dans ses soucis, il n'en demeure pas moins désireux de se laisser interpellé par ce qui peut dépasser la particularité de sa propre expérience et renvoyer à ce que l'éducation comporte d'invariant et d'universel (Meirieu, 2011). Il s'agit ainsi de repenser l'enseignement dans une logique d'adaptation des consignes et des méthodes aux réalités propres aux étudiants, c'est-à-dire opter pour une pédagogie explicite qui s'appuie sur des activités réflexives à même de créer un lien entre l'école et la vie (Kahn, 2010).

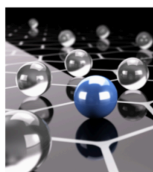
### **Cadre de référence théorique**

L'idée de classe dialoguée s'inscrit dans la logique de la pédagogie différenciée. Ainsi, la pédagogie différenciée part de la prémisse suivante : au sein d'une classe, le professeur doit enseigner à des étudiants qui ont des capacités ou des modes d'apprentissages très

différents. Tous les étudiants n'apprennent pas de la même façon et n'ont pas les mêmes aptitudes intellectuelles pour cheminer vers la réussite. Il ne s'agit pas de tourner le dos au projet initial de l'école, mais bien de s'évertuer à donner à tous les étudiants une culture de base commune en diversifiant tout ce qui, dans la pédagogie, peut l'être (Perrenour, 1997). Cette pédagogie novatrice tente de donner une réponse à l'hétérogénéité des classes par la mise en application de pratiques précises adaptées à chaque étudiant et aux programmes d'études. Un étudiant qui apprend différemment exprime des caractéristiques que le professeur doit considérer et assimiler. Du coup, ce dernier ne peut plus enseigner de la même façon; c'est toute sa pédagogie qui doit être réévaluée. En outre, l'enseignant ne doit plus chercher à être le centre d'attention principal ou celui par qui passent exclusivement les connaissances. Le changement de paradigme pédagogique prône une redéfinition du rôle et des responsabilités de l'apprenant et du professeur : l'étudiant devient le point de convergence, dans une classe, et il lui est donné la responsabilité de construire son savoir ou, du moins, participer activement à sa formation. Plutôt de que recevoir passivement de la théorie, l'étudiant se doit de chercher à développer son savoir-être et son savoir-faire.

### **Place de l'innovation pédagogique dans l'enseignement de la philosophie**

Comme toutes les modalités de connaissances humaines, la philosophie n'échappe point au joug d'une tradition perpétuée depuis sa naissance. L'enseignement collégial de la philosophie, au Québec, est, en effet, sujet à une dimension ascendante de l'apprentissage. L'enseignant demeure le savant devant des



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

33

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

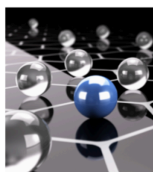
groupes d'étudiants auxquels il doit transmettre une connaissance en vue de leur permettre d'accéder au salut pédagogique, à savoir obtenir une bonne note pour avoir fait preuve d'une maîtrise, sans précédent, du contenu théorique et pratique reçu.

Pourtant, il suffit de remonter le cours de l'histoire jusqu'à la Grèce de l'antiquité pour se convaincre du fait que les précurseurs de la philosophie s'insurgeaient à faux contre cette approche. Socrate savait innover et surprendre ses interlocuteurs, car il jugeait que l'intelligence, en tant que capacité de s'adapter à toutes les situations, pourrait être étouffée par une posture de stabilisation et de constance de l'approche ou la façon de faire. Il, nous voulons dire Socrate, considérait que puisque tout individu détient, par-devers lui, la vérité, le seul effort de l'accompagnateur (nous voulons dire le pédagogue) réside dans sa manière de faire pour aider l'esprit à accoucher normalement de la connaissance : d'où sa fameuse maïeutique. En revanche, l'innovation pédagogique, en philosophie, s'inscrit, à bon droit, dans cette perspective socratique. Il n'y a, en effet, aucune raison justifiable de prendre la philosophie pour le lieu d'une perpétuation routinière d'un mode d'apprentissage théorique et idéal. Platon avançait, à juste titre, que : « *celui qui veut goûter de toute science, qui se met joyeusement à l'étude et s'y révèle insatiable, celui-là nous appellerons à bon droit philosophe* » (Platon, République, V, 475c.). Innover en philosophie, c'est reconnaître la part vivante d'un savoir expert que l'on soumet à l'adaptation aux situations spatio-temporelles changeantes et/ou évolutives.

La philosophie est le réservoir fécond des innovations pédagogiques du fait de son essence et du défi qu'elle se doit de relever au travers des époques et des sociétés. En effet, l'innovation pédagogique, en philosophie, devient une nécessité indubitable dans un contexte de dévalorisation de la réflexion approfondie chez une non négligeable partie des jeunes étudiants inscrits au Collégial. Cependant, l'innovation ne doit pas être une fin, mais un moyen d'atteindre l'objectif que se fixe le pédagogue, lequel ne saurait être rien d'autre que d'amener l'apprenant à penser par lui-même.

Nous faisons, en revanche, face à une catégorie d'étudiants aux prises avec une invasion incontrôlée d'informations et de préjugés dont il leur est difficile de se départir avec l'avènement des nouvelles technologies. Ainsi, vouloir continuer à penser l'enseignement philosophique sous un angle élitiste, comme ce fut le cas dans le passé, revient à s'autoprogrammer à échouer. Le savoir philosophique est certes élitiste dans l'absolu, mais dans un contexte d'éducation de masse, il convient de se faire moins d'illusion et de se refuser à se confiner dans des schémas de référence exclusivement théoriques et hostiles à l'innovation. Le pédagogue, en philosophie, n'est pas simplement un professionnel de la philosophie qui doit, strictement, daigner transmettre le savoir tel qu'il l'a reçu, mais plutôt un accompagnateur qui partage un savoir avec un type d'étudiant détenteur d'un savoir-faire technologique dont il peut, à coup sûr, bénéficier. Souvent, il est possible que soit reproché aux innovateurs un penchant philonéiste. Encore, faudrait-il rappeler que les Athéniens, selon Thucydide, contrairement aux Lacédémoniens doivent leur grand essor intellectuel à leur grand attachement pour la nouveauté ? Ce qui nous paraît nécessaire à éviter n'est point la nouveauté, mais ses revers voire ses versants profanes ou vulgaires. L'enseignant du présent siècle peut-il naviguer à contre-courant du vent de l'évolution technologique ? La réponse à cette question nous apparaît négative.

En guise d'exemple, prenons le cas des technologies de l'information et de la communication (TIC). La presque totalité de l'actuelle catégorie d'étudiants, au niveau collégial, est constamment connectée à internet au point qu'il soit quasi-impossible de les en déconnecter sans risque de, très souvent, les rappeler à l'ordre pendant les cours. Pourtant, autant ils sont connectés à ce merveilleux outil d'apprentissage autant ils sont peu informés de ce qui se passe dans le monde; ils demeurent, pour une large part, sous-informés nonobstant leur permanente connexion. Le fait est qu'ils ne savent pas utiliser, à bon escient, les TIC. Une partie non négligeable - pour ne pas nous livrer à une généralisation hâtive - des enseignants du Collégial, se plaint de l'addiction technologique de nos étudiants. Pourquoi, en bons



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

pédagogues, ne pas se saisir de ces outils, en l'occurrence les TIC, pour leur permettre d'en user à des fins utiles et favorables à leur meilleur apprentissage ? Au lieu de nous plaindre du comportement de nos étudiants, ne devrions-nous pas remettre en cause nos approches pédagogiques ? Il est à retenir que l'hétérogénéité ainsi que la différence cognitives et socioculturelle doivent être explorées de cela même qu'elle constitue une richesse à saisir (Przesmycki, 2008)

En effet, c'est ce que nous avons tâché de faire, à savoir remettre en cause l'efficacité de nos façons de faire en nous posant les questions suivantes : ce que nous faisons est-il suffisamment efficace pour permettre à nos étudiants de comprendre le sens et la portée de la philosophie ? Devrions-nous imposer aux étudiants de s'adapter aux méthodes pédagogiques traditionnelles pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage ? Les enseignants de philosophie devraient-ils continuer à se conformer à des injonctions administratives et/ou ministérielles en difficulté d'adaptation aux réalités actuelles de l'étudiant du 21<sup>ème</sup> siècle ? L'obsolescence de certaines de nos pratiques ne constitue-t-elle pas un obstacle à l'atteinte des éléments de compétence établis dans les devis ministériels ?

Il est, pour nous, évident que le modèle traditionnel de l'enseignement de la philosophie n'est plus aussi efficient et efficace qu'il l'était dans le passé. C'est, à coup sûr, un modèle qui marchait et qui fonctionnerait très bien dans des sociétés où ne sont pas encore notées de grandes avancées technologiques. Il est important, nous l'avançons avec humilité, que les enseignants québécois que nous sommes pensions à relever le défi lié à l'innovation. Il nous est important de mobiliser des moyens pédagogiques pertinents en vue de permettre aux étudiants de mobiliser des aptitudes intellectuelles au travers d'activités qui fassent sens pour eux et qui leur permettent ce qu'il est convenu d'appeler « *l'appropriation d'un savoir* » (Robbes, 2009). Le saut peut s'avérer difficile pour autant qu'il nécessite, de notre part, un effort voire une reconversion paradigmatique – et l'on sait qu'il est difficile d'oublier les premières amours –, mais « *à vaincre sans péril, on triomphe sans gloire* », pour reprendre Pierre Corneille (1637) dans le Cid. C'est dans ce

sillage que s'inscrit, à point nommé, l'idée de la classe dialoguée. Qu'est-ce que la classe dialoguée ? Quel objectif se fixe-t-elle ? Quelles sont sa pertinence et son originalité ? Comment se déroule-t-elle ? Et quelles en sont les retombées sur le plan pédagogique ?

### Sortir du cadre bâti : la classe dialoguée, un exemple de pédagogie collaborative innovante

D'inspiration finlandaise, le projet de « Classe dialoguée » est issu d'une fructueuse collaboration entre deux enseignants de philosophie du Cégep de Granby, Touba GUEYE et Rémi ROBERT, soucieux de mieux faire ou simplement procéder autrement. L'innovation pédagogique, en Finlande, est la règle à la différence du Québec où elle est une exception. Les enseignants sont sélectionnés et formés sur la base de critères très rigoureux afin de mieux les responsabiliser et les autonomiser dans l'exercice de leur fonction. « *Valoriser les enseignants permet également de les responsabiliser: cette responsabilisation se reflète dans l'autonomie accordée aux enseignants dans le choix des méthodes pédagogiques et dans l'évaluation pédagogique, sociale ou psychologique des besoins de chaque élève* » (Bénédicte Berner et Philippe Aghion, 2012). Les professeurs sont là comme des ressources et doivent recourir à divers moyens pour permettre aux étudiants d'être en contact avec des connaissances disponibles et accessibles (Robert, 2009). La « classe dialoguée » est une initiative dont le sens et la portée résident dans le fait de favoriser des échanges soutenus et rationnels portant sur divers thèmes philosophiques entre des groupes d'étudiants ayant reçu des enseignements différents.

Objectif : dans le cadre de l'ambition du Cégep de Granby d'être un espace de travail et d'étude exceptionnel, deux enseignants de philosophie ont jugé pertinent d'inscrire leurs actions dans la création d'une structure d'expression propice à la réalisation d'un esprit de dialogue et de discussion entre des étudiants de groupes d'enseignement disparates. Ainsi, les différentes séances de « Classe dialoguée » ont pour objectif de permettre aux étudiants de pouvoir acquérir des valeurs consubstantielles de la



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

35

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

formation de leur citoyenneté, et partant de leur ancrage dans les principes fondamentaux de la démocratie républicaine et du vivre ensemble sociétal.

Pertinence et originalité : au sortir de chaque « Classe dialoguée », les étudiants devraient avoir une idée précise d'un sujet controversé de philosophie au-delà des impressions, préjugés et dogmes antérieurement reçus. Autrement dit, la principale pertinence et l'indubitable originalité des discussions ou affrontements rationnels seraient d'ouvrir les vases de la connaissance philosophique et permettre, en outre, de consolider le socle pédagogique des enseignants superviseurs et accompagnateurs. Cette initiative est d'autant plus importante que par sa structuration, elle s'avère être une grande première dans l'histoire du département de philosophie du Cégep de Granby.

Déroulement des séances : tout d'abord, le choix des thèmes ou sujets s'effectue de façon très méthodique. Deux groupes d'étudiants sont mis à contribution dans chaque séance de « Classe dialoguée ». Les enseignants décident des sujets dont il est question de discuter et en faire part aux étudiants deux semaines à l'avance. Une fois dans la salle de classe, les deux groupes vont devoir s'installer comme ils le souhaitent – aucune restriction de positionnement n'est imposée.

### Nature des discussions

\*Première manche : dès que le sujet est rappelé par l'un des professeurs, la parole est laissée aux étudiants qui la prennent à tour de rôle pour donner leurs avis.

\*Deuxième manche : après trente minutes de discussion, les enseignants interviennent en procédant à un résumé des points saillants de la discussion.

\*Troisième manche : les enseignants relancent le débat et les discussions occupent les prochaines vingt minutes au terme desquelles une pause de dix minutes est observée.

\*Quatrième manche : pendant la pause, les enseignants se concertent pour donner un sujet (cette rubrique est appelée « actualisation de la question »). Par exemple, si la question initiale est « *la démocratie représentative est-elle le meilleur régime politique ?* », l'actualisation de la

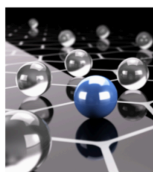
question peut être « *comment un citoyen authentique peut-il exiger que les promesses électorales soient respectées ?* ». Ainsi, les étudiants constitués en équipes de quatre ou cinq y exercent leur réflexion, prennent des notes, délimitent les grandes lignes et désignent un porte-parole appelé à venir exposer la position de l'équipe en compagnie de ses coéquipiers.

\*Plénière : chaque discussion d'équipe est présentée par le porte-parole du groupe désigné. Même si un porte-parole est désigné, tous les membres de l'équipe ont l'obligation de se présenter devant les étudiants. À la suite de chaque présentation, les autres étudiants sont appelés à souligner les manquements et émettre des commentaires de fond et de forme. Si des remarques importantes sont omises, les enseignants interviennent, les soulignent et expliquent, au besoin, les règles appropriées.

### Distribution du temps de parole

Les trois premières manches : aucun étudiant ne doit parler plus de deux minutes. Au terme de la prise de parole d'un étudiant, le droit de parole revient, en priorité, à un autre étudiant du groupe opposé. Si personne dans le groupe désigné ne souhaite s'exprimer, la parole est donnée à l'autre groupe. En revanche, si la discussion s'avère monotone ou redondante, les enseignants sont en droit d'intervenir pour relancer le débat afin d'éviter des vides d'expression. Mieux, si les étudiants ne prennent pas la parole, un dialogue s'établit automatiquement entre les deux enseignants qui continuent la discussion jusqu'à ce qu'un étudiant décide de les interrompre pour donner son point de vue. Et ainsi, reprendra la discussion entre étudiants et s'appliqueront, sans détour, les mêmes règles ci-dessus mentionnées.

La quatrième manche : les groupes ont quinze minutes (15) pour se concerter. Les présentations ne doivent pas dépasser deux minutes. Et, les interventions des étudiants pour poser des questions ou apporter des précisions ainsi que celles, éventuelles, des enseignants ne peuvent point excéder trois minutes; ce qui toutefois donne lieu à un temps attribuable à la présentation, par groupe, de cinq minutes. Tous les groupes ne peuvent, certainement, pas passer devant les étudiants, mais les quarante-



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

36

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

cinq (45) dernières minutes de la « Classe dialoguée » sont exclusivement réservées à la plénière dont le principal but est de permettre aux étudiants des différents groupes de se familiariser avec la présentation de positions rationnelles, argumentées, justifiées et soumises à la critique.

### De l'importance de l'usage des TIC pour évaluer les retombées des activités

Lors des séances de classe dialoguée, pendant que l'un des enseignants anime la discussion, l'autre se penche sur l'ordinateur pour mentionner les idées pertinentes qui sont, par la suite, projetées à l'écran. Ensuite, l'usage des TIC ne se limite pas à cette action de rétention des idées saillantes. De retour en classe pour une séance de cours normale, les premières quinze minutes sont consacrées à une évaluation de l'activité par le truchement des télévotants (un système de rétroaction immédiate à l'aide de manettes utilisables de façon anonyme. Les questions apparaissent à l'écran ainsi que les statistiques des réponses. Par de simples clics, des données statistiques importantes peuvent être disponibles et utilisables à des fins pédagogiques. D'ailleurs, avec un tel outil technologique, il est possible de ne plus procéder à des révisions individualisées, en pointant du doigt des étudiants. Un simple questionnaire permet de se saisir du pourcentage exact d'étudiants n'ayant pas compris l'essence du cours). Parmi les questions qui leur sont posées, en guise d'exemple, nous pouvons citer les trois suivantes dont la compilation des réponses tout au long de la session d'hiver 2014 a fait apparaître des résultats intéressants : les classes dialoguées vous ont-elles permis de mieux comprendre les règles d'une argumentation (prise de position qui répond aux critères de la raison) ? Avez-vous acquis de meilleures habiletés pour rédiger un texte argumentatif ? Que devrions-nous améliorer pour une meilleure tenue des prochaines séances de classes dialoguées ?

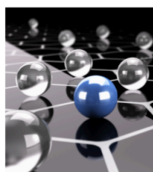
Pour la première question, les réponses recueillies auprès d'un échantillon de 87 étudiants, inscrits au cours 102 (Être humain) attestent d'un pourcentage de 76 % d'étudiants qui disent avoir eu une meilleure compréhension des règles de l'argumentation. 93 % des étudiants disent avoir une meilleure capacité à

rédiger un texte argumentatif. Enfin, 48 % disent qu'il faut changer le lieu et la disposition des chaises (exemple : les étudiants devraient pouvoir tous se voir grâce à la constitution d'un cercle) et 17 % considèrent qu'il faut contrôler davantage les temps d'intervention.

Bien évidemment, les classes dialoguées sont loin d'être parfaites comme en attestent les étudiants. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous y apportons et apporterons toujours des modifications. Ensuite, des méthodes particulières devraient être prises pour valider, avec nos lunettes professionnelles, les réponses des étudiants. 93% témoignent d'une meilleure maîtrise de la rédaction d'un texte argumentatif; encore faudrait-il que nous fassions la comparaison avec nos autres étudiants qui ne sont inclus dans le projet pilote ? Ce travail n'a pas encore été fait; ce qui ne nous confère pas la possibilité professionnelle de confirmer les réponses des étudiants. Cependant, nous sommes à même de constater que grâce aux classes dialoguées, les étudiants comprennent mieux l'argumentation voire la prise de position rationnelle de cela même qu'ils sont tenus d'appliquer oralement ce qui leur est demandé de faire à l'écrit. Lors d'une classe dialoguée, les sophismes et maladresses dans l'expression sont immédiatement repérés et corrigés par les enseignants, car le but d'une telle activité est de pratiquer à l'oral ce que l'on demande de faire à l'écrit.

### Résultats issus des classes dialoguées

Admettre la validation de résultats issus de l'expérience des classes dialoguées revient à devoir rendre compte, au préalable, des objectifs à atteindre dans les cours de philosophie au Cegep. En guise d'exemple, le devis ministériel du cours 101 (Philosophie et rationalité) stipule que l'étudiant doit acquérir des habiletés intellectuelles (conceptualiser, analyser, argumenter et questionner) et méthodologiques (lire et annoter un texte philosophique, résumer et analyser un texte philosophique, utiliser correctement les règles méthodologiques concernant la rédaction et la présentation d'un texte, rédiger un texte argumentatif de 700 mots) pour réussir le cours. Notons qu'une partie importante de nos étudiants éprouve de particulières difficultés à atteindre l'objectif lié à



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

37

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

la rédaction du texte argumentatif final de 700 mots.

Ainsi, le cadre de référence, en termes d'atteinte d'objectifs, ne saurait, en réalité, résider dans un champ autre que celui du devis ministériel. Par conséquent, les retombées des expériences de classes dialoguées s'articulent, bien évidemment, autour des objectifs fixés par ledit devis. C'est l'une des raisons pour lesquelles, à la veille de chaque classe dialoguée, les étudiants doivent rendre un plan de dissertation de 300 à 500 mots. À partir de ces plans, nous explorons les éventuelles pistes de réflexion possibles, car en prenant connaissance des positions des étudiants, il devient plus difficile de se faire une idée de l'éventuelle orientation de la discussion. Et, trois jours ouvrables après la classe dialoguée, les étudiants doivent remettre aux enseignants une synthèse de l'essentiel de ce qu'ils ont retenu lors des discussions; ce compte-rendu doit être constitué d'un minimum de 500 mots. Par voie de conséquence, au travers des classes dialoguées, nous arrivons à faire écrire les étudiants et atteindre, du même coup, un seuil qui dépasse celui fixé par le ministère. Le devis exige 700 mots et nous parvenons à en faire écrire les étudiants entre 800 et 1000. Faut-il, cependant, en déduire que l'objectif ministériel pourrait être facilement atteignable par le truchement des classes dialoguées ? Nous ne saurions l'admettre, car, pour nous la classe dialoguée est un, et non le seul, des moyens d'enseigner la philosophie qu'il faudra améliorer et adapter aux besoins des étudiants.

### Conclusion

La pédagogie repensée au travers de l'innovation revêt une importance capitale à bien des égards. Il ne s'agit pas seulement de procéder autrement, mais d'apprendre aussi autrement, car elle nécessite de sortir du cadre traditionnel bâti en vue de mieux accéder à de nouvelles pratiques d'antan étrangères à notre champ d'action. Innover, c'est aussi apprécier la beauté de la délinquance inventive ou créative, mais aussi et surtout apprendre à cohabiter avec les risques qui y sont rattachés. Le risque majeur de toute innovation réside dans l'incertitude liée aux résultats issus des premières expériences (même si les résultats sont positifs dès les premières expériences, le

doute peut, toutefois planer sur leur résistance aux cadres spatio-temporels). Les classes dialoguées ne sauraient échapper à cette logique. Seulement, comme tout innovateur, nous demeurons optimistes et confiant de la nécessité de ne pas regarder le monde avec nos yeux périssables dans une posture de spectateurs quand nous savons que nous pouvons l'améliorer. Le fait est que le modèle actuel de l'école n'est plus totalement fonctionnel, car inadapté aux besoins et réalités des étudiants actuels. Nous devons avoir une claire vision pédagogique pour mieux accomplir notre mission professionnelle.

---

### Référence

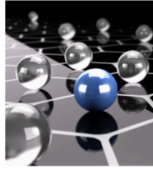
- Berner, B. et Aghion, P. (2012, 13 mars). Enseignement : s'inspirer de la Finlande, *Médiapart*.
- Corneille, P. (1637). *Le Cid*, (Nouvelle édition 2009), Paris : Garnier Flammarion.
- Fanon, F. (1961), *Les damnés de la terre*, Paris : La Découverte Poche.
- Hameline, D. (1995). *Les Objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, (12<sup>ème</sup> édition), Paris : ESF éditeur.
- Kahn, S. (2010). *Pédagogie différenciée*, (1<sup>ère</sup> édition), Bruxelles : Coll. De Boeck.
- Meirieu, P. (1996). *Pédagogie différenciée, enfermement ou ouverture ?*, (Les entretiens Nathan, 1995, Actes VI, École, diversités et cohérence), Paris, Nathan, p. 109-149.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, (5<sup>ème</sup> édition 2010), Paris : ESF.
- Platon. *La République*, (Édition 2002; traduit par Georges Leroux), Paris : Garnier Flammarion.



## **Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*, (Coll. *Profession enseignant*), Paris : Hachette éducation.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologique mis en œuvre*. Repéré à <http://www.u-cergy.fr/fr/plugins/mypage/mypage/content/brobbes.html>.
- Robert, P. (2009). *La Finlande : un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite*, Paris : Éditions ESF.



## Analyse

### **Le mentorat par les pairs, une stratégie gagnante pour les étudiants de la formation intégrée DEC-Bac en sciences infirmières.**

Kathleen Lechasseur, Inf. Ph.D.  
Faculté des sciences infirmières, Université Laval  
[Kathleen.Lechasseur@fsi.ulaval.ca](mailto:Kathleen.Lechasseur@fsi.ulaval.ca)

Mbourou Azizah, Ginette, Ph.D.  
Faculté des sciences infirmières, Université Laval

#### **Pour citer cet article :**

Lechasseur, K. & Mbourou Azizah, G. (2014). Le mentorat par les pairs, une stratégie gagnante pour les étudiants de la formation intégrée DEC-Bac en sciences infirmières. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ? L'innovation Pédagogique pour améliorer l'apprentissage, Analyse, 1(1)*, 39-51.

#### **Résumé**

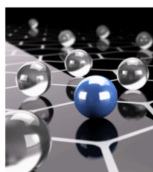
Environ 15-20 % des étudiants admis à la formation intégrée DEC-Bac à la Faculté des sciences infirmières (FSI) de l'Université Laval (UL) détiennent une cote minimale de rendement de moins de 22. Une enquête menée par la FSI auprès de ces étudiants indique qu'ils éprouvent des difficultés à assumer la charge de travail associée aux cours ainsi qu'à concilier études-travail-vie personnelle. Leur persévérance scolaire s'avère affectée par des facteurs liés aux finances et à la charge familiale, par un niveau d'anxiété et de stress élevé ainsi qu'un manque d'organisation du travail. Pour favoriser leur réussite scolaire, la FSI leur a offert une scolarité préparatoire comprenant du mentorat par les pairs dans le cadre d'un projet pilote. Cette communication présente l'impact du mentorat par les pairs sur la persévérance et la réussite scolaire de ces étudiants ainsi que les retombées pour les mentors. Cinq étudiants de troisième année ont été recrutés comme mentor et jumelés à cinq étudiants de septembre 2013 à avril 2014. Les mentors ont préalablement reçu une formation de neuf heures pour se préparer à leur rôle de mentor, basée sur le modèle du projet MIRES. L'inscription au projet Mentorat s'est faite de façon volontaire par les étudiants mentorés et les mentors. Les étudiants démontrent une amélioration dans la conciliation étude-travail-vie personnelle de même que dans la gestion de leurs études. Ils semblent plus aptes à gérer leur stress et leur anxiété ainsi qu'à s'engager dans les efforts nécessaires à investir pour leur réussite. Des retombées personnelles et professionnelles sont aussi notées pour les mentors. Le mentorat représente un moyen prometteur pour soutenir la réussite des étudiants présentant des difficultés académiques. Le suivi de ces étudiants et la poursuite de ce projet ultérieurement permettra d'en évaluer plus en profondeur sa portée.

