



**HAL**  
open science

# ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE : L'HYBRIDATION DES FORMATIONS AVEC L'AIDE DES OUTILS NUMERIQUES

Hervé Tribet, Sébastien Chalies

► **To cite this version:**

Hervé Tribet, Sébastien Chalies. ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE : L'HYBRIDATION DES FORMATIONS AVEC L'AIDE DES OUTILS NUMERIQUES. Spirale, 2022, 10.3917/spir.069.0179 . hal-03832741

**HAL Id: hal-03832741**

**<https://hal.science/hal-03832741>**

Submitted on 3 Nov 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE : L'HYBRIDATION DES FORMATIONS AVEC L'AIDE DES OUTILS NUMERIQUES

**Résumé :** Cette étude rend compte des retombées de la mise en œuvre de pratiques d'enseignement innovantes au sein d'un « dispositif hybride » de formation (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006) aménagé pour parvenir à la construction effective de compétences préprofessionnelles par des étudiants. Pour ce faire, une définition de la compétence, ainsi qu'une explicitation des conditions permettant sa construction, ont été conceptualisées à partir d'une théorie singulière de la formation d'adultes menée en anthropologie culturaliste (Chaliès & Bertone, 2021). Les principaux résultats montrent que des usages singuliers des outils numériques au sein d'un dispositif hybride permettent de soutenir la construction progressive de ce type de compétences chez des étudiants.

**Mots-clefs :** compétences, pédagogie universitaire, numérique, dispositif hybride, anthropologie culturaliste

### INTRODUCTION

#### *Contextualisation*

Actuellement, au sein de l'enseignement supérieur, les problématiques liées à la construction de compétences (préprofessionnelles) par les étudiants sont tout particulièrement significatives (Hoffmann & Buisson, 2017). Parmi les recherches visant à traiter de ces problématiques, certaines interrogent en quoi et comment les outils numériques pourraient avoir un intérêt dans le cadre des approches dites par « compétences » au sein des formations universitaires (Chauvigné & Coulet, 2010). L'étude de la littérature produite dans ce domaine laisse apparaître deux grands axes de réflexion quant aux usages des outils numériques au sein de la pédagogie universitaire.

Le premier axe est relatif aux usages des outils numériques et leurs impacts potentiels sur la préprofessionnalisation des étudiants<sup>1</sup> du supérieur. Les études menées dans le domaine explorent les transformations des pratiques pédagogiques ordinaires menées à l'université. Elles montrent combien les outils numériques ont permis l'aménagement de ces pratiques et leur agencement selon des formats de plus en plus hybrides (Charlier, Deschryver et Peraya, 2006). Les universités proposent toutes actuellement des formations organisées selon une alternance entre des temps de présentiel et en distanciel grâce à des outils tels que les espaces numériques de travail (Dessus, 2011), les plateformes d'apprentissage à distances (Lebrun, Docq & Smidts, 2010), ou encore les outils collaboratif (Andre et al.,

---

<sup>1</sup> Étudiants de licence ayant pour ambition d'intégrer un institut de formation des enseignants en master (INSPE).

2021). Certains travaux ont plus précisément étudié l'impact du numérique sur l'activité des enseignants engagés dans l'accompagnement de la construction des compétences préprofessionnelles des étudiants (Salone, 2019). Ainsi par exemple, Romainville et Fischer (2020) montrent que l'exploitation de portfolios par les étudiants permet de développer leur réflexivité. D'autres travaux questionnent, par ailleurs, les intérêts et les limites de l'usage de l'outil vidéo dans le cadre des formations universitaires (Tripp & Rich, 2012). Cet outil permet de rompre avec des apports considérés comme encore trop exclusivement théoriques (Koehler, 2002) mais aussi, sans sortir de l'université, de placer les étudiants dans des situations d'observation et d'analyse de la complexité d'évènements professionnels (Sherin, 2004).

Le second axe de réflexion est relatif aux prescriptions institutionnelles en matière d'usage des outils numériques au sein des universités et de (pré)professionnalisation des étudiants. Plusieurs réformes successives<sup>2</sup> ont en effet encouragées la professionnalisation des parcours de formation (Stavrou, 2017) ; parcours irrigués à la fois par l'évolution des modalités nationales d'habilitation des diplômes universitaires et l'instauration d'un cadre européen de certifications (Méhaut & Winch, 2009). Bien que la réalité soit, sans aucun doute plus complexe, il est néanmoins possible de considérer que les universités sont soumises à des prescriptions institutionnelles significatives et parfois contradictoires. Ces dernières rendent la tâche difficile pour ne pas dire impossible pour les enseignants. D'une part, il leur est demandé de penser et structurer les formations selon une approche par compétences et les référentiels qui y sont associés (Chauvigné & Coulet, 2010). D'autre part, il est attendu d'eux qu'ils « actualisent » leurs formats pédagogiques en les transformant en modalités plus hybrides intégrant, de fait, davantage les outils numériques.

