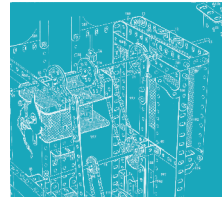


Sous la direction de
Baptiste Doucey et Cécile Goï

VOCABULAIRE DE L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE



ACCOMPAGNEMENT

Cécile Goï et Chrystel Jeandot

L'accompagnement est un processus relationnel qui consiste à cheminer avec la personne que l'on accompagne afin de lui permettre d'atteindre l'objectif qu'elle s'est fixé, tout en rendant possible, à terme, son émancipation et son autonomie au regard de son propre projet et/ou apprentissage.

La notion d'accompagnement a commencé à émerger dans les années 1970-1980, d'abord dans le soin avec l'accompagnement de personnes nécessitant une aide dans leur gestion des gestes du quotidien (Fustier, 1993). Dans le champ du travail social, Nègre (1999) montre comment les métiers d'éducateurs, éducateurs spécialisés et autres appellations ont évolué d'une relation à visée plutôt thérapeutique vers un rôle d'accompagnateur social. Parallèlement, Paul (2009, p.17) indique que dans ce champ, on est passé de « l'assistance (au 19^e), à l'aide et la protection (entre 1904 et 1930), au suivi (entre 1930 et 1945), à la prise en charge (entre 1946 et 1970), puis à l'approche globale et à la notion d'intervention (entre 1970 et 1985) et finalement à l'accompagnement à partir de 1985 ».

Aujourd'hui, au-delà du travail social ou du soin, dans leurs argumentaires et dans leurs pratiques, d'autres grands domaines se sont saisis de la dimension d'accompagnement. Dans le champ éducatif, les premiers recours au terme d'accompagnement ont concerné essentiellement l'environnement de l'école, avec le terme consacré « d'accompagnement à la scolarité » dans les années 2000 (cf. *Guide de l'accompagnement à la scolarité*, 2001). La place de l'apprenant (ou de celui qui suit une formation) évolue du statut de celui qui est soumis à une transmission de connaissances extérieures, pensées pour lui et organisées selon les objectifs des enseignants ou formateurs. Il devient l'acteur

de sa formation et parfois même, l'auteur de son parcours. On observe alors le passage d'un paradigme positiviste à un paradigme constructiviste puis au paradigme de l'autonomie (Lerbet-Séréni, 1999). Ainsi se mettent en œuvre des processus relationnels qui « s'apparentent au compagnonnage et rompent avec l'éducatif et le pédagogique au sens traditionnel du terme. Cet accompagnement n'exige pas seulement un recentrage mettant l'"apprenant" au centre de sa formation. Il est un adulte "s'éduquant", un adulte "se formant" » (Paul, 2009, p.25). La relation d'accompagnement assure le passage de l'acteur à l'auteur (Clénet, 2015, p.67).

Dans l'enseignement supérieur, et plus largement le champ de l'ingénierie pédagogique de la formation des adultes, l'accompagnement concerne le plus souvent deux types de publics : l'accompagnement des apprenants (étudiants, adultes en formation) et l'accompagnement des acteurs de la formation (enseignants, formateurs de formateurs, etc.) à l'appropriation d'outils ou de démarches pédagogiques et didactiques. En effet, là où les configurations antérieures d'une pédagogie traditionnelle privilégiaient la transmission de savoirs et une relation enseignant-apprenant asymétrique et descendante, l'accompagnement invite à l'instauration d'une relation plus symétrique et réciproque. Cette relation permet à celui qui apprend de construire son projet, son expérience, dans une relation dialogique avec son formateur, mais sans que ce dernier se substitue à l'acteur principal qu'est celui qui apprend ou qui se forme.

Cette nouvelle mission des enseignants, y compris à l'université, questionne fortement les fonctions et rôles traditionnels des enseignants et chercheurs qui s'acquittent du volet enseignement de la formation universitaire. Passer de la fonction d'enseignement, appuyée sur l'actualité de la recherche dans un domaine donné, à un rôle d'accompagnement des apprenants et de

leurs parcours respectifs bouleverse les identités et les relations entre formateurs et personnes qui se forment.