**Mots clés** : persévérance académique, réussite scolaire, mentorat, adaptation aux études universitaires, DEC-Bac.

#### **Abstract**

About 15-20% of students admitted to the DEC-Bac program at the Nursing Faculty (NF) of the Laval University (LU) have a minimum performance rating less than 22. A survey conducted by the UL highlight their difficulties in meeting the workload related courses as well as work-study balance and personal life. Also, the student retention appears mainly affected by factors related to finances and the burden related to family, by a level of high anxiety and stress as well as a lack of work organization. A pilot project was elaborated by the Faculty including preparatory course and peer mentoring to these students. This paper presents the impact of peer mentoring on retention and academic success of mentored students as well as the benefits for mentors. Five third-year students were recruited as mentors and paired with five students from September 2013 to April 2014. Mentors have previously received a 9 hours training to





assume their new mentor role, based on MIRES project. Registration for the mentoring project was made voluntarily for the mentored and mentor students. The mentored students demonstrate a better balance in personal study-work life as well as in the management of their studies. They seem better able to manage their stress and anxiety and to engage in the necessary efforts to achieve successful studies. Personal and professional benefits are also noted for mentors. Mentoring is one of the ways to support the success of students presenting academic difficulties. The monitoring of these students and the continuation of the mentoring project will allow to evaluate its effects more precisely.

**Keywords:** academic perseverance, academic achievement, mentoring, adaptation to university, DEC-BAC

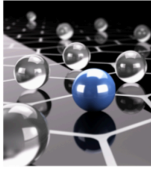
### Remerciements

Un merci particulier au Vice-rectorat aux études et aux affaires internationales de l'Université Laval pour le soutien financier accordé de même que pour l'appui dans la réalisation de chacune des étapes de ce projet.

### Contexte

Avec le courant de démocratisation de la formation universitaire, l'appui à la réussite occupe une place importante dans les orientations des universités québécoises. En ce sens, elles doivent se préoccuper d'offrir aux étudiantes et aux étudiants le soutien nécessaire à leur intégration ainsi qu'à la réussite de leur programme d'études, et ce, même après leur graduation. La Faculté des sciences infirmières (FSI) de l'Université Laval (UL), qui s'inscrit dans cette perspective, met de l'avant diverses mesures en ce sens. Certains constats concernant des étudiants inscrits au programme de 1er cycle à la formation intégrée DEC-Bac ont éveillé des préoccupations importantes, ce qui a conduit à déployer des mesures d'appui particulières à l'automne 2013. En respect de la langue française, le terme étudiant est utilisé à titre épïcène pour alléger le texte, malgré la prédominance du nombre d'étudiantes dans le programme. En effet, leur persévérance dans les études, et par le fait même, le taux d'obtention du diplôme d'études s'avéraient inférieurs à ceux observés chez les étudiants à la formation initiale. Ce programme étant non contingenté, entre 15 à 20 % des nouveaux admis à la formation DEC-Bac détenait une cote minimale de rendement inférieure à 22 au moment de l'admission. Contrairement à d'autres universités qui imposent une cote minimale de rendement plus élevée pour l'admission, la FSI a choisi de

maintenir l'admission de ces étudiants, mais d'imposer une scolarité préparatoire de 12 crédits afin de mieux les outiller et soutenir leur réussite. Un sondage auprès d'étudiants à la formation DEC-Bac, de pair avec le Vice-rectorat aux études et aux affaires internationales (VREAL), a fait ressortir des difficultés au niveau de leur intégration à la vie universitaire, de la conciliation travail-études-vie personnelle, de l'organisation du travail académique ainsi que de gestion de leur stress (FSI, Leblanc & VREAL, 2013). Les cours offerts dans le cadre de la scolarité préparatoire ne semblant pas pouvoir pallier ces difficultés, une autre alternative s'imposait d'où la mise sur pied d'un projet pilote. Plusieurs avenues ont été envisagées et le mentorat par les pairs a été retenu comme mesure d'appui à la réussite pour ces étudiants. En fait, « Le mentorat formel se traduit par du soutien et de l'encadrement assumés généralement par un adulte volontaire. Il se déroule dans une relation individualisée dont la finalité est de répondre aux besoins instrumentaux et développementaux de la personne. » (Larose, 2012, p. 242). Ce type de mesure d'appui entraîne des retombées positives sur plusieurs facettes de l'adaptation scolaire du mentoré, ce qui rejoint les objectifs visés par le projet. Notamment, il favorise le développement d'attitudes positives envers l'école, d'un sentiment d'appartenance au milieu académique, d'un sentiment de compétence



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

scolaire et d'autonomie de même qu'une perception plus positive des relations avec les enseignants. Plusieurs rapports semblent montrer que le mentorat contribue à la persévérance scolaire (Larose, Cyrenne, Garceau, Harvey, Drouin, Guay & Deschênes, 2008; Larose, 2012; Drouin, Larose, Harvey, Cyrenne, Garceau, Smith, Marchand, Ouellet, Guay, Deschênes & Delisle, 2008).

Dans cette vision, le projet pilote Mentorat a été réalisé en partenariat entre la FSI et le VREAL et s'inscrit dans les orientations de l'UL dans le cadre de la persévérance et de la réussite scolaire des nouveaux étudiants. Ainsi, les étudiants ont eu le choix de participer à ce projet en s'inscrivant au cours Mentorat et réussite (3 crédits) en remplacement d'un des cours prévus dans la scolarité préparatoire. Ce cours s'est échelonné sur la session d'automne 2013 et d'hiver 2014. Le mentorat offert visait à faciliter l'intégration et l'ajustement des étudiants « mentorés » (ÉM) au milieu et aux études universitaires ainsi que le développement d'un ancrage identitaire à la profession infirmière. Dans le cadre de ce projet, il était attendu que les mentors guident les ÉM en regard des domaines jugés difficiles et identifiés par ces derniers afin de les aider à réussir la transition du collégial à l'université. Qui plus est, il était aussi attendu que les mentors guident les ÉM de façon à ce qu'ils développent une culture scientifique, leur autonomie et un sentiment d'appartenance au programme et à la vie universitaire (Drouin et al., 2008; Smith, Harvey, Drouin, Cyrenne, Garceau, Marchand & Larose, 2008). Enfin, le mentorat implique des retombées positives comme un meilleur ajustement au nouvel environnement scolaire, de meilleurs résultats et, ultimement, la persévérance dans les études (Larose et al., 2008) d'où la pertinence du projet.

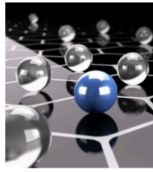
## Réalisation du projet Mentorat

### Ancrages théoriques

Le programme de Mentorat pour l'Intégration et la Réussite des Étudiants en sciences (MIRES) mis de l'avant par Larose et ses collaborateurs de même que les rapports de recherche (Drouin et al., 2008; Larose, 2008) ont servi de cadre de référence pour la mise en œuvre du projet pilote, pour la formation et le recrutement des mentors de même pour l'accompagnement des ÉM. Plus spécifiquement, le modèle sociomotivationnel du mentorat de Larose et Tarablusy (2005) qui décrit les déterminants, les processus et les effets du mentorat sur les ÉM a guidé l'élaboration de ce projet d'aide à la réussite. Ce modèle précise quatre fonctions de la relation de mentorat soit scolaire, vocationnelle, sociale et émotive. La fonction scolaire procure un accompagnement dans les activités académiques tel que l'appropriation des contenus de cours, le soutien dans la gestion du travail académique et la préparation aux examens. La fonction vocationnelle réfère à un accompagnement dans les choix des ÉM en regard de leurs études et de leur carrière. La fonction sociale renvoie au sentiment d'appartenance. Elle sollicite la création de liens significatifs entre les ÉM et les personnes les entourant dans le milieu académique de même qu'une meilleure intégration aux activités du programme et de la vie universitaire. Enfin, la fonction émotive réfère à la capacité du mentor à faire preuve d'empathie, de respect, de compréhension et d'encouragement. Il mise ainsi sur les forces et intérêts des ÉM et leur permet de travailler sur leurs difficultés et leurs craintes en regard de leurs besoins et de leurs attentes (Drouin et al., 2008).

### Choix et formation des mentors

Le projet Mentorat de la FSI a impliqué le pairage d'un étudiant de troisième année en sciences infirmières avec 4 à 5 étudiants de la formation DEC-Bac admises avec une cote de rendement minimale inférieure à 22. Le choix



des mentors s'est effectué en considérant leurs résultats académiques, mais également la reconnaissance par leurs pairs de leur capacité à établir des relations interpersonnelles saines et respectueuses, leur engagement dans la vie étudiante et universitaire et leur leadership. Leur recrutement s'est fait sur une base volontaire et leur contrat de mentor s'est échelonné sur les deux sessions de l'année universitaire 2013-2014 pour l'accompagnement des ÉM. Cinq mentors ont été sélectionnés, soit 2 hommes et 3 femmes pour 24 étudiants, dont 7 hommes et 17 femmes. Le pairing s'est effectué selon le genre et la provenance de milieu collégial.

Accompagner, à titre de mentor, des étudiants inscrits pour une première session en sciences infirmières représente bien sûr un défi stimulant et motivant. Cependant, il nécessite l'acquisition de certaines connaissances, attitudes et compétences spécifiques à cette fonction (Dubois & Silverthorn, 2005). C'est pourquoi, une formation de neuf heures leur a été offerte en plus d'un accompagnement individuel par la personne ressource pour ce projet, formatrice et coordinatrice du projet MIREs, pour un total de quatre heures et d'un suivi de groupe de neuf heures. La formation et l'encadrement offerts aux mentors comportent trois objectifs : 1) acquérir une compréhension des enjeux liés à la transition collégial-université; 2) développer des habiletés d'accompagnement individualisé; 3) intégrer le cadre d'intervention proposé à la pratique du mentorat. Leur mandat leur a aussi été présenté dès le début de la formation soit de:

- assurer un lien stable et personnalisé avec chaque ÉM rencontré;
- offrir l'aide nécessaire aux ÉM lors de leur transition entre le cégep et l'université;
- soutenir l'engagement, le sentiment de compétence et l'autonomie des ÉM participant au programme;
- proposer des stratégies facilitant leur adaptation et leur réussite scolaires;
- répondre aux besoins des ÉM;
- permettre aux ÉM de cibler leurs difficultés
- référer les ÉM vers les ressources pertinentes, le cas échéant.

Les principes contribuant à assurer l'efficacité du mentorat ont également été discutés avec les mentors (Drouin et al., 2008). Dans cet esprit, la personne ressource leur a fait part de la nécessité de :

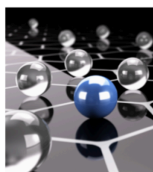
- investir du temps dans la relation;
- démontrer de l'intérêt pour les activités des ÉM;
- centrer leurs actions sur les besoins et le développement des ÉM;
- investir dans la qualité de la relation;
- planifier les rencontres et établir un suivi rigoureux;
- déterminer les limites de leurs actions.

#### **Accompagnement et supervision des mentors**

En préalable aux rencontres individuelles et de groupe mentionnées précédemment, le journal de bord, inspiré du Projet Mires et adapté au contexte des sciences infirmières (Smith et al., 2008), a été utilisé afin d'assurer un meilleur suivi auprès des mentors. Ainsi, en début de projet, chaque mentor a reçu cinq exemplaires vierges du journal de bord, soit un par ÉM. Il a été entendu que chaque mentor remplisse ses cinq journaux de bord assidûment, après ou durant chaque rencontre avec une ÉM. Cet exercice visait à amener le mentor à décrire brièvement la nature et la fonction des activités réalisées au cours de la rencontre avec l'ÉM, à poser un regard critique sur ses interventions et à planifier le suivi nécessaire à la suite de la rencontre. Par la tenue du journal de bord, les mentors ont pu faire état du développement des relations établies avec chaque ÉM aux personnes ressources, d'assurer un suivi personnalisé pour chaque ÉM et de prendre du recul à l'égard de certaines situations, problématiques ou non, qui se sont produites tout au long du cheminement du projet.

#### **Accompagnement et supervision des ÉM**

Pour leur part, les ÉM avaient l'obligation de participer activement à sept rencontres d'une



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

43

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

heure avec le mentor à la session d'automne 2013 et à sept autres rencontres d'une heure à la session d'hiver 2014. Afin de favoriser une participation active dans leur processus de réussite scolaire, les ÉM avaient pour responsabilités de préparer préalablement chacune des rencontres avec le mentor en remplissant un journal de bord inspiré du Projet MIREs et adapté au contexte des sciences infirmières (Smith et al., 2008). Le journal de bord leur était remis en début de session et ils avaient l'obligation de le remettre à la responsable du projet en fin de chaque session. La particularité du journal étant l'identification des objectifs de session en premier lieu puis des séances subséquentes. Il les conduisait aussi à indiquer les ressources et les stratégies adoptées pour l'atteinte des objectifs ciblés. À chaque séance avec le mentor, l'ÉM devait procéder à une auto-évaluation sur son niveau de préparation pour la séance, ce qui permettait le cas échéant un réajustement au niveau de la préparation. Les dimensions explorées (sociales, scolaires, personnelles et professionnelles) par les mentors et les ÉM étaient également consignées dans le journal de bord.

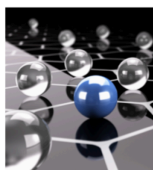
### Mesure de l'impact du mentorat

Bien que le projet pilote ne s'inscrivait pas dans un processus de recherche formel, plusieurs outils ont contribué à l'évaluation de l'évolution et de l'impact du projet Mentorat aussi bien chez les ÉM que chez les mentors. À cet effet, le

guide d'implantation du mentorat (Smith et al., 2008) suggère que pour assurer un suivi rigoureux des dyades et pour recueillir des données utiles à l'évaluation du projet de mentorat, la complétion d'instruments de mesure très courts à certains moments au cours de l'année scolaire est préférable.

Par ailleurs, les ÉM n'étaient pas sanctionnées par une évaluation d'échec ou de réussite pour leur participation au projet MIREs servant de repère à la FSI. Toutefois, comme cette mesure d'accompagnement était reconnue comme étant un cours de 3 crédits, il était important pour la FSI que les ÉM soient évalués sur la base de leur implication et de leur assiduité au projet et également d'explorer la portée de cet accompagnement.

Les instruments de mesure utilisés pour explorer la portée du projet Mentorat FSI incluaient la complétion de trois questionnaires. Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC, Larose & Roy, 1990), le PEP (Perception de l'efficacité personnelle, Bandura, 2006) et un questionnaire maison sur la qualité de la relation établie avec leur mentor (Smith et al. 2008) avaient pour but de révéler respectivement les perceptions des exigences liées aux études, la perception d'efficacité personnelle et enfin la qualité de la relation établie avec le mentor (tableau 1).



Dimensions mesurées	Instruments de mesure
Perception des exigences liées aux études	TRACT 50 items (Larose et al., 1990)
Perception de l'efficacité personnelle	PEP (Bandura, 2006)
Qualité de la relation avec le mentor	Questionnaire maison (Larose et collaborateur, 2008)
Mise en œuvre des ressources en regard des objectifs	Analyse réflexive des ÉM
Retombées personnelles	Analyse réflexive des mentors
Évolution des dyades	Journal de bord de l'ÉM et du mentor
Impact quantitatif du mentorat	Moyenne cumulative obtenue

**Tableau 1. Mesures réalisées**

De plus, pour valider les acquis des ÉM, une analyse réflexive a été exigée comme travail de fin de chaque session, soit en décembre 2013 et en avril 2014. Ces deux analyses réflexives ont fait l'objet d'une analyse portant sur des aspects qualitatifs en regard des éléments de contenu. Plus particulièrement, la lecture minutieuse des analyses réflexives avait pour but de faire ressortir principalement leurs objectifs établis en début de session, les stratégies pédagogiques pour y parvenir ainsi que la portée de ces dernières, et enfin nous révéler les aspects positifs et négatifs de leur expérience de mentorat. L'impact du mentorat sur le taux de réussite a été évalué par le nombre d'étudiants ayant obtenu une cote minimale de 2/4,33, soit une réussite aux cours de scolarité probatoire. Quant à la contribution du mentorat sur le développement des mentors, elle a été évaluée par une courte analyse

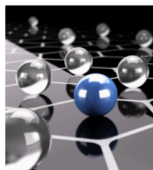
réflexive permettant de révéler l'apport de cette expérience, telle que vécue par chaque mentor.

### Résultats

#### *La rétention*

Parmi les 30 étudiants admis au programme en sciences infirmières en scolarité préparatoire à l'automne 2013, 25 ont accepté l'offre du mentorat. Au terme de la session, deux étudiants ont abandonné le programme et deux ont été exclu puisque leur moyenne de session était inférieure à 2/4,33 pour la totalité de leur cours, ce qui venait à l'encontre des exigences pour la poursuite des études. L'étendue des moyennes obtenues par les étudiants a été de 1 à 3,45 sur 4,33.

À la fin de la session d'hiver, parmi les 21 étudiants toujours inscrits au programme et poursuivant le cours Mentorat et réussite, un seul étudiant a été exclu du programme.



L'étendue des moyennes a été de 1,11 à 3,08. Précisons qu'à la session d'hiver, la majorité des étudiants étaient inscrits à temps complet, puisque leur scolarité probatoire était terminée, la majorité des cours suivis constituaient des cours obligatoires du programme. Le niveau de difficulté de ces cours peut expliquer cette légère baisse de leur moyenne cumulative.

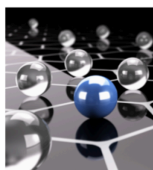
### **Le TRAC**

Le Test de réactions et d'adaptation au collégial (TRAC- 50 items) a permis d'explorer 9 dimensions mentionnées au tableau 2, selon une échelle de Likert à 7 items (1= tout à fait en désaccord et 7= totalement en accord) (Larose & Roy, 1990). Utilisé dans la transition du collégial à l'université, il a permis d'explorer les perceptions et les croyances liées aux études universitaires. Il a été soumis à 2 reprises aux étudiants soit au début de la session d'automne et à la fin de la session d'hiver. Afin d'obtenir un comparatif sur les perceptions face aux études universitaires, les nouveaux inscrits au programme DEC-BAC à la session d'hiver ont également rempli ce questionnaire, soit 24 répondants sur 60 étudiants.

De façon générale, le niveau de réactions à l'anxiété et d'anticipation à l'échec est assez bas chez les ÉM et il s'est légèrement amélioré entre le début de l'année scolaire et la fin de celle-ci. Les étudiants admis à la session d'hiver ont un niveau de réaction à l'anxiété et d'anticipation à l'échec comparable à celui des

ÉM en début de session. Le niveau de préparation aux examens et la qualité de l'attention sont moyens et similaires pour les deux groupes. Le recours aux pairs est également moyen pour les deux groupes en début de session, puis il s'est légèrement amélioré en fin d'année pour les ÉM. La priorité accordée aux études est bonne et similaire également pour les deux groupes. La croyance en des méthodes efficaces et en la facilité de certains étudiants quant à la réussite est bonne et similaire également pour les deux groupes. Pour toutes les dimensions du TRAC, les ÉM ont amélioré leurs perceptions face aux études et leur niveau à la rentrée universitaire est comparable à celui des étudiants admis à l'hiver.

Il ressort que les ÉM semblent avoir pris conscience de l'effort à produire pour obtenir de bons résultats académiques et de l'importance de développer des méthodes de travail efficaces. Leur perception que le succès ne découle que d'aptitudes spéciales innées s'est donc modulée pour en avoir une perception plus réaliste de l'effort à fournir. Par ailleurs, leur perception des exigences liées aux études s'est aussi modifiée. Les ÉM se montrent plus enclins à demander rapidement de l'aide et à rechercher la collaboration de leurs pairs en début de session. Leur niveau de confiance en regard de leur préparation aux examens, à la gestion du stress et de l'anxiété ainsi que du temps d'étude semble aussi s'améliorer.



	Mentorés Automne 2013	Mentorés Hiver 2014	DEC-BAC Admission hiver 2014
Réaction à l'anxiété (RA)	<b>2,67</b>	<b>2,44</b>	<b>2,96</b>
Anticipation de l'échec (AE)	<b>2,96</b>	<b>2,75</b>	<b>2,90</b>
Préparation aux examens (PE)	<b>4,56</b>	<b>4,43</b>	<b>4,52</b>
Qualité de l'attention (QA)	<b>3,52</b>	<b>3,22</b>	<b>3,13</b>
Recours aux pairs (E)	<b>4,06</b>	<b>4,40</b>	<b>4,19</b>
Recours aux professeurs (RP)	<b>3,47</b>	<b>3,30</b>	<b>3,43</b>
Priorité aux études (PAE)	<b>3,42</b>	<b>3,20</b>	<b>3,39</b>
Croyance en des méthodes efficaces (CM)	<b>5,77</b>	<b>5,63</b>	<b>5,73</b>
Croyance en la facilité (CF)	<b>3,44</b>	<b>3,26</b>	<b>3,17</b>

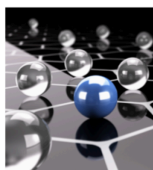
**Tableau 2. Moyenne des items du TRAC selon les différentes dimensions**

### **LE PEP**

En ce qui a trait à la perception de l'efficacité personnelle, elle a été évaluée selon une échelle de Likert de 0 à 100, soit de « je ne suis pas du tout confiant » à « totalement confiant ». Les scores moyens obtenus pour chaque groupe révèlent que les étudiants ayant participé au mentorat ont une perception d'efficacité moindre que les étudiantes admises à l'hiver.

Les scores indiqués au tableau 3, nous permettent de constater que la demande d'aide

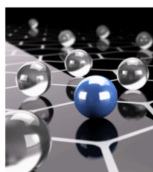
a diminué et en contrepartie, les ÉM démontrent une amélioration de la maîtrise de la matière, une perception d'être plus en mesure de remettre les travaux à temps, d'étudier même s'il y a autre chose d'intéressant à faire, de planifier leur emploi du temps, de gérer leur stress dans leur vie de tous les jours. Ainsi, une amélioration de l'efficacité personnelle est notée à plusieurs égards à la fin du programme de mentorat.



ITEMS	Mentoré Aut-2013	Mentorés Hiv-2014	DEC-BAC Hiv-2014
<b>Demande d'aide</b>			
au professeur	67,08	66,75	72,71
au mentor	87,92	82,75	72,29
à un autre étudiant	80,00	80,70	75,25
à mon mentor dans ma vie d'étudiant	83,75	75,25	62,50
un autre étudiant dans ma vie d'étudiant.	71,67	65,75	75,21
<b>Étude</b>			
Maîtriser la matière présentée dans les cours obligatoires	74,58	77,50	81,88
Maîtriser la matière présentée dans les cours optionnels	75,00	74,50	78,33
Finir mes travaux à temps	88,75	92,70	92,71
Étudier même s'il y a d'autres choses intéressantes à faire.	70,63	75,50	78,54
Rester concentré	71,67	70,00	79,79
Prendre des notes de cours adéquates	70,00	68,00	83,75
<b>Planification</b>			
Utiliser les ressources	64,17	66,75	69,58
Planifier mon emploi du temps	57,71	72,25	79,58
Organiser mon travail scolaire	70,42	73,70	78,96
Faire des synthèses des informations	66,25	67,70	72,71
Trouver un endroit approprié pour étudier sans distraction.	73,96	77,40	78,13
Me motiver à faire mon travail scolaire.	74,79	70,50	79,17
<b>Gestion</b>			
Gérer mes finances	75,83	80,00	75,83
Gérer mon stress et anxiété lié aux études.	75,21	74,25	69,88
Gérer mon stress et anxiété liés à ma vie	75,21	82,00	72,29
Composer avec mes diverses obligations	77,29	81,00	71,46
<b>Total des dimensions</b>	73,90	75,00	76,56

**Tableau 3 : Moyennes du PEP selon les différents items**





### **Questionnaire étudiant — Relation avec le mentor**

La relation entre les ÉM et le mentor est jugée très bonne, c'est à dire chaleureuse, confiante et agréable au terme des deux sessions. Les ÉM estiment avoir passé suffisamment de temps avec leur mentor et le contenu de leurs rencontres reflète une correspondance au niveau de la planification et du déroulement. Les mentors sont considérés comme étant plutôt directifs et les sphères davantage abordées durant des rencontres représentent les sphères scolaires, professionnelles et personnelles. Les ÉM affirment qu'il leur semble utile de les aborder lors des rencontres. La sphère sociale a été abordée de manière très ponctuelle, et ce pour, quelques ÉM seulement.

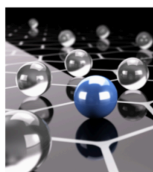
Quant aux aspects positifs et négatifs répertoriés par les ÉM, ils diffèrent quelque peu selon la session d'étude. Ainsi, à la fin de la session d'automne, le mentorat est perçu de façon instrumentale par les étudiants, c'est-à-dire qu'il offre un soutien quant à l'organisation du travail, une source de conseils et d'outils de références ainsi que de ressources utiles pour l'apprentissage. Les mentors étant perçus comme un soutien vis-à-vis la gestion du stress et facilitant l'adaptation, la transition, l'orientation dans le monde universitaire ainsi que la compréhension du fonctionnement spécifique des différents cours du programme. À la session d'hiver, le mentorat est perçu aussi comme une aide au cheminement scolaire, à la gestion du stress et à la réussite. Parmi les éléments ayant été perçus négativement, la majorité des étudiants estiment que la planification des rencontres n'a pas été facile, il serait souhaitable de mettre à leur disposition un lieu de rencontre plus confidentiel. Le nombre de rencontres leur est apparu élevé. Au terme de la session d'hiver, les ÉM ont mentionné s'être sentis dans une « classe à part », puisque la scolarité préparatoire les restreignait quant au choix des cours.

### **Analyse réflexive des ÉM - travail de fin de session**

L'analyse réflexive produite par les ÉM devait permettre d'explorer leurs appréhensions à l'entrée dans le programme en sciences infirmières, leurs attentes et leurs objectifs ciblés pour la session en cours, les principales difficultés rencontrées au cours de la session. Elle se voulait un moyen contribuant à l'identification des outils et les stratégies utilisés, des objectifs et des principaux défis pour la session à venir, et enfin des points forts et des points faibles du mentorat tel que vécu.