L'objet de la recherche présentée se situe au carrefour de ces deux axes de réflexion. Il porte sur l'articulation des usages potentiels des outils numériques à l'université pour contribuer à une meilleure professionnalisation des étudiants. Après avoir défini théoriquement ce qu'est une compétence, un dispositif expérimental de formation exploitant des outils numériques est présenté. Les résultats de son exploitation auprès d'étudiants de Licence sont ensuite exposés avant d'être discutés.

## **CADRE THEORIQUE**

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche mené en anthropologie culturaliste (Chaliès, 2016). Certains postulats empruntés à ce programme permettent de considérer que la construction de compétences nécessite, en premier lieu, de déplacer le centre de gravité des dispositifs de formation vers les lieux de pratique professionnelle (stage) dans une alternance structurée avec les autres temps de formations (à l'université en présentiel ou en distanciel sur une plateforme numérique). Il permet, en second lieu, de considérer que la construction de compétences rend nécessaire la mise en œuvre de dispositifs de formation permettant aux étudiants d'apprendre les « règles de métier » (Chaliès, 2016) qui leur ont été enseignées en amont mais aussi de se développer professionnellement à partir de leur adaptation satisfaisante à de nouveaux contextes professionnels.

---

<sup>2</sup> LOI n° 2018-166 du 8 mars 2018 relative à l'orientation et à la réussite des étudiants.

## ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE : L'HYBRIDATION DES FORMATIONS AVEC L'AIDE DES OUTILS NUMERIQUES

Autrement dit, dans le cadre de cette étude, la compétence se définit comme l'expression d'un développement professionnel, c'est-à-dire l'expression d'une adaptation satisfaisante à un nouveau contexte professionnel d'un apprentissage antérieur.

### *Structurer les conditions de la construction de compétences*

Le programme de l'anthropologie culturaliste permet d'aménager les circonstances d'utilisation des outils numériques ainsi que les activités de formation nécessaires à la construction progressivement de compétences par les étudiants. Ce sont ces activités qui sont explicitées en suivant.

En premier lieu, les enseignants (associés aux tuteurs de stage) enseignent explicitement chacune des activités professionnelles objet de formation en règles de métier<sup>3</sup>. Cette formalisation se fait sous la forme : cette activité s'intitule « ainsi » ce qui correspond à faire « cela » pour obtenir ce type de « résultats ». Par exemple, la règle de métier « placer les élèves en situation d'apprentissage » c'est « rappeler ou adapter les modalités d'organisation de la situation » pour obtenir comme résultat « qu'ils s'engagent rapidement dans la situation ».

Suite à cet enseignement, les enseignants s'engagent dans une activité « d'accompagnement des premiers usages » par les étudiants des règles enseignées en autonomie sur une plateforme de formation ou bien en situation aménagée sur le lieu de stage. Ils cherchent alors à faire en sorte que les règles initialement enseignées irriguent successivement différentes capacités chez les étudiants : capacité à signifier une réalité professionnelle compte tenu de la règle, à analyser cette expérience et à réaliser l'activité correspond à la règle. Suite à cette première série d'accompagnement, source théoriquement d'apprentissage, les enseignants aident ensuite les étudiants à se développer, c'est-à-dire à enrichir leurs apprentissages pour les adapter à des environnements (professionnels) nouveaux. C'est en effet à cette occasion que les compétences peuvent potentiellement se construire. On peut, en effet, théoriquement considérer que les étudiants sont compétents lorsqu'ils suivent en contexte professionnel original, la règle qui leur a été initialement enseigné tout en l'interprétant. L'usage de la règle préalablement apprise est alors considéré comme étendu à d'autres contextes.

## **METHODE**

### *Contexte de l'étude*

L'étude a été menée au sein d'une unité d'enseignement considérée comme préprofessionnalisante dans le cadre d'une licence en « sciences et techniques des activités physiques et sportives » (STAPS) de l'université Paul Sabatier à Toulouse. Lors de cet enseignement, dont l'objet de formation était « l'enseignement de l'EPS », des cours théoriques étaient menés sous la forme de travaux dirigés par un

---

<sup>3</sup> Les règles de métier sont considérées dans cette étude comme la formalisation d'expériences professionnelles pouvant être considérées comme partagées entre plusieurs professionnels car présentant un air de famille.

enseignant de l'université et alternaient avec des séquences hebdomadaires de mise en stage auprès d'un tuteur en établissement scolaire.