En France, le développement d'une fonction d'accompagnement pédagogique des enseignants de l'université — rendue visible comme telle — est encore récente puisqu'elle remonte aux années 2000 (Demougeot-Lebel et Perret, 2011). Elle a pour particularité de s'être développée sans réel appui ou impulsion institutionnels, bien qu'aujourd'hui les structures institutionnelles se soient emparées de la question. Ainsi, malgré la création de certains services d'appui à la pédagogie et de fonctions dédiées à l'accompagnement pédagogique, le développement de métiers ou services dédiés s'est fait de manière disparate. En 2010, Isaac et al. constataient que les demandes d'ateliers pédagogiques n'étaient pas forcément reliées à la création d'un service ni même à l'embauche ou la désignation de personnels dédiés à l'accompagnement pédagogique. Cette situation a progressivement évolué en réponse aux besoins croissants et aujourd'hui cette fonction tend à s'ancrer dans l'enseignement supérieur.

L'accompagnement renvoie également à une fonction tournée vers les enseignants. Dans ce cadre, les accompagnateurs et accompagnatrices pédagogiques (enseignants, conseillers ou ingénieurs pédagogiques) sont amenés à conseiller, former et guider les enseignants en fonction de leurs besoins, de leurs objectifs et de leurs projets pédagogiques. Ainsi, l'accompagnement revêt une dimension plurielle qui n'est pas sans connaître des inflexions et spécificités en fonction des postes et profils (Pera, 2021, Cosnefroy, 2015). Les processus d'accompagnement supposent donc des compétences qui ne sont plus seulement liées à une expertise scientifique disciplinaire mais induisent le développement de la réflexivité comme savoir-faire professionnel, dans l'équilibre entre proximité et distance, autour de la singularité des parcours des étudiants ou apprenants.

Parallèlement, le développement des services d'appui à la pédagogie est l'une des perspectives qui s'ouvrent avec force autour de cette question d'accompagnement. Elle se double d'une réflexion à mener sur les pratiques, les usages et l'appropriation de nouveaux outils et démarches pédagogiques adaptés à la diversité des profils et des projets des étudiants et apprenants. La prise en compte de leur expérience, notamment lorsqu'il est question d'adultes en reprise d'études, devient une orientation majeure sur laquelle ouvrir la réflexion prospective sur l'enseignement supérieur.

Références bibliographiques

- ▶ BRETON, H., DENOYEL, N., PESCE, S. (2015), (Dir.), *Accompagnement, réciprocité et agir collectif*, *Revue Éducation Permanente*, n° 205 – 2015-4.
- ▶ PAUL, M. (2009). « L'accompagnement dans le champ professionnel ». L'Harmattan, *Revue Savoirs*, 2009/2 n° 20, pages 11 à 63. <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>
- ▶ COSNEFROY, L., ANNOOT, A., (dir.), « La posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur », *Recherche et formation*, n° 77, 2014, 132 p., Lyon, ENS éditions.

DIGITAL LEARNING

Véronique Bournaveas
et Mamadou Lamine Gueye

Le digital learning, ou apprentissage numérique, renvoie à des pratiques pédagogiques ayant recours aux technologies éducatives dans le but de soutenir les expériences d'apprentissage des apprenants. Ces approches peuvent comprendre la classe inversée, l'enseignement hybride, l'apprentissage personnalisé ou bien d'autres stratégies d'enseignement qui s'appuient sur des outils numériques à des degrés plus ou moins importants.

L'avènement du digital learning est considéré comme étant une conséquence directe de la révolution digitale du 21^e siècle qui a favorisé des bouleversements majeurs dans toutes les activités de la vie humaine, notamment dans l'éducation (Tick, 2018). L'intégration des outils numériques dans le monde de l'éducation apparaît comme un levier de réforme des systèmes d'enseignement à travers la transformation des pratiques éducatives des enseignants et vise à actualiser l'apprentissage via le numérique (Fullan, 2011; Blundell et al., 2016).

Le développement du digital learning dans l'enseignement supérieur aspire à répondre aux attentes de la Génération Z d'apprenants, considérés natifs du numérique. Il opère un changement de paradigme en promouvant une pédagogie centrée sur l'apprenant (Tick, 2018). Cela dit, bien que le digital learning fasse l'objet d'une attention et de recherches considérables, les réformes ou la transformation de l'éducation par l'intégration des technologies numériques sont limitées et les preuves d'amélioration des résultats éducatifs grâce à l'apprentissage numérique sont variables.