Les données qualitatives issues des réflexions des ÉM s'avèrent fort intéressantes. Il apparaît que leurs appréhensions en début de session 2013, quant à leurs études en sciences infirmières, sont en lien avec la transition collège-université, la peur de l'inconnu et de ne pas avoir les compétences pour réussir de même que la gestion du temps comme en témoigne cet extrait : « L'université est une si grande peur pour moi, une peur incroyable m'envahissait ». Une crainte de ne pas réussir à l'examen professionnel de l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec menant au droit de pratique se manifeste aussi. À la session d'hiver 2014, leurs appréhensions sont similaires. Elles semblent toutefois liées à la nouveauté de devoir réussir les cours réguliers (4 à 5) du programme alors qu'à la session d'automne, compte tenu de la scolarité préparatoire, les ÉM ne devaient suivre que deux cours du programme et un cours non contributif en plus du cours Mentorat et réussite.

Concernant leurs attentes et leurs objectifs en lien avec le projet mentorat, plusieurs similitudes se présentent entre les deux sessions. Toutefois, une plus grande préoccupation quant aux besoins instrumentaux se fait sentir à l'automne, comme le fait ressortir ce verbatim : « Avoir des trucs pour une meilleure organisation, avoir une certaine discipline. » Le besoin de soutien demeure pour



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

49

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

obtenir des conseils sur la gestion du temps, la conciliation travail-études et la réussite des cours. Les principales difficultés vécues par les ÉM concernent leurs besoins d'apprendre à recourir à des méthodes de travail efficaces, à mieux gérer la charge de travail comme le mentionne cette ÉM : « J'ai réalisé que je travaillais trop à l'hôpital. » Une baisse de la motivation et de l'énergie se fait sentir chez certaines ÉM à la session d'hiver : « J'ai eu une baisse d'énergie à la mi-session qui a affecté mes études et ma motivation. »

En regard des outils et stratégies identifiées et utilisées pour atteindre les objectifs fixés à la session d'automne, les ÉM mentionnent une amélioration de la planification du temps d'étude et de la réalisation des travaux en ayant appris, entre autres, à utiliser leur agenda. Les mentors sont perçus comme facilitant à cet égard par les conseils fournis, les outils indiqués, les méthodes d'étude suggérées et les recommandations quant à leur cheminement scolaire, comme l'énonce cette ÉM : « Le mentorat m'a donné des outils pour être prête et à jour face à mes études. ». À la session d'hiver, des ÉM ajoutent qu'ils ont appris à mieux établir leurs priorités, à recourir à de nouvelles stratégies comme des groupes d'étude et à prendre plus du temps pour eux-mêmes sur le plan personnel. Par rapport à ces outils et ces stratégies, les ÉM rapportent qu'ils les associent à leur réussite académique, à une diminution de leur stress, à leur satisfaction personnelle face à leurs études, à la motivation à l'effort et au respect de leur planification à partir de leur agenda. À l'hiver, ils rapportent une plus grande motivation, une bonne gestion du temps, une diminution du stress et une meilleure capacité à surmonter leurs difficultés. Ces propos l'illustrent bien : « J'étais plus efficace et beaucoup moins stressée. »

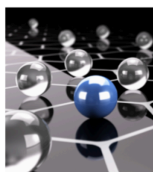
Pour tous les ÉM, le cours Mentorat et réussite présente une valeur ajoutée leur ayant permis de favoriser leur adaptation, de développer de meilleures méthodes d'étude, de recevoir du soutien et de pouvoir référer à une

personne-ressource, le mentor. Voici des exemples de leurs propos : « Je me crois confiante pour affronter ma deuxième année universitaire et je crois que le mentorat m'a beaucoup aidé. », « ...trouver des ressources et des outils pour corriger mes difficultés! » ou encore, « ... une oreille attentive non seulement au point de vue académique, mais également au niveau personnel. »

### Réflexions des mentors

Les mentors devaient produire à la fin de l'année académique, une synthèse de leur expérience de mentorat. Ce travail portait sur les apprentissages réalisés au niveau professionnel et personnel, à la suite l'expérience d'accompagnement des étudiants présentant des difficultés académiques. Des données qualitatives issues de leurs réflexions également ont permis de faire ressortir des similarités quant au vécu et acquis des mentors.

Sur le plan professionnel, ceux-ci font état qu'ils ont pu développer des approches qui pourront leur être utiles dans leur travail d'infirmier notamment au niveau de l'établissement et de la gestion des relations interpersonnelles ainsi que du leadership. Ils en retirent une connaissance d'eux-mêmes plus approfondie. Cette expérience pour certains constitue une consolidation de leur identité professionnelle. Ils entrevoient des retombées directes dans leur future carrière, par exemple : « Je demeure certain que cette expérience m'aidera lorsque j'accueillerai des stagiaires et des externes sur mon unité ». Sur le plan personnel, des apprentissages sont aussi réalisés. Des mentors affirment avoir appris à mieux fixer leurs limites, à s'adapter et à consolider leurs habiletés en communication. Ce témoigne le résumé bien : « J'ai aussi appris à me fixer des limites et à exercer mon rôle selon les dispositions de départ. », et cet autre également : « J'ai découvert au cours des relations que j'ai entretenues avec mes cinq étudiantes que je suis quelqu'un qui peut être



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

50

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

inspirant pour des jeunes en difficulté et que je suis plein de ressources qui leur ont été utiles ».

Les mentors ont également fait plusieurs suggestions dans un souci de poursuite du projet mentorat, notamment en ce qui a trait au nombre de rencontres avec les ÉM et de la supervision avec la coordonnatrice du projet. La recommandation générale et unanime des mentors est de poursuivre l'offre de ce cours aux étudiants en difficulté, sur une base volontaire.

### Discussion

À l'instar du projet MIRES, le projet Mentorat mené à la FSI présente des retombées positives à court terme pour les ÉM et également pour les mentors. Les données résultant des diverses évaluations faites auprès des ÉM, soit le PEP, le TRAC et les analyses réflexives, indiquent qu'ils se montrent davantage motivés, s'organisent mieux, gèrent plus efficacement leur stress et prennent des initiatives pour recourir à des ressources pertinentes. Sur la base des résultats à long terme observés dans le projet MIRES (Larose et al., 2008), cette tendance devrait se maintenir et les efforts des ÉM devraient être orientés vers la récompense externe d'obtention du diplôme tout en étant plus confiants en leurs capacités de réussite. L'impact sur la réussite et la persévérance sera exploré par un suivi des étudiants au cours des prochaines sessions. Aussi, le niveau de base sera comparé à celui des nouvelles inscrites de cohortes subséquentes.

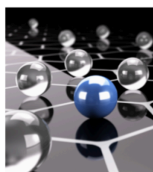
Toutefois, le nombre limité d'étudiants ayant participé à ce projet d'aide à la réussite constitue l'une des limites des résultats, ce qui ne nous permet pas de les transposer à d'autres contextes. Il est aussi possible de croire que les ÉM pouvaient se retrouver en situation de désirabilité. Néanmoins, compte tenu des résultats positifs du projet Mentorat rapportés par les ÉM et les mentors, il serait intéressant d'en explorer sa portée par une démarche de recherche formelle auprès d'un plus grand nombre d'étudiants et éventuellement auprès d'étudiants ayant une cote moyenne de

rendement entre 22 et 24 étant donné que le taux d'obtention du diplôme est plus faible pour eux que pour ceux ayant une cote plus élevée (FSI, Leblanc & VREAL, 2013).

### Conclusion

La mise en œuvre de ce projet pilote de Mentorat a nécessité plusieurs étapes, dont un sondage pour mieux connaître le vécu d'étudiants à la formation DEC-Bac. Ce sondage nous a permis de constater que les besoins des étudiants en termes d'intégration aux études et à la vie universitaires ne pouvaient être comblés exclusivement par des cours. Un besoin d'accompagnement davantage individualisé est présent chez eux et mérite d'être adressé. La formation des mentors s'avère également cruciale et ne peut être escamotée. Devenir mentor requiert l'acquisition de nouvelles connaissances et d'habiletés particulières et nécessite un accompagnement pour une personne ressource détenant une expertise significative.

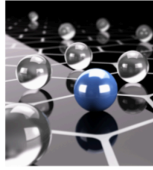
Les résultats préliminaires de l'accompagnement des étudiants admis avec une cote minimale de rendement inférieur à 22 indiquent une amélioration de la conciliation études-travail-vie personnelle, de l'organisation du travail, de la gestion du stress et de l'intégration à la vie universitaire. Par conséquent, il nous apparaît indispensable de continuer l'offre du cours de Mentorat et réussite aux prochaines cohortes de DEC-Bac pour les étudiants sur une base volontaire. Des étudiants d'autres programmes pourraient aussi bénéficier d'une aide similaire à la réussite. En ce sens, le projet MIRES est très inspirant et nous a guidés dans l'élaboration de ce projet et de son évaluation.



---

## Références

- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (Vol. 5., pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- DuBois, D. L. & Silverthorn, N. (2005). "Characteristics of Natural Mentoring Relationships and Adolescent Adjustment: Evidence from a National Study". *Journal of Primary Preventions*, 26, 69-92.
- Drouin, E., Larose, S., Harvey, M., Cyrenne, D., Garceau, O., Smith S., Marchand, P., Ouellet, K., Guay, F., Deschênes, C. & Delisle, M.-N. (2008). *Guide d'intervention destiné à la formation des mentors du Programme MIRES*. Québec : Université Laval. Récupéré de [http://www.fse.ulaval.ca/Simon.Larose/mentorat/guide\\_intervention\\_mires.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/Simon.Larose/mentorat/guide_intervention_mires.pdf)
- Faculté des sciences infirmières, Leblanc M. & Vice rectorat aux études et aux activités internationales (VREAL). (2013). *Enquête auprès des étudiantes au baccalauréat en sciences infirmières. Rapport interne*, Faculté des sciences infirmières, Université Laval.
- Larose, S. (2012). La contribution du mentorat formel au développement des jeunes évoluant dans des contextes des risques psychosociaux. Dans Tarabulsy, G.M et collaborateurs (Dir.) *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent. Applications pratiques et cliniques* .Tome 2, Presses de l'Université du Québec.
- Larose, S. & Roy, R. (1990). L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention. *Pédagogie Collégiale*, 3, 17-24.
- Larose, S., Cyrenne, D., Garceau, O., Harvey, M., Drouin, E., Guay, F., & Deschênes, C. (2008). Développement et évaluation d'un programme de mentorat par les pairs pour la promotion des études et carrières scientifiques. Rapport de recherche déposé au FQRSC. Québec : Université Laval.
- Larose, S. & Tarabulsy, G. (2005). Academically At-Risk Students. In David L. DuBois & Michael J. Karcher (Eds.). *Handbook of Youth Mentoring*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Smith, S., Harvey, M., Drouin, D., Cyrenne, D., Garceau, O., Marchand, P. & Larose, S. (2008). *Guide d'implantation et de gestion du programme MIRES*. Québec : Université Laval. Récupéré de [http://www.fse.ulaval.ca/Simon.Larose/mentorat/guide\\_implantation\\_mires.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/Simon.Larose/mentorat/guide_implantation_mires.pdf)



## Analyse

### La simulation haute-fidélité, un complément aux stages cliniques en sciences infirmières

Louise-Andrée BRIEN, Inf., M. Sc.  
Université de Montréal, Québec, Canada  
[louise-andree.brien@umontreal.ca](mailto:louise-andree.brien@umontreal.ca)

Johanne GOUDREAU, Inf., Ph. D.  
Université de Montréal, Québec, Canada  
Haj Mohammed ABBAD, Inf., M. Sc.  
Université de Montréal, Québec, Canada  
Mélanie DESLAURIERS, Inf., M. Sc.  
Université de Montréal, Québec, Canada

#### Pour citer cet article :

Brien, L.-A., Goudreau, J., Abbad, H.M. & Deslauriers, M. (2014). La simulation haute-fidélité, un complément aux stages cliniques en sciences infirmières. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? L'innovation Pédagogique pour améliorer l'apprentissage, Analyse, 1(1), 52-58.*

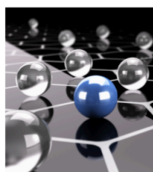
#### Résumé

Confrontée à une pénurie importante de places de stage pour son cours de 1<sup>er</sup> cycle « Situations critiques de santé » à l'hiver 2013, la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal a innové en intégrant aux journées en milieu clinique des activités complémentaires, comme des journées de simulations clinique haute-fidélité (SCHF). La formule de ce projet-pilote visait à assurer le développement des compétences visées par le stage, dans un contexte où les milieux de soins pouvant accueillir les étudiants n'offraient pas tous des opportunités d'apprentissage suffisantes pour répondre aux objectifs du stage. L'intégration de la SCHF aux stages est controversée, mais elle suscite un intérêt grandissant en raison du contexte de pénurie de places de stage pour la formation infirmière en Amérique du Nord. Le nombre de journées en milieu clinique a été réduit et deux journées d'activités liées à la SCHF ont, entre autres, été ajoutées. L'aspect innovateur de ce projet-pilote est dans le design de ces journées, puisque dans une optique de complémentarité, une série d'activités réflexives et pratiques devaient accompagner les simulations pour répondre aux indicateurs de développement de compétence du stage. Durant les sessions hiver et automne 2013, 440 étudiants ont expérimenté cette structure de stage. Un questionnaire d'évaluation d'implantation a permis de collecter des données sur la perception des étudiants quant à leur expérience d'apprentissage durant les journées de SCHF (n = 314). La SCHF pourrait être un complément intéressant aux journées de stage en milieu clinique, particulièrement lorsque ces milieux n'offrent pas les opportunités nécessaires pour permettre le développement des compétences visées par le stage.

**Mots clefs:** formation infirmière, simulation, compétences, stage, pédagogie active.

#### Abstract

Facing an important shortage of clinical placements (CP) in 2013, the nursing faculty of University of Montreal restructured the CP strategy for its "Critical Care" course, by replacing clinical days by high fidelity simulation activities (HFS). This reorganisation aimed to provide the competency development opportunities expected from CP despite the lack of appropriate in situ learning sites. Integration of HFS in clinical placement is controversial, but it raises interest because placement shortage is a growing reality in



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

53

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

nursing education. Two days of activities surrounding HFS have been integrated to CP days. Innovation comes from the HFS design of those days, which includes a series of reflective and clinical activities surrounding simulations, in order to meet the competency development markers pursued by clinical placement. Four hundred and forty students have experimented HFS during critical care CP in 2013. Students' perceptions (n = 314) of this shared learning experience have been collected by questionnaire based on Jeffries's simulation framework. HFS may be an interesting complement to CP, especially in situations where CP shortage leads to insufficient opportunities for competency development.

**Key words:** nursing education, simulation, competency, clinical placement, active learning.

### Contexte

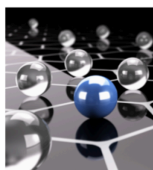
Depuis quelques années, la pénurie de main-d'œuvre en soins infirmiers a fait augmenter le nombre d'étudiants dans les programmes de formation infirmière au Canada (Smith et al., 2007). Cette augmentation entraîne un nombre insuffisant de places pour accueillir des étudiants en stage, particulièrement en milieu de soins aigus et de soins critiques (Smith, Corso & Cobb, 2010; Smith, Spadoni & Proper, 2013). Ceci oblige les programmes de formation comme le nôtre à s'ouvrir à des milieux cliniques moins bien adaptés, soit en raison de ressources limitées dédiées au suivi pédagogique ou parce que ces milieux ne répondent que partiellement aux apprentissages visés par le stage (Smith et al., 2013).

Les milieux de soins critiques comme les urgences, les soins intensifs et les unités spécialisées (unités coronariennes, de greffes, de néonatalogie ou de grands brûlés) sont sans contredit riches en apprentissages pour nos étudiants. Mais ce sont aussi des milieux où la vigilance de l'infirmière est fondamentale. Dans la situation actuelle, lorsqu'elles accompagnent les étudiants, les infirmières-préceptrices de ces milieux doivent accepter la double et lourde responsabilité de promouvoir le développement des compétences de l'étudiant tout en assurant la sécurité des personnes très vulnérables dont elles ont la charge, et ce, dans un contexte ultraspécialisé où les ressources sont souvent restreintes (Swinny & Brady, 2010). La sécurité des patients étant primordiale, le rôle de l'étudiant peut ainsi être facilement relégué à celui d'observateur passif. Également, les objectifs d'apprentissage visés par le stage peuvent ne pas être respectés en raison des différentes contraintes des milieux. Cela amène à des questionnements légitimes quant à la qualité et la standardisation de la supervision

clinique (Smith et al., 2007; Burrows, 2008). De plus, la variabilité des opportunités d'apprentissage peut produire des inconsistances dans l'évaluation du développement des compétences d'un étudiant à un autre.

L'unité SOI 2609/2723 (Situations critiques de santé) est un cours obligatoire de 2<sup>ème</sup> année du programme de baccalauréat de la Faculté des sciences infirmières (FSI) de l'Université de Montréal. Il comprend 9 crédits de cours, jumelé à 3 crédits de stage. À la session d'hiver 2013, un manque important de places de stage en milieu de soins critiques a obligé la révision complète de la structure du stage. Confrontée à une réalité qui imposait des changements inévitables pour sa cohorte de près de 240 étudiants, l'équipe de l'unité SOI 2609/2723, en collaboration avec le vice-décanat, a innové en intégrant, entre autres, des activités de simulation clinique de haute fidélité aux journées de stage en milieu clinique. L'intégration de ces activités au stage avait pour objectifs 1-d'assurer le développement des compétences visées par le stage malgré une pénurie de places disponibles sur les unités de soins critiques, et 2-de permettre à tous les étudiants d'expérimenter la pratique infirmière dans un milieu réel de soins critiques.

La simulation est une stratégie pédagogique qui permet d'exposer les étudiants à des situations cliniques standardisées, qui peuvent être scénarisées pour être directement en lien avec les apprentissages ciblés en classe (Jeffries, 2012). La simulation permet un apprentissage expérientiel dans un contexte sécuritaire autant pour le patient que pour l'étudiant, ce qui en fait une stratégie intéressante pour l'apprentissage en contexte de situations critiques de santé. La fidélité (basse, moyenne, haute) réfère au degré de réalisme apporté par le scénario clinique, le matériel



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

disponible et l'environnement d'apprentissage proposé (NLN-SIRC, 2013). Ainsi, la simulation clinique haute fidélité (SCHF) implique l'utilisation de mannequins-patients programmés pour reproduire des réponses physiologiques réalistes aux actions et interventions cliniques posées par l'étudiant, durant un scénario clinique planifié, impliquant un haut degré de réalisme et d'interactivité (NLN-SIRC, 2013). La participation active de l'étudiant y est essentielle; celui-ci doit simultanément mettre en application les aspects théoriques et pratiques de ses apprentissages, comme il le ferait dans sa pratique professionnelle. Le débriefing, composante fondamentale de la SCHF, permet ensuite une réflexion sur la pratique et le rôle professionnel. Cette stratégie d'enseignement permet de combiner plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour promouvoir le développement des compétences.

Les impacts positifs de la SCHF ont été constatés auprès de différentes clientèles en formation en sciences de la santé (Issenberg et al., 2005; Cant & Cooper, 2009; Foronda, Liu & Bauman, 2013). La SCHF est largement utilisée dans les Écoles et Facultés de sciences infirmières nord-américaines (Katz, Peifer & Armstrong, 2010). C'est une stratégie de pédagogie active qui s'inscrit bien dans l'approche par compétences à la base du programme de formation au 1<sup>er</sup> cycle en sciences infirmières à l'Université de Montréal, comme en témoigne son utilisation dans différents cours du baccalauréat depuis plusieurs années.

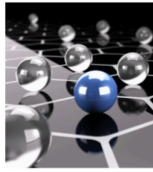
Mais l'intégration de la SCHF aux stages est récente et controversée. À ce jour, peu d'études ont été menées pour en évaluer les impacts et, en raison de lacunes méthodologiques, les résultats sont souvent peu significatifs. Cette formule de stage innovante suscite pourtant un intérêt grandissant, face à la pénurie généralisée de places de stage en milieu clinique en soins infirmiers en Amérique du Nord (Ricketts, 2011). Notre projet-pilote, visant l'intégration de la SCHF à un stage clinique en sciences infirmières, constitue une première au Canada, ce qui rend le projet d'autant plus novateur. La nouvelle formule de stage a été développée, mise en œuvre et

évaluée à l'hiver 2013, puis reprise et réévaluée à l'automne 2013.

### Intervention

En premier lieu, pour permettre le placement de tous les étudiants en stage, le nombre de journées en milieu clinique a été réduit et deux journées d'activités liées à la SCHF ont été ajoutées, en plus d'ateliers pratiques et d'un travail individuel. Toutes ces activités complémentaires se déroulent dans les locaux de la faculté, sous la supervision de tutrices et de professeurs de la faculté. Deuxièmement, même si la SCHF est une stratégie fréquemment utilisée dans les cours cliniques à la FSI, le design des journées de simulation intégrées au stage a été élaboré dans une intention pédagogique très différente. L'aspect innovateur de ce projet-pilote est dans ce design, puisque dans une optique de complémentarité au stage, les scénarios de simulations devaient être combinés à une série d'activités réflexives et pratiques pour répondre aux indicateurs de développement de compétence visés par le stage, en lien avec le jugement clinique, la collaboration, la rigueur scientifique, l'humanisme, le leadership et le professionnalisme. Ainsi, plusieurs activités pédagogiques sont prévues durant les journées de simulation (Figure 1).

Tout d'abord, pour se préparer à la journée de simulation, les étudiants doivent prendre connaissance du guide de l'étudiant disponible sur la plate-forme web du cours, qui comprend un dossier-patient (histoire de santé, notes d'observation médicales et infirmières, résultats d'examen, prescriptions, etc.), des lectures et des questions préparatoires. La journée de simulation débute par 30 minutes de préparation réflexive, où à la lumière de leur préparation individuelle, les étudiants, en groupe de six, mettent en commun leur compréhension de la situation de santé du patient fictif, identifient des problématiques et anticipent un plan de soins infirmiers. Cette réflexion est faite selon le modèle de démarche de soins développé par la FSI, qui est utilisé par les étudiants dans tous les cours cliniques du programme de 1<sup>er</sup> cycle.



Activités de la journée (en groupes de 5 à 6 étudiants)		
8h30	Préparation réflexive	Démarche de soins humaniste <i>caring</i> (FSI, 2012)
9h00	Simulation	Action/observation en alternance de triade
10h00	Débriefing	Modèle de Lavoie (2013)
11h15	Pratique supervisée en laboratoire	
13h00	Simulation (même scénario ou options de modification au scénario)	Action/observation en alternance de triade
14h00	Rétroaction par les pairs et débriefing	Grille d'observation basée sur les indicateurs de compétences visées par le stage, en lien avec la SCHF
15h15	Autoévaluation	Grille d'autoévaluation réflexive basée sur la grille d'évaluation utilisée en milieu clinique
15h30	Élaboration d'une carte conceptuelle	
16h30	Fin de la journée	

**Figure 1. Horaire d'une journée d'activités liées à la simulation clinique haute-fidélité (SCHF)**

Cette préparation de groupe précède la simulation clinique, qui dure environ 40 minutes. Les étudiants y interviennent auprès d'un patient mannequin qui interagit en fonction d'un scénario clinique préprogrammé. Les scénarios des deux journées de simulation ont été développés par notre équipe selon les contenus vus par les étudiants dans le cours, tant au niveau théorique (pathologies, médicaments, principes scientifiques, etc.) que pratique (techniques de soins, communication et collaboration inter et intra professionnelle, etc.). Le logiciel Muse® a servi de base au développement de ces scénarios.

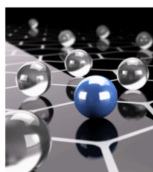
Les étudiants interviennent auprès du patient mannequin en groupe de trois, en alternance : une première triade intervient pendant que l'autre triade observe, puis à la moitié du scénario, les étudiants observateurs prennent la place des étudiants acteurs et vice-versa. Le scénario simulé est suivi d'un débriefing de 75 minutes et d'une pratique en laboratoire de 60 minutes. Le débriefing est essentiel à l'efficacité pédagogique d'une simulation clinique (Jeffries, 2012). Il permet de réfléchir a posteriori sur la situation vécue afin de consolider les apprentissages. Nous avons utilisé le modèle de débriefing de Lavoie, axé sur l'approfondissement de la compréhension de ce qui s'est passé durant la simulation, par un processus de réflexion inductif (Lavoie, Pepin & Boyer, 2013). Cette approche convient

particulièrement aux scénarios de simulations présentant une détérioration de l'état de santé (Lavoie, et al., 2013). Le modèle permet aussi de ventiler les émotions ressenties par les étudiants durant la simulation, de réfléchir au rôle et à la pratique professionnelle et de dégager des objectifs d'amélioration personnels et de groupe au terme de la discussion. La pratique en laboratoire permet quant à elle d'offrir aux étudiants la possibilité de pratiquer concrètement les procédures de soins qui ont été expérimentées avec plus ou moins de succès durant la simulation de l'avant-midi.

En après-midi, les étudiants refont le même scénario de simulation. Toutefois deux changements sont apportés : il est possible d'opter pour une des trois options de modification au scénario proposées, et les étudiants prennent un rôle différent de celui qu'ils avaient en avant-midi. Les options de modification au scénario permettent de réajuster le scénario proposé aux étudiants, selon les objectifs fixés par le groupe à la suite du débriefing, et selon l'évaluation de la facilitatrice de ce qui serait, à son avis, le plus constructif pour le groupe.

Ainsi, le scénario de l'après-midi peut être le même que celui de l'avant-midi, mais il peut aussi proposer un changement mineur (p. ex., une prescription différente donnée verbalement par le médecin lors de la détérioration de la condition du patient), un ajout dans la condition





## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

du patient (p. ex., le patient se plaint de nausées en plus des autres symptômes déjà présents), ou une évolution plus rapide qui implique que le scénario se poursuit au-delà de ce que les étudiants avaient vu en avant-midi. Il est donc possible d'ajuster le scénario simulé de l'après-midi aux besoins d'apprentissage des différents groupes d'étudiants. Certains bénéficient de refaire exactement le même scénario, alors que d'autres peuvent se permettre d'être légèrement déstabilisés par un ajout ou un changement mineur au scénario. Enfin, on présente aux groupes plus forts la possibilité d'aller plus loin en faisant évoluer la situation plus rapidement, ce qui demande un ajustement des interventions.