### *Participants*

Le dispositif de recherche a été mené avec trois étudiants volontaires. Leurs différentes activités ont été suivies tout au long du dispositif : lors de la formation en présentiel à l'université, lors de la formation à distance sur une plateforme et enfin lors de leur stage en établissement scolaire. Deux d'entre eux étaient en stage d'intervention auprès d'une classe de 5<sup>ème</sup>, le troisième étudiant travaillait avec des élèves de Terminale en lycée.

### *Recueil et traitement des données*

Des données dites « extrinsèques » issues de l'enregistrement de leurs activités de formation et de pratique professionnelle ont été recueillies par une caméra vidéo et un micro-cravate. Sur cette base, des données « intrinsèques » issues d'entretiens d'autoconfrontation ont été à leur tour recueillies. Ces entretiens ont été l'occasion pour le chercheur de recueillir le plus grand nombre d'éléments possibles permettant de rendre intelligible l'activité observée des acteurs, c'est-à-dire de reconstituer *a posteriori* les « règles » (Chaliès, 2016) ayant gouverné leur activité. Des enquêtes grammaticales<sup>4</sup> diachroniques et synchroniques ont enfin été réalisées à partir des règles suivies et étiquetées successivement par (a) l'objet de la signification attribuée par les acteurs, (b) de l'ensemble des circonstances évoquées par ces derniers pour étayer cette signification et (c) des résultats constatés et/ou usuellement attendus.

### *Dispositif*

L'hypothèse centrale de l'étude était la suivante : il est possible d'accompagner la construction des compétences des étudiants en intégrant des outils numériques de façon singulière dans chaque situation de formation menée à l'université et/ou en établissement scolaire. Il est à noter que deux types de compétences se sont en quelque sorte côtoyées au sein du dispositif. Les compétences dites « institutionnelles », définies et attendues en fin du parcours de la licence STAPS et les compétences pouvant être ici qualifiées de « professionnelles » relevant des règles de métier préalablement formalisées par les formateurs et ayant fait l'objet d'un enseignement.

Pour tester la validité de cette hypothèse, un dispositif expérimental a été mis en place. Il était structuré selon la chronologie et les actions de formation déclinées en suivant :

---

<sup>4</sup> Il convient de considérer une enquête grammaticale comme la formalisation des raisonnements pratiques des acteurs qui rendent compte de la signification de leurs expériences et de la téléologie de leurs actions, (Chaliès, 2021).

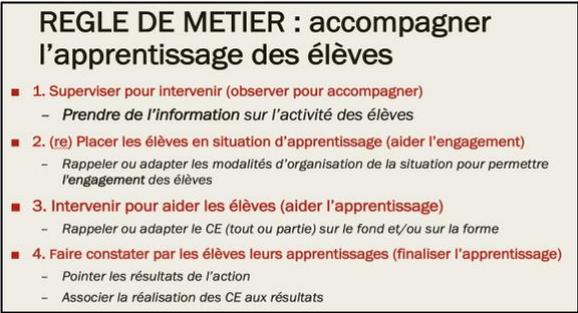
Phase 1 - Apprentissage
<p><b>Temps 1</b> : en présentiel à l'université. Étape constituée de l'enseignement ostensif de la règle (objet de formation) relative à l'accompagnement de l'apprentissage des élèves en EPS (Figure 1). Des extraits de pratiques « exemplaires<sup>5</sup>» sont visionnés afin d'associer chacun des aspects constitutifs de la règle à l'activité réelle de l'intervention en classe d'un enseignant d'EPS.</p>
 <p><b>REGLE DE METIER : accompagner l'apprentissage des élèves</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ 1. Superviser pour intervenir (observer pour accompagner) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Prendre de l'information sur l'activité des élèves</li> </ul> </li> <li>■ 2. (re) Placer les élèves en situation d'apprentissage (aider l'engagement) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappeler ou adapter les modalités d'organisation de la situation pour permettre l'engagement des élèves</li> </ul> </li> <li>■ 3. Intervenir pour aider les élèves (aider l'apprentissage) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rappeler ou adapter le CE (tout ou partie) sur le fond et/ou sur la forme</li> </ul> </li> <li>■ 4. Faire constater par les élèves leurs apprentissages (finaliser l'apprentissage) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pointer les résultats de l'action</li> <li>- Associer la réalisation des CE aux résultats</li> </ul> </li> </ul>
<p><i>Figure 1 : Copie d'écran de la règle enseignée</i></p>
<p><b>Temps 2</b> : à distance en autonomie. Formation sur une plateforme Moodle<sup>6</sup>. Activités d'analyse de pratiques professionnelles à partir de la règle enseignée préalablement</p>
<p><b>Temps 3</b> : en établissement scolaire. Mise en œuvre de l'activité consistant à accompagner les apprentissages des élèves en situation professionnelle aménagée (demi-classe ou co-intervention)</p>
<p><b>Temps 4</b> : à distance en autonomie. Les étudiants sélectionnent, déposent sur Moodle et analysent des extraits de leur pratique professionnelle (Temps 3), extraits considérés par eux comme les plus satisfaisant en matière de suivi de la règle objet de formation.</p>
Phase 2 - Développement et construction de la compétence
<p><b>Temps 5</b> : en présentiel à l'université. Par groupe d'étudiants, analyse des extraits de pratique professionnelle déposés sur Moodle (Temps 4). Sur cette base, des conseils sont délivrés par l'enseignant pour optimiser la pratique des étudiants</p>
<p><b>Temps 6</b> : en établissement scolaire. Intervention des étudiants en classe avec les élèves dans des conditions d'enseignement différentes du Temps 3</p>