La transformation à grande échelle des pratiques enseignantes et de l'apprentissage numérique est en cours. En effet, jusqu'à récemment, les technologies numériques étaient plus couramment utilisées pour améliorer les pratiques existantes que pour les transformer (Blundell et al., 2016). En outre, il serait sans doute utile de se poser la question de savoir si les apprenants sont favorables au digital learning et si par ailleurs ils disposent des compétences nécessaires leur permettant de suivre un apprentissage en ligne autodirigé ou selon un mode hybride (Tick, 2018). La difficulté d'une telle transformation peut être attribuée à des influences tant extrinsèques qu'intrinsèques sur la pratique des enseignants. Extrinsèques par le contexte dans lequel les technologies

numériques sont introduites, intrinsèques en raison des défis personnels auxquels sont confrontés les enseignants (Blundell et al., 2016).

Si l'apprentissage numérique est susceptible de fournir un large éventail d'opportunités éducatives rendues possibles par les technologies numériques, il est important de garder en mémoire que l'utilisation de la technologie doit être impulsée par la pédagogie. Il ne s'agit donc pas d'avoir une simple approche technique ou pratique de l'utilisation de l'outil. La concrétisation de l'apprentissage numérique passerait donc par la transformation de la pratique enseignante.

Références bibliographiques

- ▶ BLUNDELL, C.N., LEE, K.T., & NYKVIST, S.S. (2016). Digital learning in schools: Conceptualizing the challenges and influences on teacher practice. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, pp. 535-560. <https://doi.org/10.28945/3578>
- ▶ FULLAN, M. (2013). *Stratosphere - Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Toronto: Pearson.
- ▶ TICK, A. (2018). *Research on the Digital Learning and E-learning Behaviour and Habits of the Early Z Generation*. <https://doi.org/10.1109/INES.2018.8523906>

Digital learning : Entretien avec Franck Amadieu



Quiz

Jean-Marie Dumont

Un quiz, parfois appelé questionnaire ou test, est un ensemble de questions permettant de tester rapidement un large panel de connaissances. Il est constitué de questions de type vrai-faux, à choix multiples (QCM), à appariement ou d'ordonnement, à réponses ouvertes courtes (QROC) voire à réponses ouvertes longues.

Parmi les premiers quiz, l'un des plus connus est celui du psychologue français Alfred Binet conçu en 1905 pour mesurer l'intelligence. Ce format est popularisé grâce notamment à l'usage qui en est fait au sein des armées anglaise et américaine pour déterminer les affectations durant la première guerre mondiale. Les quiz apparaissent dès 1915 dans les écoles américaines pour tenter de rendre l'évaluation plus équitable et efficace. Des automatisations sont rapidement mises au point pour accélérer la correction et réduire les coûts. À partir des années 1980, l'usage des quiz diminue néanmoins sous le flot des critiques, mais revient depuis une dizaine d'années avec le développement des techniques de rétroaction en classe et du numérique.

La construction d'un quiz nécessite de s'interroger sur la pertinence du contenu et la précision du résultat obtenu, ce qui met en jeu en particulier la rédaction des consignes et des questions. La plupart des outils numériques intègrent aujourd'hui le calcul d'indicateurs statistiques qui facilitent l'analyse des résultats dans l'optique de la régulation avec les apprenants et l'amélioration du quiz (Malcourant, 2020).

Dans une question fermée, où les réponses sont proposées, le participant peut tout à fait répondre au hasard. C'est pourquoi, dès les années 1920, des barèmes à points négatifs apparaissent pour rectifier cette situation et rendre équivalentes la note d'un examen rédigé

et celle d'un quiz (Leclercq, 2006). Cependant, d'autres techniques, telles le seuil statistique, sont développées pour éviter le recours aux points négatifs et leurs effets délétères (Malcourant, 2020).

Les quiz sont souvent critiqués pour leur incapacité à évaluer des aptitudes cognitives de haut niveau. Des méthodes ont pourtant été développées, comme les solutions générales implicites de Leclercq (2006) qui consistent en l'ajout de réponses valables pour tout QCM (Aucune, Toute, Manque ou Absurdité), ce qui permet de distinguer la compréhension (sans piège) de l'analyse (avec piège). Les degrés de certitude permettent quant à eux d'obtenir le niveau de confiance que les apprenants accordent à leurs réponses.

En s'interrogeant sur ce qui fait que l'on est compétent, Roegiers (2017) s'est penché sur la possibilité d'évaluer le potentiel d'une personne à pouvoir passer à l'action au travers d'un ensemble de QCM associées à des QROC. Ses résultats sont encourageants en ce sens qu'ils mettent en lumière le caractère réaliste de l'évaluation par compétence et ouvrent ainsi des pistes intéressantes, en particulier pour l'évaluation des acquis d'apprentissage à distance (MOOCs, etc.).