Les étudiants prennent également un rôle clinique différent en après-midi puisque ceux qui étaient acteurs pour la première partie du scénario en avant-midi deviennent observateurs et vice-versa. Lorsqu'ils ne sont pas dans l'action, les étudiants ont aussi un rôle différent puisqu'ils doivent noter leurs commentaires sur une grille d'observation. Les éléments à observer sont en lien avec des indicateurs de compétence concrets, tirés de la grille d'évaluation du stage. Le débriefing qui suit la simulation de l'après-midi est alors bonifié par une rétroaction par les pairs, où les étudiants-observateurs partagent leurs observations notées durant la simulation. Un questionnaire d'auto-évaluation des compétences est ensuite complété par chaque étudiant, basé sur les indicateurs de compétences de la grille d'évaluation du stage. La journée se termine par l'élaboration d'une carte conceptuelle en groupe.

Les deux journées d'activités liées à la SCHF se déroulent en bloc de sept heures, en groupe de cinq à six étudiants. Chaque groupe est accompagné tout au long de la journée par deux personnes-ressources, soit, une tutrice de la faculté et une infirmière d'un milieu clinique de soins critiques. Traditionnellement, ces personnes-ressources, aussi appelées facilitatrices (ou facilitateurs), sont responsables de guider les étudiants durant la simulation et le débriefing, mais dans le contexte de projet-pilote, elles étaient aussi responsables d'accompagner les étudiants à travers toutes les activités proposées dans la journée. Notez que l'usage du terme féminin privilégié dans le

présent article n'exclut en rien la possibilité que ce rôle soit tenu par un infirmier.

Les activités décrites ci-haut ont nécessité la création de matériels pédagogiques originaux (scénarios de SCHF, guides pour facilitatrices et étudiants, structure de débriefing, outils d'évaluation et de rétroaction), ainsi qu'un encadrement soutenu des facilitatrices, généralement peu familières avec cette approche pédagogique. Les scénarios de simulation ont été validés avec un groupe de facilitatrices avant le stage de l'hiver 2013. Durant les sessions hiver et automne 2013, un total de 440 étudiants a expérimenté cette formule de stage, et 25 facilitatrices issues des milieux cliniques et de la faculté ont été formées pour accompagner les étudiants durant les activités liées à la SCHF.

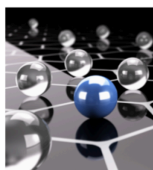
### Évaluation et résultats

Un questionnaire d'évaluation d'implantation élaboré à partir du modèle théorique de Jeffries (2012) a permis de collecter des données sur la perception des étudiants quant à leur expérience d'apprentissage en simulation ( $n = 314$ ). Deux groupes de discussion ont aussi été menés à l'hiver 2013 après la première version du stage intégrant les SCHF ( $n = 23$ ). L'analyse complète des données des sessions hiver et automne 2013 est en cours et fera l'objet d'une publication ultérieure.

Malgré que les étudiants se soient exprimés négativement sur le fait d'avoir subi une diminution du temps de stage en milieu clinique, les résultats préliminaires positifs de l'évaluation ont amené à ce que la formule soit reprise durant la session hiver 2014. Les étudiants témoignent, entre autres, du développement de leur autonomie, d'approfondissement de leurs connaissances et de leur satisfaction à l'égard des opportunités d'apprentissages que permet la SCHF. Voici quelques réponses d'étudiants représentatives de ce constat :

« C'est bien d'être le premier intervenant, sans pouvoir se fier à une vraie infirmière. Ça nous oblige à avoir de l'autonomie et à prendre des décisions nous-mêmes. »

« Cela m'a permis de mieux comprendre le rôle infirmier en soins critiques [...] et



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

de concrétiser les notions théoriques qu'on avait déjà vues en classe. »

« [les simulations] m'ont permis de voir des cas critiques et de faire des interventions que je n'ai pas pu voir en stage.»

De notre point de vue, la SCHF offre aussi aux étudiants une standardisation des situations cliniques qui permet l'approfondissement de concepts cliniques essentiels pour l'ensemble des étudiants, ce que les milieux de soins ne peuvent garantir. La SCHF permet aussi d'obliger tous les étudiants à mettre en pratique des indicateurs de compétences qui peuvent être difficiles à exprimer en stage, comme la collaboration inter/intra professionnelle, le leadership clinique et l'approche réflexive. Par exemple, dans un milieu de soins réel, des situations cliniques similaires aux scénarios proposés en simulation demandent une rapidité d'action qui ne permet pas toujours à l'étudiant d'intervenir concrètement, ni de participer pleinement aux décisions cliniques, ni de réfléchir dans l'action ou a posteriori, ce que permet la SCHF et le débriefing.

À ce jour, plus de 500 étudiants ont expérimenté l'intégration de la SCHF durant leur stage en soins critiques. Cette formule de stage mixte est maintenant envisagée pour d'autres stages au 1<sup>er</sup> cycle; par exemple en santé communautaire, où certains milieux ne permettent pas de développer des compétences en santé populationnelle, qui sont pourtant des compétences visées par le stage.

### Conclusion

Dans un contexte de pénurie de places de stage, où certains milieux sont plus ou moins adaptés aux cibles d'apprentissage visées, il semble que certains étudiants aient profité, par le biais des simulations, d'opportunités d'apprentissages que leur milieu clinique ne leur offrait pas, ou pas de façon optimale.

Nous n'avons pas la prétention d'affirmer que l'utilisation de la SCHF permet de remplacer un stage. Nous constatons toutefois que les apprentissages issus de la SCHF semblent être un complément intéressant au stage en milieu clinique, particulièrement lorsque des milieux de stage ne sont pas appropriés au développement des compétences visées.

---

### Références

- Burrows, A.M. (2012). *Volume and utilization patterns of nursing clinical placements*. (Mémoire de maîtrise). Université de Colombie-Britannique, Colombie-Britannique.
- Cant, R. P., & Cooper, S. J. (2010). Simulation-based learning in nurse education: systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 66(1), 3-15.
- Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal (FSI). (2012). Démarche de soins humaniste-caring. Université de Montréal (inédit).
- Foronda, C., Liu, S., & Bauman, E.B. (2013). Evaluation of simulation in undergraduate nurse education: An integrative review. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(10), e409-e416.
- Issenberg, B.S., McGaghie, W.C., Petrusa, E.R., Gordon, D.L., & Scalese, R.J. (2005). Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review. *Medical Teacher*, 27(1), 10-28.
- Jeffries, P.R. (2012). *Simulation in nursing education: From conceptualization to evaluation, 2<sup>nd</sup> ed.* New-York: National League for Nursing.
- Katz, G.B., Peifer, K.L., & Armstrong, G. (2010). Assessment of patient simulation use in selected baccalaureate nursing programs in the United States. *Simulation in Healthcare*, 5(1), 46-51.
- Lavoie, P., Pepin, J. & Boyer, L. (2013). Reflecting debriefing to promote novice nurses' clinical judgement after high-fidelity clinical simulation: À pilot test. *Dynamics*, 24(4), 36-41
- National League for Nursing Simulation Innovation Resource Center (NLN-SIRC). (2013). SIRC glossary. Repéré le 16 juin 2014 à <http://sirc.nln.org/mod/glossary/view.php?id=183>
- Ricketts, B. (2011). The role of simulation for learning within pre-registration nursing education - A literature review. *Nurse Education Today*, 31, 650-54
- Smith, P. M., Spadoni, M., Seeley, J., Sevean, P., Dampier, S., & Strickland, S. (2007). *An inventory*



## **Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

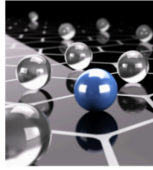
58

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

- of strategies to delivery nursing and interprofessional clinical placements in Canada. (Research report). Repéré à <http://www.casn.ca/vm/newvisual/attachments/856/Media/AnInventoryofStrategiestoDeliverNursingandInterprofessionalClinicalPlacementsinCanada.pdf> (Canadian Association of Schools of Nursing website).*
- Smith, P.M. Corso, L.N. & Cobb, N. (2010). The perennial struggle to find clinical placement opportunities: A Canadian national survey. *Nurse Education Today*, 30, 798–803
- Smith, P. M., Spadoni, M. & Proper, V.M. (2013). National survey of clinical placement settings across Canada for nursing and other healthcare professions - who's using what? *Nurse Education Today*, 33, 1329-36
- Swinny, B. & Brady, M. (2010). The benefits and challenges of providing nursing student clinical rotations in the intensive care unit. *Critical Care Nursing Quarterly*, 33(1), 60–66



## 4. L'innovation pédagogique pour intéresser les étudiants

### Innover par le jeu

#### L'usage du jeu-cadre à l'université : Expériences exploratoires d'utilisation du jeu-cadre comme méthode pédagogique et comme outil de recherche dans un contexte universitaire

Dan LECOQ, Doctorant  
Université libre de Bruxelles, Belgique  
[dan.lecocq@ulb.ac.be](mailto:dan.lecocq@ulb.ac.be)

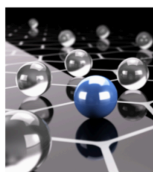
Nathalie ZANDECKI, Doctorante  
Université libre de Bruxelles, Belgique

#### Pour citer cet article :

Lecocq, D. & Zandecki, N. (2014). L'usage du jeu-cadre à l'université : Expériences exploratoires d'utilisation du jeu-cadre comme méthode pédagogique et comme outil de recherche dans un contexte universitaire. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? L'innovation Pédagogique pour intéresser les étudiants, Innover par le jeu*, 1(1), 59-72.

#### Résumé

La question de la place du jeu dans la pédagogie est récurrente. La plus-value singulière du jeu didactique est que le « *joueur-apprenant* » construit des compétences en s'engageant dans des pratiques sociales. Autonomie, engagement, émotion, pensée critique sont au cœur des dispositifs mettant en scène la complexité. Soucieuse d'innover sur le plan pédagogique, notre équipe a introduit des formes de jeux non technologiques comme outils d'enseignement dans un contexte universitaire où il était absent. Nous avons également utilisé certains de ces jeux comme outils de recherche. Notre équipe a développé et expérimenté auprès d'adultes en situation de formation continue de niveau universitaire des jeux didactiques non technologiques à très faible coût à des fins d'enseignement et de recherche pour approcher, par exemple, le concept de « processus ». Nous avons également utilisé le jeu-cadre comme outil de recherche : un jeu-cadre est une structure ludique vide, aspécifique, pouvant être remplie de différents contenus pour l'adapter à de très nombreuses circonstances. Nous en avons fait usage pour explorer la perception par un groupe du concept d'accréditation des établissements hospitaliers. Les résultats du jeu sont restitués aux participants dans le courant de la journée dans une optique socioconstructiviste. Nos expériences exploratoires ont ramené des résultats encourageants en termes de mobilisation des concepts explorés, à la grande satisfaction des participants. Considérant le jeu-cadre comme outil de recherche, les réponses apportées constituent un matériel qualitatif exploitable. Dans notre contexte, nous pouvons affirmer que jouer à l'université constitue une innovation pédagogique. Nous suggérons à chacun de tester ce type de dispositif pour l'intégrer dans sa « boîte à outils pédagogiques », quel que soit le niveau de formation. L'usage du jeu comme outil de recherche est également novateur et constitue une méthode prometteuse.



**Mots clés :** Jeu éducatif, Jeu-cadre, Innovation pédagogique, Méthode de recherche, Pédagogie active

### **Abstract**

The question of the role of game in education is recurrent. While using educational game, the "player-learner" builds skills by engaging in social practices. Autonomy, commitment, emotion, critical thinking are at the heart of gaming devices featuring complexity. Seeking educational innovation, our team has introduced non-technological forms of games as teaching tools in an academic context where it was absent. We also used some of these games as research tools. Our team has developed and tested non-technological educational games at very low cost for the purposes of education and research with adults following training at the university level. For example, we explored the concept of "process". We also used the « framegame » as a research tool: a framegame is a ludic empty structure, nonspecific, can be filled with different contents to fit very many circumstances. We used it to explore the perception in relation to the concept of « accreditation » of hospitals. Game results are returned to the participants in the course of the day according to a socio-constructivist perspective. Our exploratory experiments have brought encouraging results considering the mobilization of concepts explored, to the great satisfaction of the participants. Considering the framegame used as a research tool, the collected answers constitute a workable qualitative material. In our context, we can say that using game in higher education is a pedagogical innovation. We suggest everyone to test this type of device to integrate it into its "educational toolkit" in a training program regardless of the level. Also using the game as a research tool is innovative and seems to be a promising method.

**Keywords :** Educational game, Framegame, Pedagogical innovation, Research method, Active education

### **Introduction**

Quoique la réalité sociologique des générations « Y » et « Z » fasse encore l'objet de débats (Placet & Petitbon, 2012), nombreux sont ceux aujourd'hui qui partagent le constat de cohortes d'étudiants avec lesquels les méthodes pédagogiques classiques semblent inefficaces. Capter l'attention, motiver et impliquer tous les étudiants relève à chaque fois du défi.

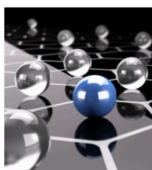
L'enseignement supérieur accompagne les étudiants pour leur permettre de devenir compétents, c'est-à-dire pouvant faire preuve d'un « *savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* » (Tardif, 2006). Mais, au vu de la complexité des savoirs, de la quantité et de l'évolution des connaissances, l'enseignement supérieur doit également rendre ces étudiants aptes à réfléchir sur leurs apprentissages et leurs compétences pour en faire des professionnels accomplis.

Pour parvenir à rencontrer ces objectifs, l'innovation pédagogique est nécessaire : « *l'innovation pédagogique correspond à une nouveauté et à un changement pour une adaptation aux objectifs pédagogiques et aux étudiants. Elle s'envisage comme une réflexion pédagogique afin de promouvoir la réussite académique et se révèle être une innovation pédagogique qu'à la condition qu'une pensée pédagogique l'édifie* » (Walder, 2014).

S'inscrivant dans cette logique et dans la lignée de la pédagogie active, notre équipe a décidé d'élargir l'éventail des méthodes utilisées (Brassard, 2012) en introduisant des formes de jeux non technologiques comme outils d'enseignement dans un contexte universitaire où il était absent. Nous avons également utilisé certains de ces jeux comme outils de recherche.

### **La place du jeu dans la pédagogie**

La question de la place du jeu dans la pédagogie est récurrente : mais au fond, qu'est-ce qu'un jeu ? Le jeu peut-il avoir pour finalité



**Innovations Pédagogiques,  
nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

l'apprentissage? Est-ce une contradiction intrinsèque que de parler de « jeu didactique »? Quelle est l'efficacité d'un dispositif ludique d'apprentissage? Quelle transférabilité des savoirs ? Même si ce n'est pas l'objet premier de cet article, nous allons tenter de répondre à ces quelques interrogations avant de centrer notre propos sur les « jeux-cadres ».

Avant tout, il importe de s'accorder sur la définition du jeu. Les auteurs soulignent que, depuis la plus haute Antiquité, le jeu est utilisé dans le cadre d'enseignements, notamment par Platon (Berry, 2011) qui en fait un véritable instrument éducatif en lien avec les valeurs de la société athénienne. Mais la définition du jeu par Platon ne cadre pas complètement avec les attributs modernes du concept.

Gilles Brougère définit le jeu comme une activité présentant cinq caractéristiques: le second degré (ce n'est pas la vie réelle), une certaine latitude du joueur à décider, la règle

(fruit d'une régulation externe ou d'une négociation entre les joueurs), la frivolité entendue comme l'absence de conséquence de l'activité et, enfin, l'incertitude quant à son point d'arrivée (Brougère, 2002).

Dans le jeu tel que l'entend Brougère, l'apprentissage découle conséquemment de l'activité dans des domaines qui varient et qui dépendent de caractéristiques propres au joueur: le débouché est imprévisible.

Au contraire, intégré comme outil dans une démarche pédagogique, le jeu s'inscrit dans un désir d'en maîtriser les conséquences : la règle et le but sont définis par l'enseignant.

Lorsqu'il est utilisé comme méthode pédagogique, le jeu peut être qualifié de « didactique » (Deweys, 2006). Mais si la latitude de décision du joueur et la frivolité sont absentes, il paraît plus approprié de parler d'animation pédagogique que de jeu (Tableau I).

Jeu	Jeu didactique	Animation pédagogique
<ul style="list-style-type: none"> <li>le second degré</li> <li>la latitude du joueur à décider</li> <li>la règle à géométrie variable</li> <li>la frivolité</li> <li>l'incertitude quant à son point d'arrivée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le second degré</li> <li>la latitude du joueur à décider</li> <li><b>définition de la règle par l'enseignant</b></li> <li>la frivolité</li> <li><b>but fixé par l'enseignant</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>le second degré</li> <li><i>la latitude du joueur à décider</i></li> <li><b>définition de la règle par l'enseignant</b></li> <li><i>la frivolité</i></li> <li><b>but fixé par l'enseignant</b></li> </ul>

***Apprentissage imprévisible  
(« joueur dépendant »)***

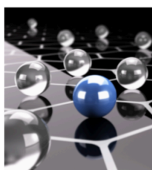
***Désir d'en maîtriser les conséquences de la part de  
l'enseignant (« enseignant dépendant »)***

**Tableau I. Caractéristiques du jeu, du jeu didactique et de l'animation pédagogique**

À l'inverse, plus on conserve la dimension ludique de l'activité, moins l'apprentissage est contrôlable et visible. Tout le travail de

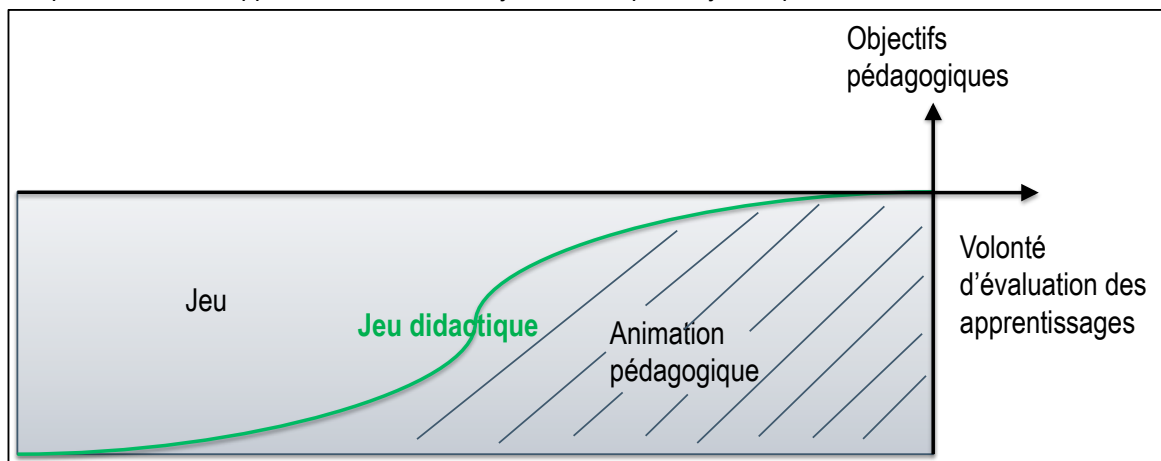
conception se situe donc dans cet entre-deux complexe (Figure 1) (Berry, 2011).

Car, considérant la triple concordance indispensable entre objectif, méthode et



évaluation au sein d'un dispositif pédagogique, il faut en effet questionner l'évaluation des compétences développées au travers du jeu.

C'est un point délicat puisque plus on cherche à évaluer et à « pédagogiser » l'activité ludique, plus le jeu disparaît.



**Figure 1. Continuum activité ludique et activité pédagogique (Lecocq, 2014)**

Cette question est d'autant plus prégnante dans le cadre de l'utilisation du jeu dans l'enseignement supérieur. Une série d'auteurs se sont penchés sur ce problème. Ainsi, Sauvé et al. (2007) ont effectué à ce sujet une importante revue de littérature et relèvent que l'utilisation du jeu a un effet positif sur la faculté de coopération, la motivation envers l'apprentissage, la résolution de problèmes ainsi que la structuration et l'intégration des connaissances (Sauvé, Renaud, & Gauvin, 2007).

Dans une  cole supérieure formant aux sciences politiques, Eber a utilisé le jeu pour aborder des concepts complexes en économie et les joueurs-apprenants ont démontré une meilleure compréhension à moyen terme et une meilleure intégration des savoirs (Eber, 2007).

Dans un contexte de projet d'innovations technologiques, Verzat et son équipe ont mis en œuvre dans une  cole d'ingénieurs français un

jeu de construction en spaghetti mis au point par Kofoed et Rosenorm de l'Université d'Aalborg.

Leur expérience a ramené des résultats très positifs pour les étudiants en termes de plaisir, de créativité et de coopération. Verzat note également la surprise des professeurs quant à l'efficacité démontrée du dispositif (Verzat, 2009).

Il semble ainsi y avoir un relatif consensus pour affirmer que le « joueur-apprenant » ne se constitue pas seulement un corps de savoirs abstraits mobilisables. La plus-value singulière du jeu didactique est que le « joueur-apprenant » construit des compétences en s'engageant dans des pratiques sociales. Autonomie, engagement, émotion, pensée critique sont au cœur des dispositifs mettant en scène la complexité (Sanchez, Ney, & Labat, 2011). Par sa mise en scène, sa dimension symbolique, le jeu apparaît favoriser l'intégration des



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

63

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

informations par le biais de la reviviscence (Corbeil & Laveault, 2009).

Cela rejoint les travaux d'Arthur Graesser et al. qui démontrent que certaines émotions favorisent des « apprentissages profonds », soit « *la compréhension des mécanismes de causalité, la génération d'explications, d'argumentations ou de raisonnements critiques, la résolution de conflits, entre autres* » (Mandin, 2010). Le jeu semble donc être une méthode pédagogique adaptée à l'approche par compétences qui se généralise progressivement dans l'enseignement.

### Les « jeux sérieux »

Une forme particulière de jeu s'est développée au début des années '80, en parallèle avec l'évolution des technologies informatiques : les « jeux sérieux ». Ils ont remis la question du jeu d'adulte à l'ordre du jour.

Le terme « jeux sérieux » désigne « *un ensemble extrêmement hétérogène de produits vidéoludiques à visée éducative (dans un sens très large)* » (Berry, 2011).

Certaines professions qui requièrent des habiletés techniques ou relationnelles utilisent maintenant ces « *serious games* » dans leur cursus de formation universitaire. Dans le domaine de la santé, citons « *Pulse!* », un jeu de simulation qui tente de reproduire le plus fidèlement possible une salle d'urgence, de l'arrivée du patient jusqu'au traitement. Six universités l'utilisent pour valider la formation médicale offerte à leurs étudiantes et étudiants (« Jeux sérieux : apprendre en jouant... jusqu'à l'université : Service de soutien à la formation - Université de Sherbrooke, » n.d.).

Diverses spécialités médicales (gynécologues, anesthésistes...) recourent aux jeux sérieux ou préconisent leur utilisation en vertu du principe « *jamais la première fois chez*

*le patient* », en particulier pour les actes les plus dangereux (Benhamou, Roulleau, & Trabold, 2013)(Dupuis et al., 2005). Un congrès est même régulièrement organisé sur ce thème (Bekker, Fedtke, & Schouten, 2013).

Cependant le coût des « jeux sérieux » est un frein important à leur déploiement. Certains auteurs évoquent la somme de 50 000 \$ par heure de cours développée (Berry, 2011)(Chapman, 2010). Le développement de « *Pulse!* », soutenu par la « *Navy* » américaine, aurait ainsi coûté 14 millions de dollars... De surcroît, les « *serious games* » impliquent que l'apprenant-joueur dispose d'un matériel informatique adéquat et la plupart du temps d'une connexion internet qui peut faire défaut dans certains contextes.

### Les jeux didactiques non technologiques

Certaines formes de jeux didactiques peuvent être utilisées à des fins spécifiques sans recourir à des moyens technologiques avancés. Ainsi, le « jeu de rôle » est-il aujourd'hui largement répandu dans les formations d'adultes. Mais d'autres formes de jeu peuvent être imaginées. Notre équipe utilise un jeu baptisé « *Transport de papiers carrés* » pour approcher le concept de « processus » (Zandecki, 2011). Après une courte introduction théorique, les apprenants-joueurs sont répartis en équipes. Leur travail consiste à déplacer d'un bout à l'autre d'une table des morceaux de papier carrés à l'aide de chalumeaux pour boire sans que le papier ne puisse toucher la table. Des événements inattendus surviennent en cours de partie. Une balle hérissée de picots frappe un joueur d'une équipe au hasard et le voilà atteint par le virus de la grippe et contraint d'interrompre son travail... Le « *ministère de la santé ludique* » change abruptement le matériel qui est mis à leur disposition : les voici munis de baguettes à





riz en lieu et place de leurs chalumeaux... Une fusion est décidée : deux équipes doivent à présent travailler ensemble et réduire de 30% le personnel... Des contraintes de productivité sont introduites, puis intensifiées. À chaque fois, les joueurs doivent s'adapter.

Lors du débriefing, les participants ont l'occasion d'exprimer leur ressenti par rapport au jeu. Ensuite, les différentes phases de jeu sont mises en lien avec les notions théoriques rattachées au concept de « processus ».

L'évaluation des savoirs travaillés lors du jeu didactique est organisée au travers d'un exercice d'intégration ultérieur.

Ce type de dispositif s'inscrit parfaitement dans le modèle d'apprentissage décrit par Lebrun (Figure 2) (Lebrun in Bachy, Lebrun, & Smidts, 2010). L'interaction est très intense entre les joueurs-apprenants motivés par le dispositif.