Tableau 1 : Présentation des étapes du dispositif

## RESULTATS

<sup>5</sup> Un questionnaire visant à valider le choix des items de la règle enseignée a été soumis à une vingtaine d'enseignants à l'université, à l'INSPE et à des Inspecteurs pédagogiques régionaux de l'académie de Toulouse.

<sup>6</sup> Un espace de cours Moodle a été créé pour l'expérimentation pédagogique du dispositif de recherche sur le serveur de l'université.

Les résultats présentés ont été sélectionnés afin de mettre en exergue les effets du cheminement situationnel vécu par les étudiants, depuis l'enseignement initialement mené à l'université (Temps 1) jusqu'au développement potentiel de leur activité, preuve de compétence (Temps 6). Le Résultat 1, montre que les étudiants ont été en capacité d'agir selon la règle enseignée préalablement (Temps 1). Le Résultat 2, montre que l'enseignant parvient à se saisir des extraits de pratique de classe des étudiants (Temps 4 et 5) pour identifier des difficultés typiques, mais aussi pour ordonner son activité d'accompagnement collectif. Enfin, le Résultat 3, permet de mettre en évidence que les étudiants ont été capables de s'émanciper de la règle initialement enseignée et, de fait, de s'engager dans la construction effective d'une compétence.

Nous avons fait le choix de présenter ces résultats car ils permettent de montrer, d'une part, ce qu'est une compétence professionnelle et son lien avec l'activité (Résultat 1) et, d'autre part, la dynamique de sa construction tout au long du dispositif (Résultat 2 et 3).

*Résultat 1 : des usages du numérique pour construire des compétences à enseigner*

Dans l'extrait présenté, l'Étudiante 3 est engagée dans une activité durant laquelle elle supervise l'activité des élèves (step) avant d'intervenir pour corriger certaines difficultés perçues. Lors de cette intervention, l'étudiante s'efforce de procéder comme l'enseignant le lui a initialement enseigné (Extrait 1). Lorsqu'elle est interrogée par le chercheur suite à son intervention (Temps 5), elle précise qu'elle réussit à s'engager comme prévu dans l'activité d'accompagnement de l'apprentissage moteur attendu chez les élèves.



**Extrait 1 : EAC entre le chercheur (CH) – Étudiant 3 (E3) [Temps 3]**

CH : qu'est-ce que tu fais ?

ES3 : je supervise, j'essaie de passer entre les élèves pour constater s'ils font des erreurs, s'ils font correctement ce que j'ai demandé et du coup je vois que les élèves font tous la même erreur, ils se précipitent et ne font pas correctement les pas. Donc j'ai stoppé tout le monde pour leur expliquer ce qu'il y avait vraiment à faire

CH : donc tu les corriges ?

ES3 : je vois que plusieurs élèves font la même erreur donc plutôt que de répéter à chaque fois la même chose, j'arrête tout le monde, tout le monde écoute et je leur précise ce qu'ils vont devoir modifier

CH : comment tu t'y prends pour cela ?

## ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE : L'HYBRIDATION DES FORMATIONS AVEC L'AIDE DES OUTILS NUMERIQUES

ES3 : je leur demande de s'arrêter, de me regarder pour qu'ils soient concentrés sur ce que j'ai à leur dire, je montre l'erreur qu'ils font et ensuite je montre ce qu'il faut faire. Du coup, là, je sais qu'ils sont bien concentrés sur ce que je dis et ce que je fais.

L'analyse de cet extrait d'EAC permet de formaliser la règle suivie que l'Étudiante 3 mobilise pour signifier son activité auprès des élèves : [*« superviser pour réexpliquer ce qu'il y avait à faire »* vaut pour *« voir que plusieurs élèves font la même erreur »*, *« arrêter les élèves pour qu'ils soient concentrés et qu'ils m'écoutent »*, *« montrer ce qu'ils font de mal »* et *« démontrer ce qu'il faut faire »* ce qui permet d'obtenir comme résultat de *« centrer les élèves sur un détail à modifier »*].

Par le suivi de la règle enseignée, l'Étudiante 3 donne à voir au chercheur qu'elle est en capacité d'agir de façon adéquate à ce qui lui a été initialement enseigné. En effet, elle est ici en capacité de s'engager dans une activité d'intervention auprès des élèves après avoir supervisé leur activité. Elle précise que cette activité est alimentée par la règle enseignée (*« je supervise »* pour intervenir). Elle organise en conséquence son activité d'intervention en précisant au chercheur qu'elle suit la règle suivante (*« stopper l'activité des élèves pour qu'ils m'écoutent »*) afin d'aboutir à un engagement effectif des élèves (*« permettre l'engagement »*) et à l'identification claire de ce qu'ils ne font pas convenablement et de ce qu'ils doivent faire pour réussir (*« accompagner les élèves »*). L'Étudiante 3 précise également les conditions de l'accompagnement des apprentissages qu'elle engage en permettant aux élèves de visionner, par sa démonstration, à la fois ce qu'ils font et ce qu'il y aurait à faire pour mieux réussir. Enfin, elle précise associer sa démonstration à l'observation du comportement de ses élèves pour réussir.

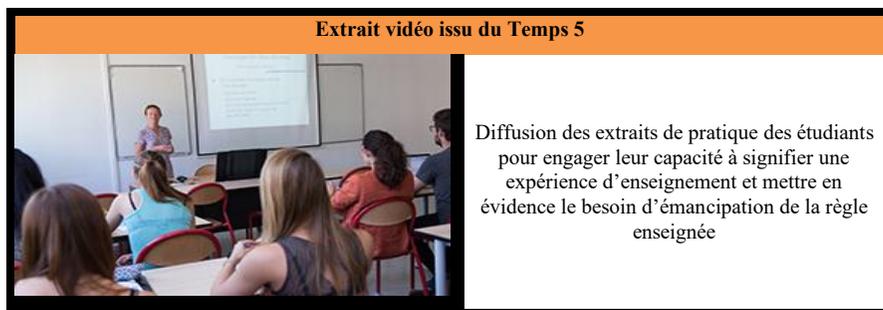
L'intérêt de l'expérience visionnée lors de l'Étape 1 réside ici à, non seulement permettre aux étudiants d'étalonner leur pratique d'intervention auprès des élèves à partir de la règle enseignée préalablement, mais en même temps, à signifier et reconnaître leur activité d'intervention. On constate également par ce résultat, que lors de la formation, l'usage singulier du numérique associé au visionnage d'extraits de leur propre pratique, permet aux étudiants d'objectiver ce qu'ils ont fait, de l'analyser, voire, à terme, de le transformer. L'exploitation des outils informatiques pour visionner, découper, monter, comparer et enregistrer les extraits de pratique d'intervention auprès des élèves, a favorisé l'engagement des étudiants dans l'analyse réflexive et la transformation effective de leurs activités professionnelles.

### *Résultat 2 : des usages du numérique pour soutenir la construction de compétence*

Ce résultat permet d'illustrer un autre intérêt de l'usage de la vidéo dans une perspective de préprofessionnalisation à l'université. Plus généralement, il permet de soulever les intérêts des outils numériques associés à la vidéo dans le processus de construction de compétences par les étudiants.