Références bibliographiques

- ▶ LECLERCQ, D. (2006) *L'évolution des QCM*. Dans G. Figari et L. Mottier-Lopez. *Recherches sur l'évaluation en éducation* (p. 139-146). L'Harmattan.
- ▶ MALCOURANT, E. (2020). *QCM or Not QCM ? Processus de conception d'une évaluation par QCM*. Presses universitaires de Louvain.
- ▶ ROEGIERS, X. (2017). *De la connaissance à la compétence. Évaluer le potentiel d'action par un QCM*. Recherche fondamentale inédite. PIE-Peter Lang SA, Éditions Scientifiques Internationales.

GAMIFICATION

Benoît Rayneau

La gamification est un processus d'intégration d'une dimension ludique dans un environnement qui ne l'est pas. Dans un contexte pédagogique, ce terme renvoie à l'importation d'un jeu ou d'éléments ludiques, numériques ou non, dans l'apprentissage. Ce terme est souvent utilisé en français, il s'agit alors d'un anglicisme synonyme de ludification.

À l'opposé du caractère classiquement libre et improductif attribué au jeu depuis Huizinga (1938) et Caillois (1958) au siècle dernier, la gamification d'un enseignement ou d'une formation amène à considérer le jeu comme une activité d'apprentissage potentiellement productive et pouvant être imposée à des apprenants.

« Créer une situation cohérente et fun pour un groupe de personnes n'est pas évident à mettre en place. Il s'agit d'un processus itératif nécessitant [...] une certaine expertise » (Philipette, 2020, p. 16). Cette expertise se traduit par la nécessité d'une double ingénierie pédagogique et ludique pour permettre la gamification en contexte d'apprentissage, notamment si elle entraîne la production d'un jeu sérieux.

L'utilisation de la dimension ludique dans l'enseignement se veut facilitatrice de l'implication dans l'activité par l'apprenant. Mis face à l'impératif d'entrer en interaction avec le dispositif ludique (Genvo, 2011), il s'engage alors par le jeu dans l'apprentissage, avec une motivation intrinsèque. Il devient joueur et peut ressentir un état de *flow* caractérisé d'une part par un enjouement profond dû au plaisir d'atteindre un « équilibre optimal entre les compétences personnelles et les exigences de la tâche » et d'autre part par une altération de la perception temporelle et de la conscience de son environnement (Heutte, 2020, p. 38).

Utiliser le processus de gamification n'est donc ni neutre ni anodin : il affecte l'état de l'apprenant au risque que celui-ci manque du recul critique nécessaire face au média d'apprentissage exploité, ici le jeu. Il est donc utile d'établir une éthique de l'usage du jeu en contexte éducatif et pédagogique. Il convient notamment d'exposer aux apprenants la démarche et les objectifs visés par le processus afin d'éviter toute manipulation ou détournement de l'attention (Philipette, 2018).

Étymologiquement, la racine anglaise *game* renvoie à la différence faite par Henriot (1969) entre le jeu, *game*, en tant que dispositif conçu ici avec une intention pédagogique, et le jeu, *play*, en tant qu'activité réalisée par le joueur-apprenant. La prise en compte de ce dernier nous amène à dépasser la seule considération du dispositif ludique, en passant de la gamification à la ludicisation (Sanchez, Young, Jouneau, Sion, 2015).

Références bibliographiques

- ▶ BONENFANT, M., & GENVO, S. (2014). Une approche située et critique du concept de gamification. *Sciences du jeu*, 2. <https://doi.org/10.4000/sdj.286>
- ▶ BONENFANT, M., & PHILIPETTE, T. (2018). Rhétorique de l'engagement ludique dans des dispositifs de ludification. *Sciences du jeu*, 10. <https://doi.org/10.4000/sdj.1422>
- ▶ SANCHEZ, É., ROMERO, M., & VIÉVILLE, T. (2020). *Apprendre en jouant*. Retz.