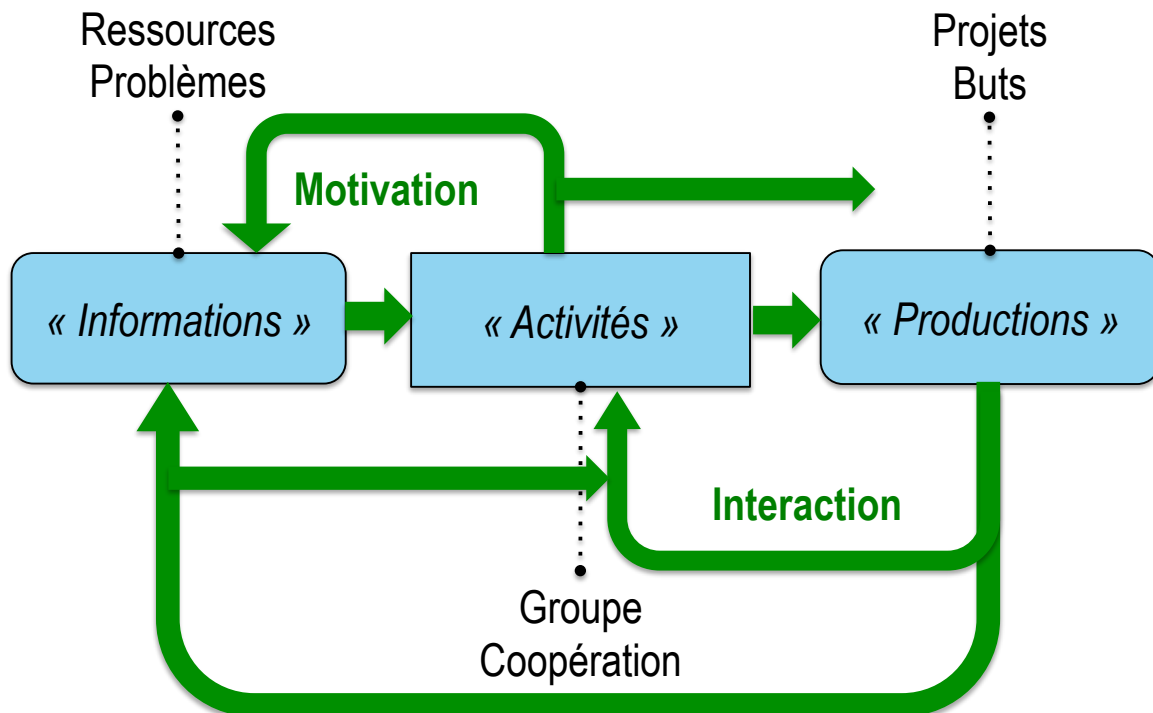
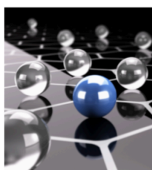


Figure 2. *Modèle d'apprentissage selon Lebrun (2007) (Bachy et al., 2010)*

Le coût total de ce jeu didactique ne dépasse pas 100\$ par heure de cours, personnel et matériel compris, pour un groupe

de 20 à 30 personnes. Il est donc bien moins coûteux pour ses développeurs que les « jeux



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

66

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

sérieux », mais nécessite la présence physique des étudiants.

### Les jeux-cadres

Sivasailam Thiagarajan – alias Thiagi – est Indien et vit aux États-Unis. Il conçoit de nombreux jeux dans tous les champs de la formation et de l'enseignement, adaptés aux objectifs pédagogiques, pour un coût très faible. Il a particulièrement développé le concept de « *jeu-cadre* », auquel Bruno Hourst a donné un écho important en francophonie au travers d'une série d'ouvrages.

Un jeu-cadre est une structure ludique vide, aspécifique, pouvant être remplie de différents contenus d'instruction pour l'adapter à de très nombreuses circonstances : apprentissage, réflexion, recherche d'idées, etc. (Hourst & Thiagarajan, 2011). De très nombreux jeux-cadres existent et chacun peut en imaginer d'autres. Inspirée par les travaux de Thiagi, notre équipe a développé et expérimenté auprès d'adultes en situation de formation continue de niveau universitaire des jeux-cadres didactiques à des fins d'enseignement. Constituée en tant que groupe de recherche interdisciplinaire, notre équipe est active dans le domaine de la qualité des soins et de la sécurité des patients. Baptisée QUASAR (Quality, Safety, Resources), elle est engagée dans des activités de formation, de recherche et de conseil.

Dans le cadre de nos travaux, nous utilisons des méthodes quantitatives ou qualitatives en fonction de nos objectifs et de nos questions de recherche. Nous adoptons une posture positive et/ou naturaliste en fonction des circonstances : s'interroger sur le meilleur pansement dans le cadre d'une plaie de type X et travailler sur la satisfaction du patient nécessitent une méthodologie adaptée.

Nous postulons qu'à l'image de la discipline des sciences infirmières (Hunt & Lavoie, 2011), le champ de la qualité des soins et de la sécurité des patients peut - oserons-nous dire « doit » - être exploré de façon plurielle pour refléter une réalité elle aussi plurielle et contextualisée.

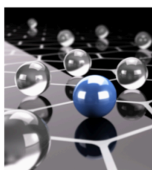
### Contexte

Adoptant à cette occasion une posture naturaliste, nous avons utilisé le jeu-cadre didactique comme outil de recherche qualitative pour approcher la réalité contextuelle des apprenants-joueurs. Nous avons créé et mis en œuvre un jeu-cadre baptisé « *petits papiers* » lors de journées de formation du Certificat Interuniversitaire en Management de la Qualité dans les Établissements de Soins (C.I.M.Q.E.S.) sur le thème de l'accréditation des établissements hospitaliers.

Connue sous le terme de « agrément » au Canada et de « certification » en France, « *l'accréditation des établissements de santé est une méthode d'évaluation externe, généralement volontaire. Elle fait référence à une démarche professionnelle par laquelle un établissement de soins apporte la preuve qu'il satisfait, dans son fonctionnement et ses pratiques, à un ensemble d'exigences formalisées et présentées sous forme de manuel, le référentiel, préconisé par un organisme d'accréditation* » (Lecocq, Gainvorste, Zandecki, Jacquerye, & Pirson, 2014).

### Question de recherche

Le jeu-cadre développé a pour objectif de répondre à la question suivante : « *quel est le ressenti d'un groupe de professionnels de santé par rapport à l'accréditation des hôpitaux ?* » (Lecocq, 2013)



### Objectif

L'objectif est de connaître la première idée qui vient à l'esprit des répondants après une série de présentations théoriques sur le sujet lorsque différents aspects du concept d'accréditation sont évoqués.

### Méthode

L'enseignant-chercheur décrit l'activité en annonçant clairement qu'il s'agit d'un jeu et invite les participants à s'amuser. Les participants disposent de 3 feuilles de couleur : une blanche, une bleue, une jaune.

L'enseignant-chercheur demande aux participants de noter sur une feuille de papier le premier mot ou expression qui leur vient à l'esprit à l'énoncé de trois questions.

La première est : « *Si je vous dis « accréditation », à quoi pensez-vous ?* » Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur le papier blanc et à remettre son papier à un organisateur qui circule dans la salle.

La deuxième est « *Dans ce mot « accréditation », qu'est-ce qui vous fait rêver ?* » Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur le papier bleu, à plier son papier pour le transformer en avion, et à le lancer devant lui.

La troisième et dernière est « *Dans ce mot « accréditation », qu'est-ce qui vous fait peur ?* » Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur le papier jaune, à chiffonner son papier en boule et à le jeter par-dessus son épaule.

Les avions et les boulettes de papier sont ensuite ramassés par les organisateurs.

### Résultats

Chacune des réponses est replacée dans une grille d'analyse. Cette grille est construite sur

base des attributs de concepts issus du thésaurus Medical Subject Headings (MeSH), le thésaurus utilisé par la National Library of Medicine (Bethesda, USA) pour indexer ses articles. Ce thésaurus est traduit en français par l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm) et l'Institut de l'information scientifique et technique du Centre national de la recherche scientifique (CNRS) français.

Ainsi, les réponses « comparaison » et « conformité et échange », par exemple, sont placées en regard du concept de « *benchmarking* » (parangonnage).

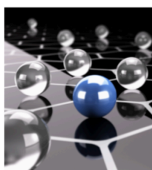
Lorsque l'idée exprimée par le participant ne peut être replacée dans la grille d'analyse, un nouveau concept est intégré en se basant sur les définitions du portail lexicologique du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL).

La réponse « *avoir une belle façade, mais creuse à l'intérieure* » est, par exemple, placée en regard du concept d'« habillage » entendu au sens de « *action de disposer certaines marchandises de manière à les faire valoir aux yeux des clients* ».

Le contenu des réponses des participants est ainsi analysé et permet de faire émerger les concepts qui prédominent au sein du groupe quant à sa vision générale, ses attentes et ses craintes par rapport à l'accréditation des établissements hospitaliers (Figure 3).

### Discussion

D'une part, le jeu-cadre utilisé lors de cette journée permet de faire émerger une série de concepts qui nourrissent les activités pédagogiques. En effet, les résultats du jeu sont restitués aux participants dans le courant de la journée dans une optique socioconstructiviste (Daele & Berthiaume, 2010). La restitution permet une interaction très intense entre

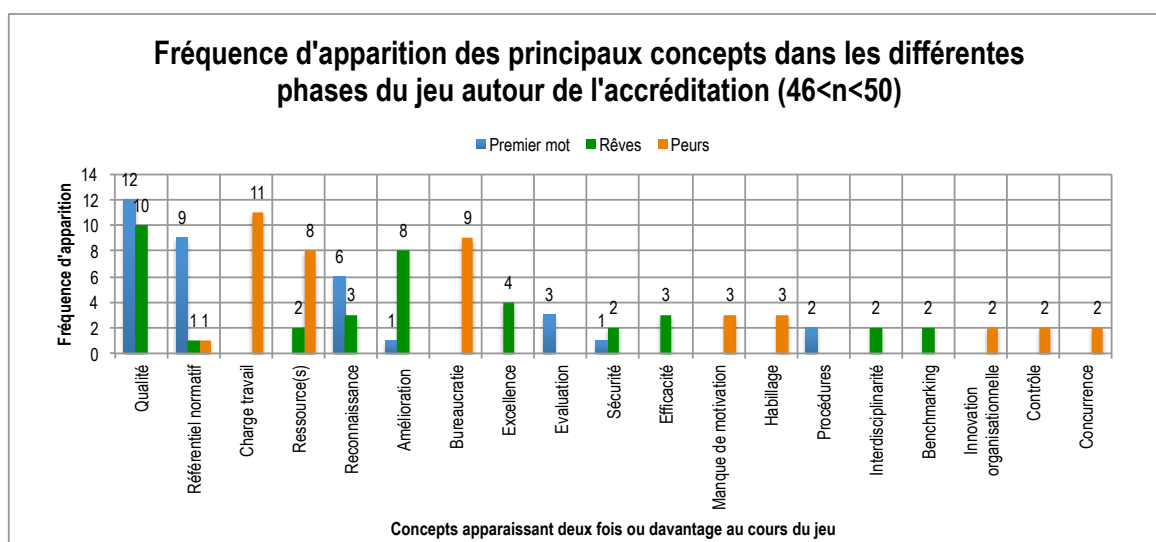


enseignants et apprenants et les renvoie à leur contexte professionnel. Une relative difficulté consiste à récupérer l'ensemble des réponses, littéralement dispersées au sein de la pièce où se déroule l'activité, ce qui explique le nombre de répondants variables en fonction des questions.

D'autre part, ces résultats ont orienté les travaux ultérieurs de notre équipe.

Les résultats de cette recherche ont par ailleurs été publiés dans un rapport au sujet de l'accréditation des hôpitaux commandité par l'autorité publique belge en charge de la supervision des hôpitaux universitaires francophones (Herbaux et al., 2013).

Quels résultats aurions-nous obtenus en utilisant une méthodologie plus « classique » ?



**Figure 3. Fréquence d'apparition des principaux concepts dans les différentes phases du jeu autour de l'accréditation (46<n<50)**

À titre documentaire, nous avons voulu comparer les réponses que nous avons obtenues avec les réponses obtenues en utilisant des méthodes d'enquête conventionnelle.

Nous avons donc croisé le ressenti des participants exprimés par le biais du jeu-cadre didactique avec les résultats obtenus par la

Haute Autorité de Santé (HAS, France) au travers d'un questionnaire conduit auprès de 1205 professionnels des établissements de santé et 101 représentants d'usagers, interrogés pendant 25 minutes en moyenne.

La HAS demandait à ces répondants de réagir à une série d'affirmations à propos de l'accréditation des hôpitaux sur une échelle de



Likert allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord » (IPSOS, 2013).

Que pouvons-nous en conclure ? Qu'il est frappant de constater combien, dans ce cas

précis, les résultats des deux enquêtes, de méthodologie et d'ampleur fort différentes, se recoupent quant aux concepts positifs et négatifs relevés par les répondants (Tableau II).

**Enquête HAS  
(Pourcentage de participants d'accord avec la proposition)**

**Jeu-cadre exploratoire  
(Concepts apparaissant deux fois ou davantage au cours du jeu)**

87% « efficace pour améliorer la <b>qualité</b> des soins »	<p>« <b>Qualité</b> » :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fréquence d'apparition cumulée la plus élevée ;</li> <li>- « 1<sup>er</sup> mot » qui vient à l'esprit le plus fréquemment ;</li> <li>- « rêve » le plus fréquemment exprimé</li> </ul>
78% « <b>améliore</b> les pratiques professionnelles et la prise en charge des patients »	<p>« <b>Amélioration</b> » :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3<sup>e</sup> fréquence d'apparition cumulée la plus élevée (ex æquo) ;</li> <li>- « rêve » le plus fréquemment exprimé après « qualité »</li> </ul>
68% « <b>charge de travail trop lourde</b> » (inefficience)	<p>« <b>Charge de travail</b> »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- -2<sup>e</sup> fréquence d'apparition cumulée la plus élevée (ex æquo) ;</li> <li>- « peur » la plus fréquemment exprimée</li> </ul>
78% « <b>bureaucratie</b> »	<p>« <b>Bureaucratie</b> »</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 3<sup>e</sup> fréquence d'apparition cumulée la plus élevée (ex æquo) ;</li> <li>- « peur » la plus fréquemment exprimée après « charge de travail »</li> </ul>

**Tableau II. Comparaison des résultats de l'enquête HAS avec les résultats de la recherche menée dans le cadre du CIMQES quant à la perception de l'accréditation par les professionnels de santé**

Nous ne pouvons pas aller plus loin que ce constat. Pour pouvoir comparer de façon circonstanciée les résultats obtenus en utilisant un jeu-cadre par rapport à d'autres outils de recherche, d'autres travaux sont encore nécessaires. Un protocole de recherche avec un groupe contrôle (outil classique) et un groupe expérimental (jeu-cadre) serait à cet égard adéquat.

Une des caractéristiques du jeu-cadre est son adaptabilité au contexte. C'est l'enseignant qui le « remplit » en fonction de ses objectifs et des intérêts des apprenants-joueurs. Ainsi, pour démontrer cette adaptabilité, nous avons utilisé le même jeu-cadre « petits papiers » avec les participants de l'atelier « *L'innovation pédagogique, une des solutions aux défis de l'université d'aujourd'hui?* » dans le cadre du 82<sup>e</sup> Congrès de l'ACFAS en vue de répondre à



d'autres questions de recherche : « *quel est l'a priori d'un groupe d'enseignants intéressés par l'innovation pédagogique par rapport à l'usage du jeu en pédagogie universitaire ? Quel est leur ressenti personnel par rapport au jeu ?* »

Ici également, trois questions sont posées aux répondants-joueurs. L'enseignant-chercheur décrit l'activité en annonçant clairement qu'il s'agit d'un jeu et invite les participants à s'amuser.

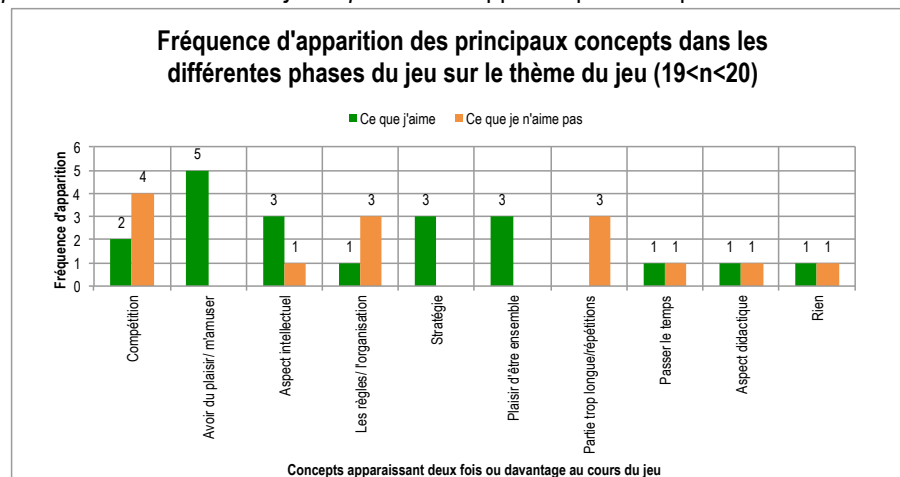
Dans ce cas, la première question est : « *Situez-vous bien dans le contexte présent. Vous êtes dans un congrès scientifique, et vous avez lu dans le programme qu'un conférencier présentait un exposé intitulé « le jeu-cadre didactique ». Quel est le premier adjectif qui vous passe par la tête ?* » Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur un papier blanc et à la conserver.

La deuxième question est : « *Si je vous demande ce que vous aimez dans les jeux que*

*vous connaissez, que répondez-vous? Répondez par une courte phrase* ». Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur le papier bleu, à plier son papier pour le transformer en avion, et à le lancer devant lui.

La troisième question est : « *Si je vous demande ce que vous détestez dans les jeux que vous connaissez, que répondez-vous? Répondez par une courte phrase* ». Le participant est ensuite invité à noter sa réponse sur le papier jaune, à chiffonner son papier en boule et à le jeter par-dessus son épaule.

Les papiers blancs, les avions et les boulettes de papier sont ensuite ramassés. Lors du dépouillement des réponses, la complexité du concept de « jeu » est mise en évidence (Figure 4) au travers d'une grille d'analyse construite au départ de la définition et des caractéristiques du jeu selon Brougère (voir supra) et enrichie par de nouveaux concepts apportés par les répondants.



**Figure 4. Fréquence d'apparition des principaux concepts dans les différentes phases du jeu sur le thème du jeu (19<n<20)**

On constate ainsi que le concept qui revient le plus fréquemment dans les réponses est celui de « compétition ». Mais on retrouve ce

concept à la fois dans ce qu'aiment les répondants dans le jeu, comme dans ce qu'ils n'aiment pas. Voilà un point de départ potentiel



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

pour amorcer un échange qui, faute de temps, n'a pas pu être approfondi avec les participants lors de cet atelier. Car pour donner une dimension pédagogique à l'activité, il aurait été intéressant de partager les résultats avec les répondants et d'organiser un « débriefing »... et pourquoi pas de poursuivre avec un autre jeu-cadre permettant d'approfondir les concepts évoqués par les participants.

### Conclusions provisoires

D'une part, le jeu animé d'une intention pédagogique s'avère donc une technique d'animation potentiellement adaptée à l'enseignement universitaire. D'autre part certains jeux-cadres peuvent être utilisés comme outils de recherche qualitative.

Conciliant intérêts et plaisirs des « enseignants-chercheurs-animateurs » et des « apprenants-répondants-joueurs », les expériences exploratoires menées dans ce domaine ont ramené des résultats encourageants en termes de mobilisation des concepts explorés, à la grande satisfaction des participants. En outre, les bénéfices « secondaires » sont intéressants : le caractère social du jeu crée une atmosphère conviviale. L'absence d'enjeu et de conséquences permet de réfléchir sur soi-même et d'entrer en relation avec les autres différemment.

Considérant le jeu-cadre comme outil de recherche, les réponses apportées constituent un matériel qualitatif exploitable.

Nous allons donc continuer à utiliser le jeu dans nos programmes de formation de base et de formation continue. Nous poursuivons en outre le travail par rapport à l'évaluation de l'usage du jeu-cadre didactique avec pour objectif d'en faire un dispositif pédagogique éprouvé et un outil de recherche validé.

Jouer à l'université sans utiliser les nouvelles technologies constitue-t-il une innovation pédagogique ? Nous avons vu que d'autres le font également. Souvenons-nous du « *Cercle des poètes disparus* »... « *Deux routes s'offraient à moi, et là j'ai suivi celle où on n'allait pas, et j'ai compris toute la différence* » (Robert Frost). Oser une communication dans le cadre d'un congrès international consacré à la pédagogie universitaire et publier un article consacré à ce sujet n'est pas anodin. Verzat le relève également en guise de conclusion : la légitimation de ces pratiques innovantes au sein de la communauté académique n'est pas partout à l'ordre du jour. Cependant, les réactions très positives des collègues à qui ces outils ont été présentés sont une source d'encouragement pour l'avenir. Nous suggérons à chacun de tester ce type de dispositif pour l'intégrer dans sa « *boîte à outils pédagogiques* » dans un programme de formation, quel qu'en soit le niveau.

---

### Références

- Bachy, S., Lebrun, M., & Smidts, D. (2010). Un modèle-outil pour fonder l'évaluation en pédagogie active : impact d'une formation sur le développement professionnel des enseignants. *Revue Internationale de Pédagogie de L'enseignement Supérieur*, 26(1). Retrieved from <http://ripes.revues.org/307>
- Bekker, T., Fedtke, S., & Schouten, B. (2013). *Games for Health: Proceedings of the 3th Conference on Gaming and Playful Interaction in Health Care*. Springer Fachmedien Wiesbaden. Retrieved from [www.summon.com](http://www.summon.com)
- Benhamou, D., Roulleau, P., & Trabold, F. (2013). La simulation en anesthésie-réanimation: outil pédagogique et d'amélioration de la prise en charge des patients. *Réanimation*, 22(2), 383–390. doi:10.1007/s13546-012-0631-1



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

72

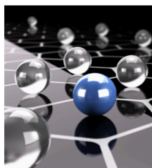
Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

- Berry, V. (2011). Jouer pour apprendre : est-ce bien sérieux ? Réflexions théoriques sur les relations entre jeu (vidéo) et apprentissage. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L'apprentissage et de La Technologie*, 37(2). Retrieved from <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/606>
- Brassard, N. (2012). Pourquoi varier les approches pédagogiques? Le Tableau. *Échange de bonnes pratiques entre enseignants de niveau universitaire*, 1(1), 1–2.
- Brogère, G. (2002). Jeu et loisir comme espaces d'apprentissages informels. *Education et sociétés*, no 10(2), 5–20. doi:10.3917/es.010.0005
- Corbeil, P., & Laveault, D. (2009). Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage de l'histoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 12(1), 25–43.
- Daele, A., & Berthiaume, D. (2010, June). Choisir ses stratégies d'enseignement. Centre de soutien à l'enseignement. Université de Lausanne. Retrieved from <http://www.unil.ch/cse>
- Deweys, A. (2006). Le jeu comme outil pédagogique? (p. 65). Bruxelles: Service général des Affaires pédagogiques et du Pilotage du réseau d'enseignement organisé par la Communauté française. Retrieved from [www.restode.cfwb.be/pgres/copil/novobs/dossiers/dossier\\_jeu.pdf](http://www.restode.cfwb.be/pgres/copil/novobs/dossiers/dossier_jeu.pdf)
- Dupuis, O., Moreau, R., Silveira, R., Dittmar, A., Rudigoz, R.-C., & Redarce, T. (2005). Les forceps hier, aujourd'hui et demain. Une nouvelle classification des forceps. *Gynécologie Obstétrique & Fertilité*, 33(12), 980 – 985. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.gyobfe.2005.06.024>
- Eber, N. (2007). L'économie expérimentale comme outil pédagogique : quelle efficacité ? *Revue d'économie politique*, 117(4), 607–629.
- Herbaux, D., Lecocq, D., Gainvorste, D., Zandecki, N., Laurent, M., & Jacquerye, A. (2013). L'accréditation des hôpitaux: l'indispensable phase d'éveil: Proposals to create a friendly environment in French-speaking Belgian hospitals for the accreditation process. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/151305>
- Hourst, B., & Thiagarajan, S. (2011). Modèles de jeux de formation: Les jeux-cadres de Thiagi. Editions Eyrolles.
- Hunt, E., & Lavoie, A.-M. (2011). Les méthodes de recherche quantitatives et qualitatives peuvent-elles déjà coexister ? *Recherche en soins infirmiers*, 105(2), 25–30.
- IPSOS. (2013). Perception de la certification des établissements de santé par les professionnels de santé et les représentants des usagers - Baromètre 2012 - HAS. HAS.
- Jeux sérieux: apprendre en jouant... jusqu'à l'université: Service de soutien à la formation - Université de Sherbrooke. (n.d.). Retrieved February 5, 2014, from <http://www.usherbrooke.ca/ssf/veille/bulletins/2011-2012/novembre-2011/le-ssf-veille/jeux-serieux-apprendre-en-jouant-jusqua-luniversite/>
- Lecocq, D. (2013). Exploration du ressenti d'un groupe de professionnels de santé à propos de l'accréditation des établissements hospitaliers (Certificat Interuniversitaire en Management de la Qualité dans les Établissements de Soins (C.I.M.Q.E.S.)). Bruxelles: Université libre de Bruxelles & Université catholique de Louvain. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/155987>
- Lecocq, D., Gainvorste, D., Zandecki, N., Jacquerye, A., & Pirson, M. (2014). À quand l'accréditation à Bruxelles et en Wallonie?: L'accréditation des hôpitaux pour assurer un fonctionnement de qualité. *Hospitals.be*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2013/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/151311>
- Mandin, S. (2010, January 14). Jeux sérieux: Quels apprentissages? Agence des usages TICE.
- Placet, J.-L., & Petitbon, F. (2012). À la recherche de la « génération Y ». *Dossier: La guerre des générations n'aura pas lieu. Sociétal*, (77), 47–53.
- Sanchez, É., Ney, M., & Labat, J.-M. (2011). Jeux sérieux et pédagogie universitaire: de la conception à l'évaluation des apprentissages. *Revue Internationale Des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 8(1-2), 48. doi:10.7202/1005783ar
- Sauvé, L., Renaud, L., & Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur l'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 89. doi:10.7202/016190ar
- Tardif, J. (2006). L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement. Montréal: Chenelière Education.





## **Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

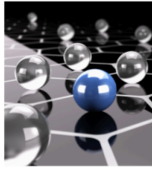
73

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

- Verzat, C. (2009). Initier au projet par le jeu. Évaluation d'une expérimentation en école d'ingénieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (25-2). Retrieved from <http://ripes.revues.org/220>
- Walder, A. M. (2014). The concept of pedagogical innovation in higher education. *Education Journal*, 3(3), 195–202.
- Zandecki, N. (2011, January). Création d'une boîte à outils du facilitateur des projets TIM (Travail de fin d'études pour l'obtention du certificat interuniversitaire « qualité et sécurité du patient dans le cadre d'un transfert intra-muros (TIM) »). Université libre de Bruxelles, Université catholique de Louvain et Université de Liège, Bruxelles.