Lors du Temps 5 du dispositif, temps réalisé en présentiel à l'université, l'enseignant diffuse aux étudiants des extraits vidéo au cours desquels ils interviennent auprès d'élèves (enregistrements effectués en Temps 3). Ces extraits ont été sélectionnés par l'enseignant parce qu'ils permettent de mettre en évidence

les décalages existants entre ce qui a été initialement enseigné et ce qu'ont réellement réalisé les étudiants en contexte d'enseignement.



**Extrait 2 : EAC chercheur (CH) – enseignant (E) - [Temps 5]**

CH : quelle est ton activité là ?

E : je diffuse un premier extrait vidéo aux étudiants issu d'une intervention qui a été déposée sur Moodle.

CH : tu leur montres quoi ?

E : en fait ici l'extrait montre un bel exemple de pratique où les étudiants agissent bien selon la règle sur laquelle on travaille depuis le début du semestre, mais qu'il y a des limites...

CH : Tu souhaites montrer qu'agir selon la règle n'est pas toujours efficace ?

E : le dispositif tel qu'il a été pensé visait à enseigner une règle de métier pour permettre aux étudiants d'agir en situation aménagée. Ils sont à ce stade. Mon ambition consiste là à les inviter à entrer dans une phase de développement. J'aménage donc les conditions d'une émancipation de la règle, que les étudiants constatent par eux-mêmes la nécessité de modifier certaines composantes de la règle pour satisfaire aux besoins identifiés des élèves.

CH : pour cela l'extrait vidéo te sert à quoi ?

E : Là il permet de constater l'efficacité des étudiants à suivre la règle, mais dans le même temps, il est essentiel pour moi parce qu'il montre explicitement les difficultés rencontrées par les élèves. Il invite à questionner l'usage de la règle.

L'analyse de cet extrait d'EAC permet de formaliser la règle suivie par l'enseignant pour signifier son activité auprès des étudiants : [*« diffuser un exemple de pratique où les étudiants agissent selon la règle »* vaut pour *« montrer qu'on retrouve toutes les étapes attendues (...) aussi bien des lacunes que des difficultés »* ce qui permet d'obtenir comme résultat de *« faire comprendre qu'il est nécessaire de s'émanciper de la règle apprise »* pour *« créer les conditions d'un développement professionnel par rapport à la règle enseignée »*].

A cet instant, l'enseignant rend compte au chercheur de son intention de créer les conditions d'un développement des étudiants, autrement dit, une interprétation de la règle initialement enseignée source de construction d'une compétence. En effet, l'exploitation des extraits vidéo de pratique des étudiants lui permet d'identifier le degré de conformité de la pratique par rapport aux attentes, mais aussi d'autres aspects permettant de justifier la nécessité de ce développement. En d'autres termes, l'enseignant exploite certains extraits vidéo ciblés pour signifier aux étudiants la recevabilité de leur intervention auprès des élèves, donc pour valider leur apprentissage et les inviter ensuite à s'en émanciper dans un nouveau contexte d'intervention.

## ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES DES ETUDIANTS A L'UNIVERSITE : L'HYBRIDATION DES FORMATIONS AVEC L'AIDE DES OUTILS NUMERIQUES

Finalement, ce résultat met en évidence comment, au sein du dispositif, se construisent les conditions de l'émancipation de la règle enseignée, source potentielle de développement et de compétences. Le résultat montre que l'enseignant exploite certains extraits vidéo de la pratique des étudiants pour les engager dans une activité réflexive propice à cette construction. L'intention de l'enseignant est ici de les accompagner dans le constat des limites de leurs actions auprès des élèves pour envisager les conditions de leur transformation et, de fait, celles de la construction de compétences. Les outils numériques apparaissent particulièrement intéressants pour étayer la construction de compétences. Ils permettent à l'enseignant de se saisir rapidement de l'activité des étudiants (sélectionnée et déposée par ces derniers sur Moodle), d'analyser le caractère adéquat de cette activité ou encore de soutenir la construction de nouvelles solutions.

### *Résultat 3 : Trouver trace de la compétence construite*

Ce résultat permet d'illustrer un autre intérêt des outils numériques dans le cadre d'enseignements à visée professionnelle à l'université. Plus en détail, il illustre combien ce type d'outil permet aux formateurs, enseignants et tuteurs, mais aussi aux étudiants d'objectiver la construction (ou pas) des compétences métier visées.

Lors du Temps 6, les étudiants sont intervenus auprès des élèves tout en étant accompagnés par leur tuteur de stage. L'extrait suivant, emprunté à ce temps d'accompagnement, permet de décrire comment l'Étudiante 1 bénéficie de l'accompagnement qui lui a été proposé pour se développer et construire progressivement une compétence professionnelle attendue.