LISTE DES NOTICES

Accessibilité numérique	Ethique et évaluation	Pédagogie active
Accompagnement	Evaluation	Plugin
Acquis / Prérequis / Corequis	Expérience d'apprentissage	Posture
Adaptative learning	Flexibilité	Présentiel
ADDIE	FOAD	Quiz
Affordance	Forum	Réalité augmentée
Alignement pédagogique	Gamification	Réalité virtuelle
Alternance	Granularité	Référentiel de compétences
Analyse de l'activité	Gestion de projet	Ressources éducatives libres
Apprenant	Hybride	Triangle pédagogique
Apprentissage actif	Identité	Résolution collaborative de problème
Apprentissage collaboratif	Immersive learning	Réussite
Apprentissage coopératif	Inclusion	Savoir
Apprentissage par les pairs	Individualisation	Scénario pédagogique
Approche projet	Ingénierie de formation	Scénarisation pédagogique
Approche systémique	Ingénieur pédagogique	Sémiotique
Artefact	Innovation pédagogique	Social Learning
Audiovisuel	Instrumentation	Storyboard
Autoformation	Intelligence collective	Syllabus
Autonomie	Interactivité	Synchrone
Campus virtuel	Internet	Tâche
Classe inversée	Jeux sérieux	Taxonomies
Classe virtuelle	Littératies numériques	Tutorat
CMS	Learning Analytics	Tutoriel/Didacticiel
Co-design	Learning lab	Usages
Cognition	LMS	Utilisabilité
Compétence	Logiciels libres	UX Design
Conception pédagogique	Ludicisation	Virtuel
Conseiller pédagogique	Médias sociaux	Wiki
Décrochage	Médiation	
Design thinking	Médiatisation	
Didactique	Mentorat	
Différenciation pédagogique	Modalité	
Digital learning	Modélisation	
Dispositif	MOOC	
Distanciel	Multimédia	
Environnement personnel d'apprentissage	Notation	
E-learning	Numérique	
E-portfolio	Objectifs pédagogiques	
Enseignement à distance	Objet d'apprentissage	
Enseignement explicite	Open badges	
Espace d'apprentissage	Parcours	
	Pédagogie	

Plus d'informations
sur le site de l'éditeur



pufr-editions.fr

PARTICIPANTS AU PROJET

Auteurs

Alexis Hay
Anne Garnavault
Audrey Tréhet
Bapiste Doucey
Benoit Rayneau
Bérangère Moricheau-Airaud
Bonnie Patry
Cécile Goï
Chrystel Jeandot
Claire Gomez
Damien Bouchar
Doriane Launay
Emilie Oberdick
Fanny Houillier
François Hatot
Hugo Drouin
Jeanine Berthier
Jean-Marc Dubois
Jean-Marie Dumont
Jérôme Gallot
Jérôme Legrix-Pages
Julien Lenain
Julien Meunier
Kareen Illiade
Léa Rosamont
Lucie Descamps
Mamadou Lamine Gueye
Marie Laumonier
Marie-Laure Trébuil
Matthieu Le Crosnier
Maud Bellego
Mélanie Foin
Melpomeni Papadopoulou
Nicolas Habonneau
Noémie Gautier
Olivier Duteille
Sabrina Alix
Samuel Renier
Sandra Ballanger
Sarah Héry
Sassia Moutalibi

Sorana Cimpan
Stéphanie Le Du
Thomas Petit
Véronique Bournaveas
Yuchen Chen

Comité scientifique

Agnès Perrin-Doucey
Béatrice Savarieau
Benoit Raucent
Cécile Goï
Christian Ollivier
Corinne Rougerie
Didier Paquelin
Geneviève Lameul
Gilberto Lacerda Santos
Hervé Breton
Jacques Béziat
Jérôme Eneau
Manuel Bächtold
Marie Leborgne-Larivière
Marie-Hélène Doublet
Matthieu Cisel
Matthieu Hainselin
Melpomeni Papadopoulou
Pascal Plantard
Samuel Renier
Sigolène Couchot-Schiex
Stéphane Simonian
Yann Mercier-Brunel
Yuchen Chen

Personnes interviewées

Béatrice Savarieau
Benoit Rayneau
Charlotte Pourcelot-Capocci
Christelle Lison
Didier Paquelin
Elatiana
Razafimandimbimana
Ernesto Esposito
Franck Amadieu

Hervé Breton
Ilham Alaoui
Jean-Jacques Curtelin
Julien Meunier
Léa Hézard
Matthieu Cisel
Pierre Beust
Sacha Bensahel-Mercier
Sorana Cimpan
Stéphane Simonian
Thomas Carron
Yann Mercier-Brunel



Ce travail a bénéficié d'une aide de l'État gérée par l'Agence nationale de la recherche au titre du Programme d'investissement d'avenir sous la référence ANR 20-NCUN-0011.