**Innovations Pédagogiques,  
nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

73

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

## 5. L'innovation pédagogique pour accompagner les étudiants

### Réflexion

#### La reconnaissance de la contribution innovante des professeurs en encadrement aux cycles supérieurs : une dimension essentielle au sens et à la santé mentale au travail

Marie ALDERSON, Inf. Ph.D.  
Université de Montréal, Québec, Canada  
[marie.alderson@umontreal.ca](mailto:marie.alderson@umontreal.ca)

#### Pour citer cet article :

Alderson, M. (2014). La reconnaissance de la contribution innovante des professeurs en encadrement aux cycles supérieurs : une dimension essentielle au sens et à la santé mentale au travail. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? L'innovation Pédagogique pour accompagner les étudiants, Réflexion, 1(1), 73-85.*

#### Résumé

Dans un contexte de compétitivité féroce entre les universités, la recherche est hautement prisée par les instances institutionnelles quelque peu au détriment de l'enseignement et de son corrélat : l'encadrement aux cycles supérieurs. Cette primauté de la recherche porte les nouveaux professeurs et ceux qui n'ont pas encore été promus au rang de professeurs titulaires, à s'investir considérablement en recherche afin d'assurer leur promotion, et ce, au risque de restreindre leur engagement en enseignement. Cet article vise à faire état de l'expérience vécue par une professeure de la faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal qui a, depuis ses débuts en octobre 2002, assuré de pleines charges d'enseignement aux trois cycles universitaires et encadré un nombre significatif d'étudiants aux cycles supérieurs. L'article fait état de la vision, de la philosophie et de l'engagement de la professeure au regard de l'enseignement et de l'encadrement universitaires. Les résultats présentent les approches privilégiées par la professeure ainsi que les méthodes et les techniques qu'elle a déployées. La discussion examine la pratique de la professeure sous l'angle de l'innovation pédagogique et dégage de celle-ci, des attitudes, des comportements et des accomplissements constituant des innovations pédagogiques; ceux-ci sont source d'inspiration et relèvent, aux dires des étudiants et des professeurs-chercheurs extérieurs, d'une pratique exemplaire. Les tensions que crée, dans le cadre des promotions, l'absence de pondération entre la composante « recherche » et la composante « enseignement » de la tâche professorale sont discutées en termes de qualité de vie et de risques à la santé. En conclusion, l'auteure interpelle l'avenir de l'enseignement et de l'encadrement aux études supérieures dans un contexte qui ne leur est guère favorable. L'originalité, la nouveauté et la créativité que laisse un



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

74

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

enseignant innovant dans son sillage renferment le pouvoir d'amener une faculté et une université à l'avant-scène au même titre que la recherche.

**Mots clés** : innovation pédagogique, enseignement universitaire, encadrement aux cycles supérieurs, reconnaissance, sens au travail.

### Abstract

The intense competition that exists between universities ensures that research is a high priority for these academic institutions, sometimes at the detriment of teaching and its associated responsibility: graduate academic advising. The emphasis on research encourages newly hired professors and those who have not yet been promoted to the rank of full professor to dedicate themselves to research in order to obtain a promotion, which can limit their commitment to teaching. The aim of this article is to document the experience of a professor in the Faculty of Nursing at Université de Montréal, who has, since the beginning of her academic career in 2002, taken on a full teaching load at all three university levels and advised many graduate students. The article describes this professor's vision, philosophy, and commitment to university education and advising. The results present the professor's approach as well as the methods and techniques she uses. The discussion focuses on this professor's practice, specifically her educational innovations. Attitudes, behaviors, and achievements emerge from her practices that stimulate educational innovations. According to students and outside professor-researchers, these are sources of inspiration and illustrate an exemplary practice. The race for promotions creates tensions exacerbated by the lack of balance between the "research" and "teaching" aspects of a professor's career. These are discussed in terms of their impact on the quality of life and the health risks they may pose. In conclusion, the author questions the future of teaching and graduate academic advising in this less than ideal context. The changes innovators bring about and the creativity they leave in their wake can serve to propel a faculty and its university to center stage as effectively as research can.

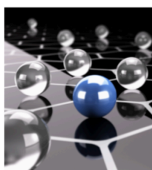
**Keywords**: Educational innovation, university teaching, graduate academic advising, recognition, meaning derived from work.

### Introduction

Dans le présent contexte de compétitivité entre les universités, la recherche est mise sur un piédestal. Cette situation porte les nouveaux professeurs ainsi que ceux n'ayant pas encore été promus titulaires, à privilégier la recherche au détriment de l'enseignement, et ce, afin d'accroître leurs chances de se voir progresser favorablement dans leur cheminement de carrière professorale.

Cet article présente le témoignage d'une professeure de carrière en sciences infirmières de l'Université de Montréal ayant, depuis ses

débuts à l'automne 2002, enseigné de pleines charges d'enseignement aux trois cycles universitaires (baccalauréat, maîtrise et doctorat) et encadré un nombre considérable d'étudiants aux études supérieures (maîtrise, doctorat). La professeure fait état de sa vision et de son expérience de l'enseignement universitaire en considérant plus spécifiquement l'encadrement des étudiants. Cette professeure est aussi l'auteure du présent article. Son discours prend appui d'une part, sur les témoignages d'étudiants qui sont présentés dans le deuxième article de l'auteure publié



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

75

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

dans ce même numéro. D'autre part, il est assorti de verbatim provenant de trois professeurs-chercheurs exerçant dans des milieux d'enseignement universitaire hors Canada et connaissant les activités de la professeure; leurs propos offrent un regard extérieur sur sa pratique. Dans un souci de confidentialité, leurs dires ont été anonymisés.

Dans un premier temps, le contexte dans lequel s'inscrit l'encadrement aux cycles supérieurs au sein de la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal est présenté. Dans un deuxième temps, l'auteure fait état de sa vision et de son engagement au regard de l'enseignement et de l'encadrement universitaires en précisant les approches, méthodes et techniques privilégiées. Dans un troisième temps suit la discussion abordant, parmi d'autres, la notion d'innovation pédagogique. Finalement, la conclusion vient clore l'article.

### Contexte

Le contexte particulier de la vocation professionnelle de la faculté dans laquelle exerce la professeure est à considérer afin de situer adéquatement le contenu de l'article ci-après présenté.

D'entrée de jeu, il faut noter que l'enseignement aux trois cycles (baccalauréat, maîtrise, doctorat) occupe une place prépondérante à la Faculté des sciences infirmières et sollicite les expertises ainsi que les contributions de tout un chacun. En effet, la Faculté est bien plus qu'un établissement d'enseignement. Elle est le résultat des actions d'une multitude de personnes qui investissent temps et énergies auprès des étudiants des trois cycles afin que ces derniers développent dans le cadre de leur programme, des compétences en recherche ainsi qu'en soins et services infirmiers tantôt à

titre d'infirmière bachelière, tantôt à titre de maître ou de docteur en sciences infirmières : « *la Faculté est un milieu de vie dynamique dans lequel se côtoie un ensemble de personnes qui sont ultimement concernées par la santé, la qualité des soins aux personnes, à leur famille, aux communautés et populations et par le développement des sciences infirmières* » (Faculté des sciences infirmières, 2013, p. 7).

Dans ledit contexte compétitif prévalant entre les universités et les facultés de sciences infirmières, les professeurs de la Faculté des sciences infirmières sont appelés à faire leur part, afin de « [...] permettre à la Faculté de consolider la place de choix qu'elle occupe en matière de formation [...] et de se propulser encore davantage sur les scènes locale, nationale et internationale » (Faculté des sciences infirmières, 2013, p. 1). Au sein de la Faculté se côtoient plus spécifiquement, des professeurs enseignants, des chercheurs boursiers, des directeurs de centres de recherche, des titulaires de chaires de recherche, des vice-doyennes et autres qui se trouvent à des stades différenciés de leur cheminement de carrière; ils peuvent ainsi être professeurs adjoints (sans permanence d'emploi), agrégés (avec permanence d'emploi) ou titulaires (échelon le plus élevé de la carrière professorale). La Faculté rassemble donc une variété de profils de professeurs de carrière participant chacun, par leur cheminement et leur contribution singulière, à la synergie gagnante prévalant en son sein : « *le fonctionnement efficace de la Faculté est tributaire de l'apport de chacun* »; l'« *esprit de coconstruction* » et la reconnaissance de « *l'expertise de chaque personne* » sont, en ce sens, essentiels (Faculté des sciences infirmières, 2013, p. 3). La planification stratégique 2014-2019 de la Faculté énonce ainsi que la coexistence des divers



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

profils de professeurs crée une mosaïque de compétences professorales ouvrant sur une vie facultaire qui se veut respectueuse des singularités individuelles : « *Toutes les personnes de la Faculté sont estimées pour ce qu'elles sont, pour leur expertise et pour leur contribution. La Faculté démontre une ouverture face aux différences [...]* » (Faculté des sciences infirmières, 2013, p. 3).

Deux autres éléments de contexte à considérer sont la durée des études et le taux de diplomation des étudiants rattachés à une faculté professionnelle; ceux-ci échappent dans une certaine mesure au contrôle des professeurs qui leur enseignent et les encadrent. En effet, des contraintes financières et de conciliation famille-études portent une vaste majorité d'étudiants en sciences infirmières à parcourir leur cursus académique tout en travaillant en même temps; tantôt dans le secteur de la santé, tantôt au sein de la Faculté à titre de chargé de cours, d'auxiliaire d'enseignement, de tuteur ou de correcteur. Étant majoritairement des femmes, généralement jeunes, parfois monoparentales, les étudiantes ont pour un grand nombre d'entre elles à assurer les besoins matériels de leur famille. À moins d'obtenir de substantielles bourses d'études, il leur est *quasi* impossible de compléter le programme sans consacrer un certain nombre d'heures par semaine, à travailler en parallèle de leur cursus universitaire. De plus, il importe de ne pas perdre de vue que le diplôme québécois d'infirmière de niveau collégial offre un plein accès à la profession et assure un salaire non négligeable. Plusieurs étudiants cèdent à la tentation d'acquiescer de l'expérience clinique et d'occuper un emploi lucratif. Le cumul travail-études allonge la durée moyenne des études et

n'est pas sans effet sur le taux de diplomation des étudiants.

Finalement, les derniers éléments de contexte à avoir à l'esprit, sont deux défis majeurs auxquels est confrontée une faculté des sciences infirmières : d'une part, la nécessité d'accroître chez les étudiants en soins infirmiers et les infirmières diplômées, la lecture d'articles traitant d'aspects relatifs à leur profession et d'autre part, l'intensification du transfert dans leur pratique, des données probantes diffusées par les articles. Ces défis constituent une priorité pour le développement des sciences infirmières.

C'est dans ce contexte que se déploient les activités professorales de l'auteure qui présente ci-après sa vision et ses engagements en termes d'enseignement et d'encadrement universitaires.

### **Vision, philosophie et engagement au regard de l'enseignement et de l'encadrement universitaires**

Lors de ces débuts à titre de professeure adjointe à la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal, en octobre 2002, celle-ci s'est promise, d'être, pour les étudiants qu'elle côtoierait dans le cadre de ses cours ou qu'elle accepterait de diriger dans le cadre de leur programme de maîtrise ou de doctorat, une professeure qui fait la différence dans l'expérience globale ou holistique vécue par eux. Plus spécifiquement, la professeure s'est engagée à être :

Une professeure qui les accompagne le plus loin possible tant dans leurs expériences d'apprentissage que dans leurs expériences de vie d'apprenants;

Une professeure qui œuvre comme mentor pour les amener au meilleur d'eux-mêmes, les encourager à poursuivre leur formation au cycle suivant et contribuer ainsi, si



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

77

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

telle est leur souhait, à la relève du corps professoral de l'université;

Une professeure qui par sa sollicitude (*caring*) authentique insuffle chez les apprenants le désir ou l'impulsion d'être à leur tour attentionnés (*caring*) à l'égard des personnes dont ils sont amenés à prendre soin;

Une professeure authentique et congruente dont les attitudes, les comportements et les actions sont en continuité avec les valeurs et les propos exprimés;

Une professeure en laquelle les étudiants peuvent avoir une véritable confiance invitant à une relation franche et durable;

Une professeure qui dans le respect des valeurs de chaque étudiant, favorise l'expression de la pluralité des points de vue;

Une professeure qui induit par ses attitudes et comportements, le développement d'une compétence centrale des programmes de la Faculté, soit le développement d'un solide leadership ouvrant sur un réel pouvoir politique s'appuyant sur une analyse autonome, critique et indépendante des situations rencontrées, sur un véritable esprit d'initiative et sur un sens profondément ancré de l'engagement et de la responsabilité sociale; et finalement,

Une professeure qui les amène à développer leurs compétences en rédaction de manuscrits à soumettre pour publication dans des revues avec comité de pairs ainsi que de propositions de communications à présenter dans des congrès scientifiques, les accompagnant à diffuser les résultats de leurs travaux auprès des communautés scientifiques et de pratique, augmentant par le même fait, leurs chances de décrocher une bourse qui va soutenir leur persévérance aux études et accélérer leur diplomation.

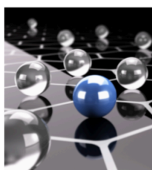
Ce faisant, la professeure honore son engagement de contribuer à la mission que s'est

donnée l'Université de Montréal, soit celle d'« *agir comme une force de changement et de progrès [...] et rayonner en créant des connaissances qu'elle partage et diffuse de par le monde* » (Université de Montréal, 2014).

En d'autres termes, la vision que cultive la professeure, de l'enseignement et de l'encadrement universitaires en sciences infirmières, est de préparer les étudiants à être de véritables forces de progrès en termes de santé populationnelle et de valeurs sociétales en veillant cependant à ce qu'ils préservent leur propre santé au travail. En résonance avec les enjeux de la société québécoise, il lui est essentiel de former des infirmières soignantes-, gestionnaires- ou enseignantes-citoyennes du monde, en santé, se montrant respectueuses de la diversité humaine et agissant sur le terrain comme de véritables modèles de rôle amenant un nombre sans cesse croissant de jeunes hommes et de jeunes femmes à s'engager dans cette formation universitaire d'infirmière, tant au premier cycle qu'aux cycles supérieurs.

La philosophie de l'enseignement universitaire de la professeure s'inscrit dans ce que l'on pourrait appeler un humanisme universitaire; la relation professeure-étudiante prenant pour elle, inéluctablement appui sur une confiance et un respect mutuels et sur des valeurs telles que l'écoute empathique, la sollicitude et la foi dans le potentiel singulier de chacun.

Comment cette vision et cette philosophie s'opérationnalisent-elles dans la pratique de cette professeure? C'est ce qu'explique la section suivante.



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

### Approches, méthodes et techniques d'enseignement et d'encadrement universitaires

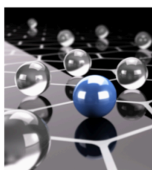
L'approche qui, aux dires des apprenants (comme l'illustre le deuxième article de l'auteure, dans le présent numéro) potentialise les activités pédagogiques de la professeure, s'alimente aux valeurs humanistes et puise sa source dans l'utilisation privilégiée du questionnement maïeutique, cher au philosophe grec, Socrate, visant l'accompagnement de la réflexion de l'apprenant en mobilisant d'une part, les savoirs qu'il possède en lui-même, mais qu'il ignore quelquefois détenir et d'autre part, en suscitant le développement de nouvelles compétences. L'expérience lui a en effet permis de voir combien la technique de la maïeutique stimule, par le biais du raisonnement, de l'analyse critique, mais aussi de l'intuition, un apprentissage réflexif de qualité chez les étudiants. En prenant appui sur l'art de questionner les personnes apprenantes, cette technique amène à faire émerger chez ces dernières, par ces dernières, un savoir qui loge et se construit en elles.

Les étudiants soulignent également l'interdisciplinarité, voire l'intersectorialité, qui alimente son approche. En effet, sa formation en psychodynamique du travail - laquelle constitue une approche interdisciplinaire étudiant les liens entre l'organisation du travail et la santé mentale au travail - la porte, depuis sa thèse doctorale (Alderson, 2010), à privilégier une approche des phénomènes qui traverse les disciplines et transcendent les secteurs permettant le dépassement des éventuels dogmes disciplinaires qui ne feraient qu'emprisonner les étudiants dans des carcans obsolètes. Un professeur-chercheur extérieur à l'Université de Montréal note : « *Par ses travaux [...], leur*

*actualité et leur ancrage pluridisciplinaire, le Dr Alderson semble avoir bien pris la mesure que le prendre soin de l'humain malade ou dépendant, mais également le prendre soin des professionnels, n'est la propriété de personne, mais relève de la responsabilité de chacun. La mesure ainsi prise par le Dr Alderson de l'importance pluridisciplinaire autant que celle de chacune des disciplines qui composent la pluridisciplinarité nous semble devoir également être soulignée ici pour la pertinence et la qualité de ses divers travaux et enseignements.[...] Le Dr Alderson témoigne, à mes yeux, de cette forme de maturité et d'aisance professionnelles qui lui permettent, en étant parfaitement à l'aise dans sa discipline, de s'ouvrir, sans réflexe corporatiste et le repli sur soi que ce dernier engendre, aux autres disciplines et de travailler en intelligence à la fois intellectuelle et opérationnelle avec celles-ci » (professeur 1).*

L'ouverture disciplinaire permet d'appréhender la complexité des phénomènes qui intéressent les infirmières sous des angles complémentaires : « *Observons qu'œuvrer, comme le fait Marie Alderson, à l'ouverture disciplinaire et donc au décroisement des disciplines [...] présente [...] un intérêt intellectuel de pertinence scientifique et de compréhension plus éclairée, plus nuancée, [...] plus juste de la complexité du réel [...]* » (professeur 1).

Selon celui-ci, semblable attitude génère une autorité qui profite au professeur : « *[...] je peux observer que Marie Alderson [...] dégage une autorité pédagogique qui lui permet non seulement d'enseigner, mais surtout de « professer », c'est-à-dire au sens fort du terme, tenir une parole engagée sur les sciences qu'elle diffuse et les travaux qu'elle mène »* (professeur 1).



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

79

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

Une ouverture et un regard tourné vers l'international en termes de recherche et d'enseignement en sciences infirmières sous-tendent son approche. Étant originaire d'un pays étranger et étant sensible aux enjeux qui animent la formation, la profession et la recherche infirmière à travers le monde, ses enseignements et encadrements aux divers cycles - mais plus particulièrement aux cycles supérieures - ne s'arrêtent pas aux frontières géographiques. La professeure encadre des étudiants résidant aussi bien au Liban, qu'en Suisse et en France.

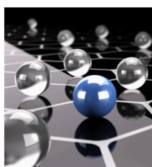
Les formules et les méthodes d'encadrement qu'elle privilégie sont directement en lien avec un important défi auquel sont confrontés les professeurs à la Faculté des sciences infirmières. En effet, si les organisations gouvernementales autant que le public s'attendent avec raison à ce que les infirmières intègrent dans leur pratique les données probantes les plus récentes prévalant dans leur domaine spécifique d'activité, la lecture et l'analyse critique d'articles scientifiques par les infirmières et le transfert dans leur pratique des données probantes diffusées dans ces articles constituent l'enjeu principal de la discipline infirmière.

Dans cette optique et logique de transfert des connaissances dans la pratique, la professeure déploie temps et énergie pour accompagner les étudiants à publier leurs divers travaux académiques. La visée de cette pratique est de faire en sorte que les étudiants apprivoisent l'écriture scientifique. N'ayant jamais mis la main à la pâte, ils voient la publication et la communication des résultats de leurs travaux comme une montagne bien trop haute à gravir pour eux et n'osent pas s'aventurer seuls dans cette démarche.

Dès lors, la professeure les aide à relever le défi intellectuel, méthodologique et psychologique de diffusion de leurs travaux en les guidant, étape par étape, à travers le processus. De surcroît, par le biais de cette démystification et cet apprivoisement de la publication scientifique, la professeure favorise le fait, qu'une fois diplômées, ces infirmières consulteront (et inciteront leurs collègues à consulter) davantage les données probantes existant dans leur domaine et s'appliqueront à les transférer, les intégrer dans leur pratique professionnelle. Ce faisant, elle contribue à combler l'écart, souvent décrié, entre la théorie et la pratique ou entre l'académique et le terrain. Elle est d'avis que l'image des professeurs d'université pelletés de nuages s'estompera ainsi publication-étudiante après publication-étudiante. Soulignant la contribution significative de la professeure aux publications étudiantes, une professeure-chercheuse externe note : « *Il s'agit là d'un fait important, car un étudiant qui a démystifié l'univers de la publication et qui a été formé adéquatement à l'art de la publication, sera porté à saisir les opportunités qui se présentent pour publier par après dans le cadre de sa vie professionnelle* » (professeur 2).

Les manuscrits-étudiants, longuement travaillés avec les étudiants par la professeure en vue de leur soumission à une revue avec comité de pairs, constituent dans 99% des cas, leur toute première publication. Grâce à celle-ci, ils vont se mériter leur première bourse de la Faculté des sciences infirmières ou de la FESP; laquelle bourse facilitera l'obtention d'une deuxième bourse et soutiendra la persévérance aux études des étudiants ainsi que leur diplomation (Larivière, 2013). La professeure peut s'enorgueillir du fait qu'aucun des étudiants qu'elle a à ce jour accepté d'encadrer n'a abandonné en cours de route; tous ont diplômés





## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

ou sont en voie de l'être. Ce fait atteste de la persévérance aux études qu'elle réussit à nourrir tout au long du cheminement des étudiants encadrés. Référant à sa contribution à l'enseignement, un professeur-chercheur externe note : « [...] *Prestations enseignantes de haute qualité impliquant un souci profond de l'étudiant(e) tant en termes d'exigences que de soutien* » (professeur 3).

Les publications / communications-étudiantes que la professeure encadre gravitent autour de thématiques en lien avec son domaine d'expertise, c'est-à-dire : la santé mentale des infirmières et les diverses dimensions s'y rattachant. Le grand nombre de publications- et communications-étudiantes réalisées, illustrent aux dires des étudiants et des pairs externes, la portée, l'efficacité et le caractère novateur de son approche en enseignement et encadrement universitaires. Il est dit qu'un important critère pour évaluer la qualité de l'apport d'une professeure-chercheuse est celui de la « *contribution au développement de la discipline, et le cas échéant de la pratique professionnelle qui lui est associée* » (Université de Montréal, 1993, p. 8). Pour rencontrer ce critère, il importe que soit assurée une diffusion efficace des travaux scientifiques réalisés au sein de la Faculté, auprès des infirmières, et ce par le biais d'articles publiés dans des revues qui leur sont véritablement accessibles.

Ces réalisations-étudiantes font rayonner, jusqu'à l'international, la qualité de l'enseignement et de l'encadrement-étudiant offerts à la Faculté. À ce titre, la professeure a reçu en 2013, le *Prix d'excellence en rayonnement international des sciences infirmières* remis par la Haute École Léonard de Vinci, Université Catholique de Louvain, Belgique. Quelques années auparavant, elle s'est également vue remettre le *Prix Cigogne du*

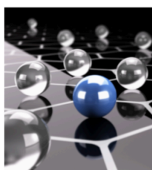
*Centre étudiant Benoit-Lacroix, Université de Montréal.* Le communiqué mentionnait : « *Par son engagement et son dévouement auprès des parents étudiants, la professeure Alderson, a changé la vie d'une maman étudiante de votre université et lui a permis de mieux concilier études et vie de famille. Le prix Cigogne est décerné à des personnes membres des universités montréalaises ayant posé des gestes significatifs au sein des communautés étudiantes envers les parents étudiants. Notre objectif est de valoriser ces gestes pour qu'ils deviennent une source d'inspiration pour le monde universitaire et le rendre plus humain et plus proche des réalités étudiantes difficiles comme celle des familles étudiantes* », Christine Husson, directrice de l'Association Cigogne, été 2008.

### Discussion

Au terme de cette analyse de la pratique de la professeure, une question, parmi d'autres, surgit : est-ce que les pratiques professorales évoquées ci-avant relèvent de la pratique usuelle ou de l'innovation pédagogique? La réponse requiert d'abord et avant tout de qualifier l'innovation pédagogique.

Dans le contexte universitaire ci-présent et dans le cadre de cet article, le vocable « innovation pédagogique » réfère à une action nouvelle et intentionnelle, dans un contexte d'interaction, visant à améliorer l'apprentissage des étudiants (Walder, 2014). Cette action intentionnelle constitue une nouvelle façon de faire par rapport à la norme, à la pratique usuelle ou à la tradition établie, qui soit soutenue par l'intention pédagogique de faciliter, d'améliorer et d'accroître l'apprentissage des étudiants (Walder, 2014).

Outre le fait de viser à améliorer l'apprentissage, l'innovation vise aussi à



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

81

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

améliorer ou accroître la motivation et dès lors, la réussite (Walder, 2014). Susceptible d'engendrer un bien-être accru, l'innovation va contribuer à l'atteinte des objectifs fixés (Cros et Adamczewski, 1996).

L'interaction ou la relation humaine entre l'étudiant et le professeur rend la construction de l'innovation pédagogique plus signifiante; elle crée du sens tant pour ce premier que pour ce dernier (Walder, 2014).

L'innovation pédagogique peut être empruntée ou importée (Cros, 2001; Béchar, 2001).

Associée trop souvent exclusivement aux progrès technologiques en enseignement, l'innovation pédagogique réfère plus globalement, à l'introduction de nouveautés, d'originalités ou d'aspects inédits, dans un contexte d'interaction et avec l'intention d'améliorer significativement l'apprentissage des étudiants (Béchar, 2000; Béchar et Pelletier, 2001).

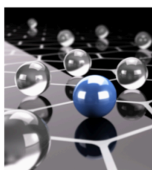
L'innovation pédagogique présente un aspect social et technique (Walder, 2014a, sous presse). L'aspect social de l'innovation pédagogique traduit le désir du professeur de générer chez l'étudiant, un apprentissage en profondeur et de promouvoir sa persévérance aux études dans le but de le préparer à sa future profession et à la réalité de l'univers du travail qu'il va affronter. Pour ce faire, le professeur mobilise tous les ressorts de l'étudiant afin de le guider dans le développement de ses habiletés, capacités ou compétences et l'accompagner dans ses nouveaux apprentissages (Walder, 2014a, sous presse). L'interaction, c'est-à-dire, la relation humaine entre l'étudiant et le professeur, apporte de la signification à la construction de l'innovation pédagogique; elle crée du sens tant pour ce premier que pour ce dernier (Walder, 2014).

Quant à l'aspect technique de l'innovation pédagogique, il réfère à la palette de méthodes d'enseignement, d'instruments didactiques et technologiques à laquelle recourt un professeur pour atteindre ses objectifs pédagogiques.