**Extrait vidéo issu du Temps 6**



Les outils numériques permettent aux étudiants de mettre en évidence le caractère adéquat de leur interprétation de la règle apprise

Au cours de l'extrait d'intervention sélectionné, l'Étudiante 1 et son tuteur sont en situation de supervision de l'activité des élèves engagés dans la situation d'apprentissage. A l'instant considéré, elle rentre en discussion avec son tuteur pour lui soumettre (1) son analyse de la situation formulée en termes d'hypothèses potentielles associées aux difficultés qu'elle perçoit de ses élèves et (2) la solution à adopter pour réguler l'activité des élèves.

**Extrait 1 : EAC chercheur (CH) – Étudiante 1 (E1) - [Temps 6]**  
CH : qu'est-ce que tu fais ?

E1 : en observant les deux premiers terrains, je me rends compte que les élèves ont à peu près les mêmes problèmes que j'avais observé avant sur la vidéo : ils ne se replacent assez vite et n'ont pas un assez bon placement au moment de frapper. Donc je fais la remarque à mon tuteur et pour réguler je me dis que si je mets des languettes sur le terrain pour leur donner un repère visuel pour se replacer, ça va les aider. Donc je propose ça à mon tuteur et il me dit que c'est une bonne idée.

CH : et donc tu fais quoi pour toi ?

E1 : j'essaie de trouver une difficulté commune à tout ce groupe d'élève pour pouvoir intervenir auprès du groupe pour être plus efficace que si j'interviens un par un.

CH : tu tentes de généraliser, c'est ça ? Tu cherches un problème commun quoi ?

ES1 : oui. Pour faire une régulation commune, pour corriger du coup mon défaut qui consistait à passer sur chacun des élèves pour dire ce qui ne va pas et perdre du temps.

CH : qu'est-ce que c'est que faire une régulation commune ?

E1 : apporter une solution, enfin une régulation qui va être parlante à plusieurs élèves et qui va leur permettre de progresser

CH : quelle était ton intention finalement ?

E1 : construire une solution pour la donner aux élèves

CH : et donc comment tu juges ton activité ?

E1 : je trouve qu'il y a une grosse évolution par rapport au début, je le vois dans le comment j'agis. En plus je trouve que ça fonctionne bien avec le tuteur de fonctionner comme ça, parce que ça permet de voir si on voit les mêmes choses que lui avec notre expérience qui est moindre par rapport à lui

L'analyse de cet extrait d'EAC permet de formaliser la règle que l'Étudiante 1 suit pour signifier son activité : [*« observer l'activité des élèves comme étant les mêmes que ceux de la vidéo...pour apporter une solution et réguler »* vaut pour *« proposer la solution »* à *« faire valider au tuteur »* ce qui permet d'obtenir comme résultat de *« construire une solution à donner aux élèves »* et *« évoluer par rapport au début »*].

Lors de sa discussion avec le tuteur, l'Étudiante 1 montre qu'elle est de nouveau en capacité d'agir selon la règle qu'on lui a initialement enseignée. Elle respecte en effet les étapes mises en avant lors de cet enseignement. Elle supervise l'activité de ses élèves afin d'identifier une difficulté typique pour envisager comment y répondre. C'est l'ensemble de cette réflexion qu'elle soumet d'ailleurs à son tuteur. Il est à ce niveau intéressant de souligner que l'activité de l'Étudiante 1 s'écarte quelque peu de ce qui lui avait été initialement enseigné. Plus exactement, elle procède selon la règle enrichie par le travail effectué en Temps 4 avec les autres étudiants. Concrètement, elle précise au chercheur son intention d'identifier un problème générique rencontré par le groupe d'élèves afin de réguler auprès de tous et non plus seulement comme on le lui avait enseigné, c'est à dire intervenir de façon individuelle. L'analyse de sa pratique menée lors de l'EAC, permet à l'Étudiante 1 de constater qu'elle a été en capacité d'agir plus efficacement en exploitant le travail mené en groupe à l'université et son résultat en matière d'enrichissement de la règle initialement enseignée (*« je trouve qu'il y a une grosse évolution par rapport au début »* et surtout *« j'essayais de trouver un problème commun par rapport à ce qu'on avait évoqué la semaine d'avant »*). Elle livre par ailleurs au chercheur des indices quant à la compétence qu'elle a pu construire à l'occasion du dispositif de formation. Le travail d'analyse a été le support d'une problématisation et de recherches de solutions nouvelles pour optimiser les pratiques de chaque étudiant. Elle a bénéficié de ce temps de formation en s'emparant des possibles qu'elle a pour ainsi dire associés à ce qu'elle faisait déjà. Ceci a généré le développement et la construction de compétences comme recherché.