Sur la base de ces divers énoncés, il appert, d'une part, que le *caring*, l'humanisme et le leadership qui nourrissent les attitudes ainsi que les comportements de la professeure traduisent son souhait et son intention de susciter autant que de soutenir les apprentissages requis par l'étudiant permettant le développement des compétences visées par la Faculté. Ils illustrent le volet social des innovations pédagogiques que déploie la professeure et qui constituent la toile de fond qui va inspirer le volet technique de ses innovations pédagogiques. D'autre part, le mentorat, la maïeutique et la rédaction de manuscrits à soumettre pour publication ou de propositions de communications à présenter dans des congrès scientifiques, réfèrent quant à eux au volet technique de l'innovation pédagogique.

On peut dès lors dire que la pratique professorale de la professeure, auteure du présent article, est traversée d'innovations pédagogiques; le témoignage-étudiant suivant, extrait du deuxième article d'Alderson (2014b), présenté dans ce même numéro, en atteste sans contredit : « *Mme Alderson est bien plus qu'un professeur qui encadre; elle est une personne qui nous accompagne dans ce que nous « vivons » dans le cadre de nos études supérieures. Voyant la qualité d'encadrement dont nous bénéficions aux côtés de Marie Alderson, nos collègues étudiants nous envient souvent. C'est un grand privilège d'être encadré par une directrice qui offre semblable palette de compétences humaines et professionnelles* ».

En effet, l'envie que suscite chez les autres étudiants le fait d'être encadré par la



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

82

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

professeure, appuie le caractère différentiel de la pratique d'encadrement de la professeure par rapport à celle de ses collègues et souligne par le même fait, son côté distinctif, atypique et novateur au regard de la norme. La réussite des étudiants constitue la gratification de la professeure, donne sens à sa pratique professorale et contribue à son accomplissement professionnel autant que personnel.

Les étudiants perçoivent d'ailleurs le sens et le bien-être au travail générés par ce contexte privilégié; un étudiant note en effet : « [...] *le plaisir qu'elle tire de son travail et qui dynamise la collaboration [...]* ».

Il y a, dans le chef de la professeure, des attitudes et des comportements qui mettent la table à l'innovation pédagogique. Cros (2007) et Béchard (2001) notent, en effet, que la créativité, l'originalité, l'inventivité et l'initiative dont atteste ou que favorise un professeur constituent des conditions gagnantes à l'innovation pédagogique. Plusieurs de ces attitudes et comportements sont soulignés par des étudiants ayant été encadrés par la professeure (voir deuxième article de l'auteure).

Si les universités et les facultés désirent voir se déployer en leur sein, des innovations pédagogiques qui les propulseront à l'avant-scène, à l'instar de ce que font les recherches, il leur revient de valoriser l'enseignement universitaire et de faire de l'apprentissage des étudiants une priorité au même titre que la recherche (Walder, 2014; Hannan, 2005). Les innovations pédagogiques sont tributaires du soutien explicite des politiques institutionnelles (Hannan, 2005) en faveur de l'apprentissage des étudiants. Ce soutien doit s'exprimer dans les faits, par des mesures qui modulent l'attention attribuée par l'institution universitaire, en termes de pondération, à l'enseignement et à

la recherche d'un professeur lors de sa demande de promotion (Hérbert, 2003). Rice et Austin (1990) notent aussi que l'engagement professoral dans l'enseignement est fonction de l'environnement institutionnel et plus précisément, de l'importance ou de la pondération que l'université attribue aux tâches d'enseignement d'un professeur dans les critères de promotion de carrière. Or, la Convention collective 2009-2014 indique : « [...] *il n'existe pas encore de considérations relatives à la pondération entre les diverses composantes de la tâche professorale, pondération qui devrait intervenir [...] à la promotion d'un professeur* » (Université de Montréal et Syndicat général des professeurs et professeures de l'Université de Montréal, 2008, p. 103).

Les universités appellent à une profession de professeur-chercheur comprenant un double mandat et requérant de ce dernier qu'il se distingue et excelle dans chacun d'eux (Walder, 2014). La tension entre recherche et enseignement interpelle le rôle des universités au même titre qu'elle interpelle le professeur qui désire être promu. S'évertuer à exceller et à se distinguer en recherche lorsqu'on honore, année après année, des charges complètes d'enseignement – s'élevant théoriquement à la Faculté des sciences infirmières à 12 crédits – est selon l'auteure, fort difficile si ce n'est au risque de compromettre sa santé et sa qualité de vie, au travail comme hors travail; le prix à payer risquerait de s'exprimer en termes de perte de sens au travail, d'hypertravail comme stratégie défensive (Rhéaume, 2004), d'insomnie, d'anxiété, de dépression, de dérèglements métaboliques, organiques ou psychologiques et de dépendances à des substances diverses; le tout mettant la table à des risques de décompensation, d'épuisement professionnel et d'idéations suicidaires. Est-il



## **Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

83

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

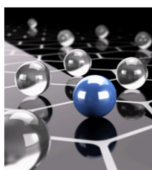
légitime de demander à une professeure qui enseigne 12 crédits par an, d'exceller et de se distinguer au même titre en recherche qu'un chercheur boursier qui n'enseigne habituellement que 6 ou 9 crédits?

Une question qui retient l'attention de l'auteure est la suivante : est-il fondé de comptabiliser exclusivement les activités d'encadrement aux cycles supérieurs dans le volet « enseignement » lorsque l'on sait, comme en attestent les témoignages des étudiants présentés dans le deuxième article, que l'encadrement aux études supérieures porte à introduire des étudiants dans des équipes et des réseaux de chercheurs en vue d'établir des collaborations en recherche réunissant des professeurs-chercheurs et des étudiants), comprend la rédaction de demandes collectives de financement incluant des bourses pour des étudiants, inclut le déploiement des études menées par les chercheurs et celles réalisées par les étudiants pour finalement, rédiger et publier les résultats obtenus. Est-ce que ces activités ne présentent pas diverses accointances avec les activités répertoriées dans le volet « recherche »? Ne peut-il être conçu, à l'image de vases communicants, que l'aide et la collaboration offertes par une directrice aux étudiants qu'elle encadre, puisse être comptabilisé, pour moitié (par exemple, dans le volet « recherche » de son rapport d'activité déposé à fin de promotion à la titularisation? Semblable mesure viendrait vraisemblablement atténuer le phénomène abordé ci-après.

La place ou la pondération prépondérante qui est allouée à la recherche dans les critères de promotion académique n'est pas sans effets sur les choix qu'ont fait, font et feront les professeurs de la Faculté. En effet, confrontés à une réalité de promotion de

carrière, valorisant, dans les faits, la recherche au-delà de l'enseignement, les nouveaux professeurs sont portés à privilégier la filière de chercheur boursier qui se voit assortie de dégrèvements en termes de charge d'enseignement plutôt que la filière d'enseignant associée, année après année, à de pleines charges d'enseignement réparties sur les trois cycles laissant par le fait même considérablement moins de place pour les activités de recherche attendues dans le cadre d'une promotion à la titularisation. Celles-ci impliquent des subventions rédigées et obtenues à titre de chercheur principal ainsi que des publications en tant que premier auteur parues dans des revues scientifiques spécialisées assorties d'un facteur d'impact.

Il importe qu'une université reconnaisse à sa juste valeur et proportionnellement à l'investissement réalisé par les professeurs sans quoi une démobilitation et un désengagement envers l'enseignement risquent de s'opérer chez ceux-ci. L'auteure observe déjà que des professeurs non titulaires qui désirent obtenir leur promotion sont portés (ou plutôt contraints) à s'investir considérablement dans leurs activités de recherche en réduisant leurs activités d'enseignement avec pour conséquence que des étudiants au 1<sup>er</sup> cycle universitaire terminent leur programme sans avoir côtoyé de professeurs de carrière; les divers contenus leur ayant été enseignés, faute de professeurs de carrière disponibles, par des chargés de cours, des chargés d'enseignement ou des professeurs invités. Comment susciter chez les étudiants du 1<sup>er</sup> cycle, le désir de poursuivre aux études supérieures et comment faire naître chez ceux-ci des vocations d'enseignants universitaires s'ils ne côtoient pas, au sein de leurs cours, des professeurs de carrière? Ils ont besoin, à l'instar des nouveaux



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

professeurs d'ailleurs, de modèles de rôle en enseignement.

### Conclusion

L'énoncé suivant, émanant de la Faculté des Études Supérieures de l'Université de Montréal, telle qu'appelée à l'époque, s'avère inspirant :

« *Seule l'université a pour mission, entre autres, la formation de chercheurs; aussi l'encadrement aux études supérieures constitue-t-il l'une des fonctions les plus importantes des professeurs d'université. C'est le corps professoral qui assume la majorité des tâches d'enseignement et d'encadrement aux cycles supérieurs et sa compétence globale permet d'atteindre les objectifs de l'énoncé de mission de l'Université. Dès lors, on n'insistera jamais assez sur la nécessité de reconnaître et de valoriser l'encadrement des étudiants de cycles supérieurs. D'autant plus que notre charge d'encadrement s'avère être l'une des plus lourdes parmi les universités canadiennes* » (Faculté des études supérieures, Université de Montréal, 1995, p. 5).

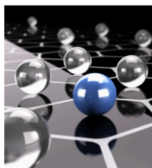
La planification stratégique 2014-2019 de la Faculté des sciences infirmières de l'Université de Montréal, s'appuie sur les valeurs d'un modèle humaniste des soins, développée par elle. Il importe que ces valeurs s'expriment et se conjuguent au quotidien afin qu'elles ne demeurent pas lettres mortes. Elle doit promouvoir une véritable collégialité qui rend l'environnement de travail épanouissant, dynamise l'ensemble des acteurs, mobilise chacun à s'engager activement, à sa façon, dans le maintien de la faculté comme tête de file et permet aux professeurs adjoints et agrégés de regarder leur avenir avec confiance et

sérénité. Le manque de collégialité et la non-reconnaissance ou la non-valorisation des profils singuliers des collègues – tels les profils de professeurs qui enseignent annuellement de pleines charges d'enseignement – risquent fort d'être contre-productifs, d'induire de la souffrance au travail, de l'épuisement, diverses maladies ainsi que le désir de quitter la faculté ou tout bonnement, le milieu universitaire.

---

### Références

- Alderson M. (2014), Excellence professorale et bien-être aux études: le point de vue d'étudiants aux cycles supérieurs en sciences infirmières. *Innovations pédagogiques, nous partageons, et vous?*, *Analyse*, vol. 1, n°1, 86-96.
- Alderson, M. (2010). *Analyse psychodynamique du travail infirmier. Une enquête en psychodynamique du travail en Centre d'Hébergement et de Soins de Longue Durée : entre plaisir et souffrance*. Sarrebruck (Allemagne) : Éditions Universitaires Européennes. ISBN 978-613-1-50336-8.
- Béchar, J-P. (2001), L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques: une recension des écrits. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XXVII (2), 257-281.
- Béchar, J-P. (2000). Apprendre à enseigner au supérieur: l'exemple des innovateurs pédagogiques. *Cahier de recherche OIPG n°2000-001*, Septembre, 6.
- Béchar, J-P., & Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : cas d'apprentissage organisationnel. In *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. Sherbrooke: Edition du CRP, University of Sherbrooke, 133, 131-149.
- Cros, F. (2007). *L'agir innovatif: entre créativité et formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire (Enseignants et Chercheurs – Synthèse et mise en débat)*. Paris: INRP.
- Cros, F., & Adamczewski, G. (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Faculté des Études Supérieures (1995). Valorisation de la tâche d'encadrement et modulation de la charge professorale. Université de Montréal.



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

<http://www.fesp.umontreal.ca/fileadmin/Document/Faculte/Publications/valorisation.pdf>

Faculté des sciences infirmières (2013). Planification stratégique 2014-2019. Université de Montréal.

Hannan, A. (2005). Innovating in higher education: contexts for change in learning technology. *British Journal of Educational Technology*, 36 (6), 975-985.

Hébert, D. (2003). *Description et évolution du processus de valorisation de l'enseignement universitaire en termes d'activités de soutien à l'enseignement dans les universités québécoises*. Retrieved from Gatineau : University of Quebec, 136.

Larivière, V. (2013). Doctorat : recevoir une bourse augmente les probabilités d'obtenir son diplôme, FORUM, 25 mars. <http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-sociales-psychologie/20130325-doctorat-recevoir-une-bourse-augmente-les-probabilites-dobtenir-son-diplome.html> Consulté le 7 juin 2014.

Rhéaume, J. (2004). Hypertravail, quand tu nous tiens, Prévention au travail, dossier spécial, 1-13.

Rice, R. E., & Austin, A. (1990). Organizational impacts on faculty morale and motivation to teach. In P. Seldin (Ed.), *How administrators can improve teaching*, San Francisco: Jossey-Bass.

Université de Montréal (2014). Plan stratégique. Notre vision. Montréal : Université de Montréal. [http://www.umontreal.ca/plan\\_strategique/vision/vision.html](http://www.umontreal.ca/plan_strategique/vision/vision.html) Consulté le 7 juin 2014.

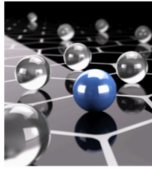
Université de Montréal et Syndicat Général des Professeurs et Professeures de l'Université de Montréal (2008). Convention collective. Université de Montréal et SPGUM. <http://www.sgpum.com/convention-collective>

Université de Montréal (1993). Guide pour l'évaluation de l'activité de recherche des professeurs pour fins d'évaluation statutaire. Secrétariat général, Recueil officiel : Règlements, directives, procédures, politiques et procédure. Université de Montréal. [http://secretariatgeneral.umontreal.ca/fileadmin/user\\_upload/secretariat/doc\\_officiels/reglements/enseignement/pens50\\_22-guide-evaluation-activite-recherche-professeurs-evaluation-statutaire.pdf](http://secretariatgeneral.umontreal.ca/fileadmin/user_upload/secretariat/doc_officiels/reglements/enseignement/pens50_22-guide-evaluation-activite-recherche-professeurs-evaluation-statutaire.pdf) consulté le 7 juin 2014.

Walder, A. M. (2014). The Concept of Pedagogical Innovation in Higher Education. *Education Journal*, vol. 3, n°3, 195-202.

Walder, A. M. (2014a). Innovation for academic persistence at University? *Open Science Journal of Education*, vol. 2, n°4, 44-49.

Walder, A. M. (2014b). Pedagogical innovation: Between social reality and technology. *British Journal of Arts and Social Sciences*, vol. 18, n°II, 59-79.



## Analyse

### Excellence professorale et bien-être aux études : le point de vue d'étudiants aux cycles supérieurs en sciences infirmières

Marie ALDERSON, Inf. Ph.D.

Faculté des sciences infirmières, Université de Montréal, Québec, Canada

[marie.alderson@umontreal.ca](mailto:marie.alderson@umontreal.ca)

#### Pour citer cet article :

Alderson, M. (2014). Excellence professorale et bien-être aux études : le point de vue d'étudiants aux cycles supérieurs en sciences infirmières. *Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous? L'innovation Pédagogique pour accompagner les étudiants, Analyse, 1(1)*, 86-96.

#### Résumé

La performance professorale est évaluée par les pairs et les instances institutionnelles, mais également par les étudiants. L'article fait état de l'appréciation de l'excellence d'une professeure en encadrement aux cycles supérieurs, par des étudiants encadrés par celle-ci. Les données sont issues d'une lettre collective rédigée par 17 étudiants aux études supérieures en sciences infirmières en appui à la candidature de la professeure au prix d'excellence en encadrement aux cycles supérieurs de l'Université de Montréal. L'analyse de contenu des témoignages des étudiants révèle, premièrement, que leur choix de directrice aux études supérieures fut guidé par trois éléments centraux : la recherche d'habiletés ainsi que le partage d'intérêts similaires de recherche et de valeurs communes. Deuxièmement, elle dégage les bénéfiques et les bienfaits, selon les dires des étudiants, d'un encadrement personnalisé qui accompagne vers la réussite. Troisièmement, elle met en lumière que la curiosité ainsi que l'ouverture à l'inusité, à la créativité et aux pratiques innovantes visant à améliorer les apprentissages constituent les précieux ferments d'un accompagnement fructueux. L'article conclut que les valeurs humanistes constituent la toile de fond déterminante aux compétences professionnelles, contribuent aux innovations pédagogiques, alimentent l'excellence professorale et assurent le bien-être des étudiants. Ainsi, l'excellence en termes de compétences professorales en encadrement aux cycles supérieurs rime indiscutablement et de manière indispensable avec humanisme universitaire.

**Mots clefs** : Encadrement aux études supérieures, excellence universitaire, sciences infirmières, bien-être aux études, innovations pédagogiques.

#### Abstract

A professor's performance is evaluated not only by peers and academic institutions but also by students. This article relates the outstanding academic support provided by a professor at the graduate level, as recounted by the students she has advised. The evidence was gathered from a joint letter written by 17 graduate students in Nursing Science in support of her nomination for the Université de Montréal's award



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

87

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

for excellence in graduate academic advising. The content analysis of the students' accounts reveals three distinct components. First, their choice of academic advisor was influenced by three key elements: shared research interests, specific qualities looked for in an advisor, and common values. Secondly, the analysis identifies the benefits and advantages, according to students, of personalized support to ensure their academic success. Thirdly, it highlights the foundations of successful academic support: curiosity, a willingness to explore new strategies, and the inclination to embrace creativity and innovating methods that aim to improve learning. The article concludes that humanist values are an influential backdrop to occupational skills; pave the way for educational innovations; spur teaching excellence; and ensure the well-being of students. Thus, exceptional teaching skills as applied to graduate academic advising are undeniably synonymous with academic humanism.

**Keywords:** Academic excellence, humanism, nursing science, academic well-being, educational innovations.

### Introduction

La conjoncture actuelle, marquée par un souci d'efficacité et de compétitivité, porte les universités à requérir une performance maximale de la part de leurs professeurs. Si celle-ci est évaluée par leurs pairs et par les instances dirigeantes des universités, elle l'est aussi par les étudiants, et ce au moyen de critères qualitatifs qui leur appartiennent (Walder, 2014).

Cet article prend appui sur les témoignages de 17 étudiants inscrits ou ayant été inscrits entre 2002 et 2014 à un programme de deuxième (maîtrise) ou de troisième (doctorat) cycle, appelés études supérieures (ou encore : cycles supérieurs; appellation constituant un anglicisme). Il documente ce qui, selon leur point de vue d'étudiant de l'Université de Montréal, sous-tend l'excellence en encadrement aux cycles supérieurs d'un professeur de carrière en sciences infirmières.

Les verbatim dont il est fait état, sont issus d'une lettre de 11 pages, rédigée par ce collectif de 17 étudiants et qui fut adressée au printemps 2014, à la doyenne de la faculté des sciences infirmières afin d'encourager l'auteure du présent article - qui en a reçu copie - à poser sa candidature au prix d'excellence en

encadrement aux cycles supérieurs délivré par le vice-rectorat aux études de l'Université de Montréal.

Considérant qu'il peut être pertinent de mieux connaître les critères déterminants de ce qui constitue, selon le point de vue d'étudiants, l'excellence en encadrement aux cycles supérieurs, l'auteure dégage, au moyen d'une analyse de contenu, ce qui ressort de leurs témoignages comme étant les tenants et les aboutissants tantôt de leur choix de directrice, tantôt de l'excellence en encadrement aux cycles supérieurs. Après avoir fait état de ces éléments, une courte discussion et une conclusion viennent clore l'article.

### Méthode

La méthode d'analyse et d'interprétation des témoignages des étudiants est d'inspiration phénoménologique ; elle priorise la compréhension et relève à ce titre de l'épistémologie des sciences herméneutiques (Fernandez-Zoïla, 1999) qui s'inscrivent dans le paradigme subjectiviste de la sociologie compréhensive de Dilthey (Mucchielli, 1994). Référant à Dilthey (1893, 1947) qui pose l'empathie comme principe méthodologique de la compréhension, le "comprendre" auquel il est





## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

88

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

fait appel ici est à la fois affectif et intellectuel : "affectif" dans le sens où l'analyste doit tenter de ressentir ce que les participants éprouvent et "intellectuel" dans la mesure où il a à saisir le sens de ce que les participants perçoivent, et ce sur la base des propos exprimés et non exprimés par eux.

En privilégiant une approche compréhensive de l'expérience vécue des études supérieures, telle qu'exprimée par les signataires dans la lettre collective, la démarche donne aux étudiants qui « vivent » leur programme de maîtrise ou de doctorat, la place de sujets porteurs et producteurs de sens. Il est question ici d'une épistémologie de terrain (Mucchielli, 1994). La centralité des témoignages des étudiants constitue le socle de la démarche inductive et constructiviste réalisée. La visée est de chercher à entendre ce que ces derniers vivent.

L'analyse et l'interprétation des témoignages se sont opérées comme suit. Lors des lectures répétées, l'auteure a cherché à décrypter au moyen de sa subjectivité le dit et le non-dit ainsi que d'entendre sous, entre et au-delà des mots afin de dégager le possible sens des propos parcourus. L'auteure prenait note des éléments ou des unités de sens qu'elle voyait émerger des propos. Au fur et à mesure qu'elle procédait à l'analyse des témoignages, l'auteure observa que certaines unités de sens étaient partagées par divers étudiants. Elle percevait également que plusieurs de ces unités communes de sens se regroupaient assez naturellement en plus vastes configurations, constellations ou thématiques de sens ; celles-ci sont présentées dans les sections qui suivent.

### Résultats de l'analyse

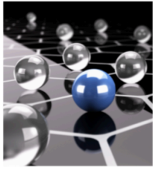
#### **Les tenants et les aboutissants du choix d'une directrice aux études supérieures**

Le partage d'intérêts en recherche, d'habiletés valorisées et de valeurs communes : trois éléments centraux

Le partage d'un intérêt commun, voire d'une passion, pour un domaine de recherche, émerge des dires des étudiants comme étant l'élément central de leur choix de directrice : « *Étant donné que la santé mentale des infirmières est, depuis de nombreuses années, un sujet qui me passionne, le choix d'une directrice de maîtrise ayant le même intérêt, ainsi que le même enthousiasme à l'égard de ce sujet, s'avérait crucial. Ses nombreux travaux publiés, son énergie et son entrain ainsi que son expertise dans le domaine de la santé mentale au travail ont influencé mon choix [de directrice]. La passion dont fait preuve M. A. dans ses discours et ses travaux est contagieuse et constitue l'une des raisons qui a justifié mon choix [de directrice] (étud.13)* ».

L'anticipation d'une co-construction et d'une co-fertilisation salutaire fait également partie de leurs critères : « *Avant même de commencer, je voulais être dirigée par M. A.. Je l'ai eue comme professeur au baccalauréat et j'étais bien au fait de la qualité de ses encadrements et de ses travaux en santé mentale des infirmières. J'aime les idées qu'elle apporte à mon propre projet de maîtrise* » (étud.14).

S'il apparaît que la passion partagée pour une thématique de recherche soit centrale pour les étudiants, le respect, par la directrice, de leurs objectifs et une résonance en termes de valeurs communes, parachève leur choix : « *Elle parvient à accompagner l'étudiant dans l'atteinte de ses objectifs et dans le respect de ses valeurs* » (étud.16). Le recours au verbe accompagner est à noter; l'article y reviendra



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

89

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

ultérieurement. Il ressort aussi de leurs témoignages, qu'ils s'assurent que leur directrice soit au fait de l'approche par compétences, qu'elle détienne la rigueur scientifique requise et soit soucieuse de la qualité des travaux et des contraintes de temps qui leur sont propres : « Elle maîtrise avec brio l'approche par compétence et fait preuve de très grande rigueur scientifique » (étud.06) . « Sa rigueur et son souci du travail bien fait dans les temps, m'ont permis de présenter un travail de très grande qualité » (étud.02).

Les habiletés de communication et d'écoute ainsi que le recours aux techniques comme les analogies ou les métaphores facilitant leur compréhension et améliorant leur apprentissage se dégagent de leurs témoignages comme étant centraux : « M. A. est une excellente communicatrice qui sait toujours mettre les bons mots à la bonne place de manière à favoriser une pleine compréhension de l'étudiant. De plus, elle sait combiner ce talent à une écoute attentive et ouverte, ce qui, à mes yeux, fait d'elle, une directrice exceptionnelle » (étud.12).

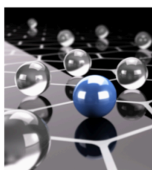
Il apparaît aussi – comme le porte à penser le verbatim ci-après – que les étudiants recherchent chez leur directrice les compétences qu'ils souhaitent développer par son entremise : « Elle m'a permis d'évoluer à titre de communicateur à travers les diverses présentations et événements auxquels j'ai participé. Pour cela, je lui dois toute ma gratitude pour son encadrement et son soutien dans la préparation de ces présentations dans le cadre de ces événements » (étud.12).

Les questionnements, les commentaires ou conseils bienveillants, la rétroaction constructive et les stratégies efficaces proposées par la directrice, émergent de leurs dires comme étant – ou ayant été – les supports

pédagogiques à leur progression, à leur créativité, à leur posture éthique et à leur développement tant personnel que professionnel : « Par ses questions pertinentes et ses remarques judicieuses, elle a éveillé mon esprit et m'a poussée à aller plus loin et à approfondir ma réflexion » (étud.04). « Des commentaires constructifs, jamais blessants » (étud.03). « Ses commentaires constructifs et ses conseils ont été très précieux » (étud.11). « Ses conseils sont vecteurs de progression, ses questionnements suscitent la réflexion, la créativité et interpellent notre posture en éthique » (étud.07). « Elle a su susciter ma réflexion et mon épanouissement professionnel et personnel à travers les expériences d'apprentissage qui se sont présentées » (étud.01). La dimension de bien-être dans les expériences d'apprentissages vécues, est perceptible à travers ces témoignages.

Les encouragements à persévérer et à aller au-delà des acquis ainsi que le soutien de la directrice ressortent de leurs dires comme des éléments-clés de leurs apprentissages, du dépassement d'eux-mêmes et de leur diplomation : « Elle m'encourage et me stimule à aller toujours plus loin sans jamais me décourager » (étud.03). « Ses encouragements et son soutien m'ont aidée à avancer et à mener à bien mon travail » (étud.04). « Elle a toujours un mot d'encouragement pour nous soutenir » (étud.17). « C'est grâce à ses encouragements soutenus qu'elle m'a aidée à me dépasser et à développer mes connaissances » (étud.10).

Un encadrement qui nourrit l'intérêt et la persévérance renforce le sentiment de compétence et incite les étudiants à relever de nouveaux défis : « En prenant la décision d'encadrer ma maîtrise par les précieux conseils de M. A., j'ai fait le choix de travailler avec une personne qui me permettrait de dépasser mes



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

90

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

barrières, de relever de nouveaux défis personnels et d'acquérir une maturité professionnelle et personnelle » (étud.13).

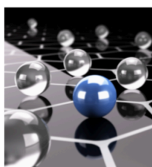
L'appui de la directrice dans les demandes de bourses et les candidatures à des prix est mentionné par les étudiants comme un facteur contributif à la qualité de leur expérience d'étude, à l'efficacité de leur cheminement et à leur rayonnement à titre d'étudiant : « Ses appuis et encouragements m'ont permis d'obtenir de nombreuses bourses qui m'ont permis de travailler dans de bonnes conditions, de finaliser le plus rapidement possible ma maîtrise [...] » (étud.02).

Les compétences de la directrice permettent aux étudiants d'apprivoiser les éléments nouveaux et inconnus inhérents aux études supérieures. En étant rassurés et apaisés dans leurs craintes, les apprentissages s'en trouvent facilités : « Étant nouvellement infirmière diplômée et me trouvant à mes débuts à la maîtrise en Administration des services infirmiers, les craintes et les appréhensions liées à ce nouveau chapitre de ma vie ont été apaisées par l'encadrement et la présence de M. A. » (étud.13). « M. A. a été une véritable personne ressource, indispensable à la réussite de cette démarche ô combien anxieuse; elle consacre vraiment beaucoup de temps à l'accompagnement de ses étudiants et se montre très disponible » (étud.17).

Ce dernier propos souligne l'importance de la disponibilité et de l'accessibilité de la directrice; il s'agit là d'éléments qui atténuent leur anxiété, favorisent leur progression ainsi que l'avancement rapide de leurs travaux : « Une de ses qualités les plus appréciées était sa disponibilité. Elle répondait à mes courriels en tout temps. Pour ma part, je trouve que c'est une qualité très importante chez un directeur aux études supérieures. Cela diminue l'anxiété

chez l'étudiante et permet de progresser rapidement dans la finalisation des travaux » (étud.11). « Les échanges, même à heures tardives, en semaine ou en week-end. Le retour de réponse est impressionnant de par sa célérité ! Je considère cette accessibilité non seulement comme rassurante, mais aussi comme un témoin de l'intérêt que M. porte au travail et aux étudiants qu'elle accompagne » (étud. 07). Il peut être noté que cette disponibilité atteste pour eux de l'intérêt que la directrice porte à son travail professoral, à leurs travaux d'étudiants et à leur réussite. Ils soulignent aussi le caractère aidant de la clarté, de la précision et de la pertinence des réponses offertes : « Je souhaite souligner la plus-value que m'apporte l'encadrement de M. A.. Ce qui caractérise M. A., c'est son exceptionnelle disponibilité; les réponses à mes courriels sont d'une rapidité et d'une clarté rares, quel que soit le moment de la journée » (étud.05). « Ses commentaires étaient toujours rapides, précis, pertinents et ont été une source d'encouragement à poursuivre mes efforts » (étud.01). « Elle est tout le temps disponible et offre de précieux conseils. En quelque sorte, elle rend mon expérience d'études davantage intéressante » (étud.14).

À travers leurs témoignages, les étudiants se disent sensibles à l'engagement de la directrice dans leur cheminement : « Je suis en mesure de témoigner de son engagement sans faille et de sa détermination pour la progression dans le cheminement de ses étudiants. Je peux vous assurer que celle-ci a grandement à cœur la direction des étudiants » (étud.12). Ils soulignent l'importance de son implication et de son leadership dans la défense de leurs intérêts d'étudiants : « Elle est à l'écoute de mes besoins et de mes intérêts » (étud.10). L'investissement de la directrice émerge aussi



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

91

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

de leurs dires comme étant déterminante : « *Elle accorde une énergie importante et une confiance aux projets de ses étudiants* » (étud.15).

La thématique de la confiance, déjà évoquée plus haut, rejaillit dans ce témoignage. La confiance est aussi abordée par les étudiants en tant que caractéristique de la personnalité de la directrice qui s'avère, selon leurs dires, déterminante dans la relation d'encadrement. Sans confiance, la relation étudiante-directrice ne pourrait pas demeurer harmonieuse au fil du temps. La confiance, libère la parole : « *Une liberté de prise de parole est instaurée dès le premier contact* » (étud.07).

En outre, la confiance qu'elle dit avoir en leurs capacités, les invite au dépassement sans perdre de vue leur santé : « *M. A. croit en ses étudiants, [...] valorise leurs forces et amène ceux-ci à se dépasser tout en se souciant de leur bien-être. Jamais elle ne cesse de nous soutenir, de nous exprimer la confiance qu'elle a en nous et ce même lorsqu'il nous arrive de lui exprimer que nous doutons de nous* » (étud.01). « *Une professeure [...] qui agit de telle sorte que vous êtes amenée à dépasser vos limites en donnant le meilleur de vous-même* » (étud.16). « *Mon parcours à la maîtrise n'aurait en aucun cas été aussi positif et valorisant sans son encadrement* » (étud.09).

### **Lorsque l'encadrement rime avec accompagnement personnalisé**

Aux dires des étudiants, une directrice ou un directeur excelle dans son encadrement lorsque ce dernier prend la forme d'un accompagnement personnalisé selon les besoins de chaque étudiant. Semblable accompagnement est perçu par eux comme une « valeur ajoutée » qui suscite leur attention, soutient leur élan, nourrit leur persévérance et favorise la diplomation

dans les meilleurs délais : « *M. A. est bien plus qu'un professeur qui encadre; elle est une personne qui nous accompagne dans ce que nous « vivons » dans nos études* » (étud.01). « *Elle fait preuve d'écoute, de respect et d'ouverture ce qui lui permet d'offrir un accompagnement exceptionnel aux étudiants des cycles supérieurs* » (étud.06).

Un accompagnement pertinent et efficient, qui entrouvre de nouvelles perspectives en recherche, contribue à la réalisation de la personne, renforce l'autonomie professionnelle et guide au-delà de la fin du cursus académique, ressort des témoignages des étudiants comme l'aboutissement recherchés à travers la relation d'accompagnement : « *M. A. m'a accompagnée judicieusement dans la découverte de nouveaux horizons de recherche, m'a amenée à me réaliser pleinement à travers multiples projets de présentations et de rédaction et, finalement, a rassemblé des conditions gagnantes pour que je puisse prendre mon envol professionnel* » (étud.01). « *En conclusion, tous ces atouts dont j'ai bénéficié ont contribué de façon remarquable au renforcement de mes compétences professionnelles et me guident quotidiennement dans ma pratique* » (étud.02).

Un témoignage présenté dans la section ci-après réfère à l'action de « mentorer », laquelle semble, dans le propos de l'étudiant, associée ou synonyme d'accompagner.



**La curiosité ainsi que l'ouverture à la nouveauté et à la créativité : des ferments à une pratique innovante reconsidérant, lorsque requis, les acquis et les préceptes établis**

La curiosité, l'ouverture à la nouveauté ainsi que la créativité pédagogique, permettant l'innovation en termes de méthodes et d'approches en recherche qu'en formation sont relevées par les étudiants: « *J'apprécie, et ce depuis mes débuts aux cycles supérieurs, [...] sa curiosité [...]* » (étud.09). « *Je peux témoigner des qualités de M.A.: ouverte à la nouveauté et à la créativité* » (étud.05). « *Son exigence invite à [...] viser l'innovation [...] est vecteur de progression, suscitant le débat, la confrontation épistémologique, la créativité, la posture éthique du chercheur, le questionnement* » (étud.07).

Ils notent le regard critique posé par la directrice sur les enjeux et les défis de la discipline et soulignent l'ouverture à des sujets inusités ainsi qu'à des voies moins fréquentées par les sciences infirmières stimulant ainsi la réflexion critique et l'exploration d'avenues moins fréquentées par la discipline; ces éléments font, aux dires des étudiants, la différence : « *Son approche stimule la réflexion et mène l'étudiant à explorer des nouvelles avenues qui vont au-delà des avenues traditionnelles* » (étud.06).

Parmi les pratiques innovantes spécifiquement soulignées par les étudiants, on peut noter, dans les témoignages des étudiants, le soutien à la diffusion des connaissances. Ils expriment leur satisfaction de se voir encouragés et accompagnés par la directrice, à présenter leurs travaux sous le format d'article à soumettre à une revue avec comité de pairs; compétence et humanisme sont énoncés, par

eux, côte à côte, tels des associés inséparables au succès de la démarche : « *Elle m'a offert un encadrement inébranlable lors de ma première expérience de publication* » (étud.01). « *Sans son précieux soutien, je n'aurais sans doute pas eu la chance d'être publiée* » (étud.15).

Si ces témoignages font état de la compréhension qu'ont les étudiants de la visée pédagogique et scientifique que poursuit leur directrice, ils attestent aussi de la conscience qu'ils ont de l'importance de la diffusion et du transfert dans la pratique professionnelle, des résultats de leurs travaux. Ils se disent bien au fait que cette pratique innovante de mentorat à la publication et à la communication scientifiques favorise leur réussite et leur rayonnement tant local qu'international : « *M. A. est une personne qui raisonne dans une perspective internationale; elle a une influence majeure en m'invitant à mener mes recherches et à publier de manière à offrir une contribution au-delà des frontières et des disciplines* » (étud.15). « *M. A. constitue [...] un élément essentiel à la réussite et au rayonnement des étudiants au sein de la faculté* » (étud.09). Le développement des connaissances et l'avancement de la pratique infirmière en sortent gagnants : « *Sans son soutien et sa très grande rigueur, je n'aurais jamais pu contribuer avec succès à l'avancement de la pratique infirmière par la diffusion de mes résultats de recherche au moyen d'une publication* » (étud.10).

Le développement d'un réseau de chercheurs dépassant tant les frontières que la discipline et surtout, l'intégration des étudiants à ce réseau, sont des éléments mentionnés par les étudiants comme étant novateurs et facilitants dans leur cheminement : « *L'encadrement de M. A. présente un caractère novateur dans l'importance ciblée sur la*



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

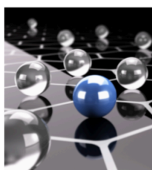
construction et le développement du réseau de chercheurs. Depuis mon arrivée [...], M. m'a permis de rencontrer des chercheurs d'envergure internationale et de proposer ma participation à divers colloques » (étud.05). « [Elle] me permet de bénéficier de son réseau en recherche et ainsi m'a offert la possibilité de faire des rencontres incontournables dans une carrière d'enseignant chercheur » (étud.07). « M. A. m'a permis de contribuer aux transferts et à la diffusion des connaissances en sciences infirmières à travers le réseau de recherche en santé et en sécurité du travail du Québec » (étud.12). L'issue favorable en termes d'efficience dans les résultats est notée par eux : « Regard tourné vers l'international, [...] désir de développer un réseau : une collaboration efficiente » (étud.07).

Les témoignages soulignent aussi le regard analytique et critique que pose la directrice sur les systèmes, la recherche, les acteurs et les enjeux entourant la formation ainsi que la recherche en sciences infirmières; il s'agit là d'une compétence qui, selon eux, a pour effet de se sentir compris dans l'expérience qu'ils vivent et de développer leur posture réflexive. Ils réfèrent ainsi à : « [sa] capacité de distanciation et d'analyse du système et des acteurs qui anime les sciences et la recherche. En effet, M. A. porte un regard juste et étayé sur l'état actuel et les évolutions nécessaires, notamment en regard du cursus doctoral. Cette capacité qui s'apparente à une réelle compétence me permet de me sentir compris dans l'environnement dans lequel j'évolue, tout en favorisant une posture réflexive nécessaire à tout apprenti chercheur » (étud.05).

## Les valeurs humanistes comme toile de fond aux compétences professionnelles

Les diverses descriptions quant à ce qui concourt pour les étudiants à l'excellence de la professeure en termes d'encadrement aux cycles supérieurs ont en commun, de référer, le plus souvent au sein d'une seule et même phrase – comme pour en souligner leur caractère indissociable – à des compétences professionnelles et à des valeurs humanistes. Pour exemple, les compétences professorales soulignées par les étudiants, tels le professionnalisme, l'efficacité, les habiletés de communication, sont assorties dans un même et seul souffle à des compétences, attitudes ou comportements humains comme l'attention, la sollicitude, la compassion, la bienveillance, l'altérité, le partage, la passion, l'enthousiasme, l'énergie, l'entrain, le dynamisme et le désir de faciliter ou d'améliorer les apprentissages : « Au-delà des excellentes suggestions quant à la présentation de mon mémoire par article, à la méthode, à la rigueur et à l'écriture, M. A. a des compétences humaines certaines » (étud.15). « M. A. accompagne ses étudiants avec compétence et avec cœur » (étud.08). « Elle est l'exemple, en tant que professeur, de ce que la Faculté des sciences infirmières prône comme approche humaniste (caring) » (étud.03). « Je perçois l'aspect humaniste de son encadrement, le souci qu'elle porte à la qualité du travail, au développement de mes compétences et à la personnalisation de ses conseils » (étud.13).

Compétences professionnelles et valeurs humanistes émergent de leurs témoignages, comme les corrélats d'un accompagnement et d'un apprentissage de qualité et assureraient le climat propice facilitant et améliorant les apprentissages qu'ils ont à faire à titre d'étudiants aux cycles supérieurs: « Elle anime [...] avec passion, rigueur, bienveillance,



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

*encouragement et expertise » (étud.07). « Sa pratique dans le domaine de l'encadrement est empreinte d'humanisme qui se reflète au quotidien dans ses activités professionnelles » (étud.06). « M. est une professeure qui offre un soutien humain à ses étudiants [...] : Altérité, encouragement, ouverture d'esprit, désir de partager, de faire progresser [...] » (étud.07). « Un accompagnement marqué par l'intérêt qu'elle porte à ses étudiants, la sollicitude et la disponibilité » (étud.04).*

Le développement des compétences chez les étudiants s'opérerait tantôt par transmission, tantôt par contagion ou par ce qui est communément appelé « l'effet ou le modèle de rôle ». Rassemblés, ces compétences professionnelles et humaines contribuent, selon leurs dires, à une collaboration significative tout autant qu'efficace, contribuant ainsi à la persévérance aux études, incitant au dépassement, encourageant à la poursuite au cycle suivant et ouvrant *in fine* sur le sentiment gratifiant d'accomplissement : « Elle a été pour moi, une source intarissable de motivation et d'inspiration » (étud.12). « Elle a été un modèle pour moi » (étud.01). « Son amour pour l'encadrement, son humanisme et son respect des diversités culturelles ont été pour moi une source d'inspiration ayant permis un esprit de collaboration remarquable » (étud.02). « Nous avons déjà coécrit un article à paraître [...]. D'autre part, une affiche a également été acceptée [...] et il est également prévu de présenter une autre affiche [...] » (étud.07). « Elle a su me transmettre sa grande passion pour la recherche en sciences infirmières et spécialement pour la santé mentale au travail des infirmières. À présent, je souhaite œuvrer dans ce domaine de pratique pour diffuser les connaissances que j'ai acquises auprès d'elle » (étud.10). « Elle m'a amenée à me réaliser

*pleinement » (étud.01). « Son exigence invite à nous dépasser, à nous faire grandir » (étud.07).*

Les exigences que la directrice démontre au regard des prestations des étudiants sont notées par eux. Cela dit, l'acuité des exigences de la directrice apparaît, au travers de leurs dires, être adoucie, car sous-tendue d'humanisme : « Je peux témoigner des qualités de M. : souriante, chaleureuse, disponible, profondément humaine, perfectionniste et intransigeante sur la qualité de nos productions » (étud.05). « J'apprécie, et ce depuis mes débuts aux cycles supérieurs, sa rigueur, sa détermination et son soutien constant » (étud.09). « Son exigence invite à nous dépasser, à nous faire grandir » (étud.07).

La combinaison des compétences énoncées ressort de l'analyse comme étant incontestablement prisée : « M. c'est la rigueur, l'originalité, l'humour, la constance réunis en une seule et même personne » (étud.01). Autrement dit, les témoignages des étudiants illustrent que le perfectionnisme et l'intransigeance au regard de la qualité de leurs prestations sont acceptés, voire même recherchés (car assurant le succès de leurs démarches) lorsqu'elles concourent à un professionnalisme porté et animé par les valeurs de l'humanisme.

### Discussion

Il ressort des résultats que la recherche d'une combinaison d'habiletés guide les étudiants dans leur choix de directrice aux études supérieures. Il peut être dit que l'excellence aux yeux des étudiants se conjugue en termes de compétences professionnelles ancrées dans des valeurs humanistes. En d'autres termes, l'excellence professorale en termes d'encadrement aux cycles supérieurs réfère selon les dires des principaux intéressés, à des



## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

95

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

compétences professionnelles assorties d'une indissociable inspiration humaniste. Les résultats illustrent le fait que les infirmières poursuivant leur formation aux cycles supérieurs sont socialisées à des valeurs professionnelles et partagent des convictions personnelles qui s'enracinent, elles aussi, dans un idéal d'humanisme (Fahrenwald, Bassett, Tschetter, Carson, White & Winterboer, 2005). Le contexte particulier de la faculté des sciences infirmières n'est vraisemblablement pas sans influence sur l'analyse réalisée par les participants de la candidature de la professeure.

Les résultats confirment la différence, également notée par Schmitz et al. (2010), que peuvent faire les professeurs dans la persévérance aux études. Les avantages de l'accompagnement personnalisé, soulignés par les étudiants, appuient quant à eux, les résultats obtenus par Poellhuber (2007) à l'effet que le mentorat individuel a également un effet significatif sur ladite persévérance. Les résultats corroborent aussi l'importance, soulignée par Ryan, Gheen et Midgley (1998), que revêt l'instillation chez les étudiants, d'une confiance en eux-mêmes.

Si les cheminements aux études supérieures sont sans conteste exigeants, les fondements humanistes des agirs professoraux permettent, lorsqu'ils sont réalité, de s'opérer dans un contexte convivial favorisant l'apprentissage : « *Vivre un cheminement doctoral, aussi dense soit-il, ne me semble plus antinomique avec la notion de plaisir. C'est ainsi que je vis ces temps de rencontres avec M. A.* » (étud.07).

Il est intéressant de noter que le plaisir qu'exprime la professeure à travers son travail est ressenti par l'étudiant qui le perçoit comme un élément dynamique de la collaboration : « [...] le plaisir qu'elle tire de son travail et qui

*dynamise la collaboration [...] » (étud.01). L'importance du dynamisme, de l'originalité, voire de la passion, témoignée par la professeure et souligné par les étudiants, va dans le sens des résultats de Clark (1997) notant la coexistence d'une multitude de dimensions dans le rôle de professeur d'université.*

Il y a lieu de penser que l'Université et plus précisément, le vice-rectorat aux études, valide et appuie les éléments mis de l'avant par le collectif d'étudiants qui a invité la professeure à déposer sa candidature au prix d'excellence en encadrement aux cycles supérieurs; premier concours organisé dans cette catégorie. En effet, l'auteur du présent article a obtenu ledit prix d'excellence en encadrement aux cycles supérieurs. Force est donc de constater qu'on est ici en présence d'un consensus entre les éléments d'excellence mis de l'avant par les étudiants et ceux de l'institution. Étudiants et Université s'entendent ainsi sur ce qui constitue l'excellence d'un(e) professeur(e) en termes d'encadrement aux cycles supérieurs.

Cet article présente la limite inhérente au fait que les données proviennent d'une lettre rédigée par un collectif d'étudiants désirant, par leur démarche, appuyer la candidature de leur directrice ou codirectrice à un prix d'excellence en enseignement, catégorie : encadrement aux études supérieures. Les données présentées ont valeur de témoignages. La démarche réalisée ne vise ni reproductibilité ni généralisation des données présentées.

### Conclusion

Il peut être énoncé qu'il importe d'éviter d'être captifs de formes d'encadrement et d'enseignement transmises ou reproduites de fait; celles-ci ne sont ni gages de succès ni gages de survie pour une institution





## Innovations Pédagogiques, nous partageons et vous ?

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

universitaire. Il convient d'interpeller, de remettre en question, voire de rompre si besoin est, avec les formes usuelles, traditionnelles d'enseignement et d'encadrement universitaire.

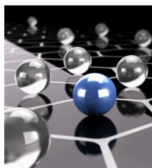
À la suite des propos tenus par le philosophe libanais, Khalil Gibran, aux parents, l'analogie suivante peut être faite : les étudiants que les universités et les facultés accueillent en leur sein et que des professeurs acceptent d'encadrer aux cycles supérieurs, ne sont pas « leurs » étudiants; ils sont les jeunes filles et les jeunes hommes « de l'aspiration qu'à la Vie pour elle-même » (1983, p. 23). À la suite de Gibran (1983), les professeurs peuvent accorder aux étudiants leur attention et leur soutien, mais guère plus, car les âmes de ces derniers vivent déjà dans la société de demain, celle que les professeurs ne peuvent imaginer, même pas dans leurs rêves. Comme conclut Gibran (1983), la vie ne s'arrête, ni ne flâne avec hier ... aussi importe-t-il que les professeurs projettent les étudiants, avec des têtes bien faites, comme des flèches puissantes et vivantes vers demain.

---

### Références

Clark, B. R. (1997). The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of Higher*

- Education*, 68(3), 242-255.
- Dilthey, W. (1893). *Einleitung in die Geisteswissenschaften*. Traduction française (1942), *Introduction à l'étude des sciences humaines*. Presses universitaires de France.
- Dilthey, W. *Die geistige Welt*. Traduction française. (1947), *Le monde de l'esprit*. 2 volumes. Paris: Aubier.
- Fernandez-Zoïla, A. (1999). Pour une herméneutique métamorphique: applications en psychopathologie du travail. *Travailler, Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, 1(2), 83-112.
- Fahrenwald, N. L., Bassett, S. D., Tschetter, L., Carson, P. P., White, L., & Winterboer, V. J. (2005). Teaching core nursing values. *Journal of Professional Nursing*, 21(1), 46-51.
- Gibran, K. (1983). *Le prophète*. Boucherville : Editions de Mortagne.
- Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives*. 2e édition corrigée. Collection: Que sais-je? N° 2591. Paris: Presses Universitaires de France.
- Poellhuber, B. (2007). Les effets de l'encadrement et de la collaboration sur la motivation et la persévérance dans les formations ouvertes et à distance soutenues par les TIC. Thèse, Montréal : Université de Montréal.
- Ryan, A.M., Gheen, M.H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la réussite et la persévérance à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, 172.
- Walder, A. M. (2014). The Concept of Pedagogical Innovation in Higher Education. *Education Journal*, vol3, n° 3, 195-202.



**Innovations Pédagogiques,  
nous partageons et vous ?**

La revue internationale francophone  
des innovatrices et des innovateurs

97

Volume 1 – Numéro 1

15 octobre 2014

ISSN 2297-1882

Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous?

ISSN 2297-1882

Volume 1, numéro 1

Octobre 2014

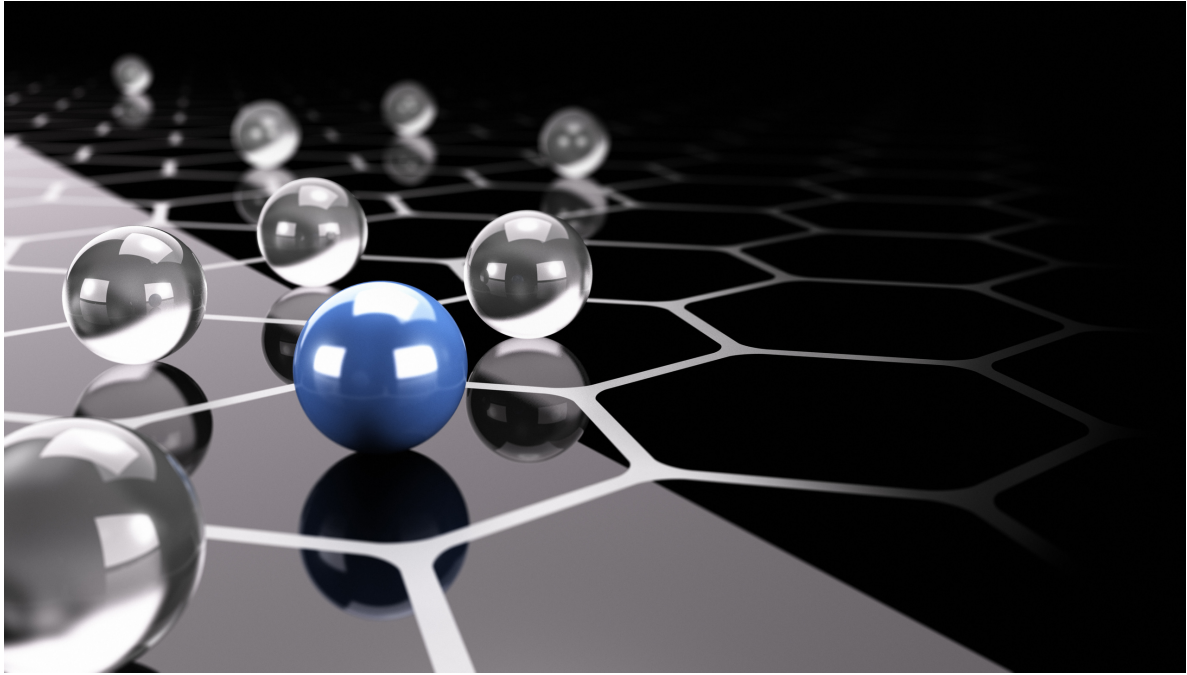
Éditeur :

© 2014, Dr Anne M. WALDER Ph.D.

CHE-168.840.137 RC

*Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous ?*

Dr Anne M. WALDER Ph.D. - CHE-168.840.137 RC



Pour soumettre un manuscrit dans cette revue, merci de suivre les instructions disponibles sur le lien suivant:

<http://www.walderpublications.ch/InnovationsPedagogiquesNousPartageonsEtVous.php>

Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous?

ISSN 2297-1882

Volume 1, numéro 1

Octobre 2014

Éditeur :

© 2014, Dr Anne M. WALDER Ph.D.

CHE-168.840.137 RC

CH-1260 Nyon, Suisse

anne@walderpublications.ch

*Innovations Pédagogiques, nous partageons, et vous ?*

Dr Anne M. WALDER Ph.D. - CHE-168.840.137 RC