## DISCUSSION

La volonté institutionnelle avérée de placer les universités dans des pédagogies relevant d'une approche dite « par compétences » et qui plus est exploitant les outils numériques n'est pas sans conséquences sur la nature des activités d'enseignement et d'apprentissage (De Ketele, 2010). C'est d'ailleurs sur la base de ce constat que des travaux invitent à repenser les formats traditionnels de pédagogie universitaire pour les envisager autrement (Albéro, 2011 ; Pirolli & Crélin-Pirolli, 2019).

Les résultats détaillés en amont montrent la possibilité d'investir de nouveaux formats de pédagogies à l'université. Bien qu'ils appellent à être renforcés par de nouvelles études, ces premiers résultats montrent qu'il est possible d'assurer les conditions de la construction de compétences professionnelles au cœur de dispositifs exploitant de façon singulière certains outils numériques. Dans le détail, les résultats soulignent que (i) l'apprentissage de « règle de métier » a été favorisé par l'analyse et l'exploitation singulière d'extraits vidéo de pratique professionnelle. En accord avec ce résultat, certaines études décrivent comment l'usage de la vidéo en formation des étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement apparaît comme un moyen pour mieux discerner l'activité des élèves en classe (van Es & Sherin, 2008) ou pour aider à agir de façon plus pertinente auprès d'eux (Borko, Koellner, Jacobs et *al.*, 2011). L'étude montre également que (ii) l'usage de ces outils a permis aux étudiants d'étalonner leurs premières tentatives d'intervention auprès des élèves en stage. Ces expériences construites en alternance entre leurs interventions, la captation audio-vidéo de leurs activités et l'analyse permettant d'en extraire un exemple représentatif de l'usage de la règle enseignée, a été au cœur du dispositif de formation. La littérature du domaine souligne d'ailleurs la dimension développementale de l'usage de la vidéo en formation pour ancrer l'activité d'intervention des enseignants débutants (Leblanc, 2015) ou plus généralement pour accompagner l'activité réflexive nécessaire à leur intervention en classe. L'étude montre enfin (iii) que les conditions de la construction de la compétence sont associées à l'émancipation progressive des conditions d'usage des règles apprises préalablement. Là encore les outils numériques ont en effet participé au développement rapide de la compétence visée dans le sens où les extraits de pratique des étudiants déposés sur la plateforme de formation ont nourri l'analyse de leur pratique et leur ont ensuite permis d'envisager plus rapidement les conditions de l'émancipation de la règle initialement enseignée.

## CONCLUSION

Cette recherche avait pour ambition d'apporter une réponse concrète au développement effectif de compétences et à la résolution des difficultés potentielles associées à la durée contrainte des dispositifs de formation professionnelle à l'université. L'usage du numérique et notamment l'exploitation systématique des extraits de pratiques professionnelles filmées des étudiants apparaît en conséquence comme un levier d'apprentissage particulièrement heuristique pour optimiser les temps courts d'enseignement et de développement de compétences attendues dans le supérieur. Qui plus est, le dispositif de l'étude a montré que le développement de

compétences au cours des premiers cycles universitaires était d'autant plus efficace qu'il s'appuyait sur des postulats théoriques qui fondent leur construction progressive. Il illustre pleinement la mutation de la « forme universitaire » (Fluckiger, 2018) au sein de laquelle le modèle transmissif des savoirs des enseignants semble avoir vécu, au profit de modèles plus interactifs et outillés de la formation (Daele, 2009).

L'étude a tenté de souligner qu'il est possible de penser les conditions d'une nouvelle approche de la pédagogie universitaire visant à accompagner le développement de compétences professionnelles des étudiants. Elle montre que certains usages du numérique, notamment ceux exploitant les traces filmées de l'activité des stagiaires en classe, a permis de suivre finement le déroulement des expériences de formation menées successivement à l'université, en autonomie sur la plateforme de formation ou lors de leur stage. Ces traces d'activités, exploitées, tantôt par l'enseignant pour accompagner les apprentissages, tantôt pour les étudiants pour analyser leur pratique, ont contribué effectivement au développement professionnel et à l'acquisition de nouvelles compétences.

**Hervé Tribet**

UMR EFTS (UMR MA 122)  
Université Jean Jaurès – Toulouse

**Sébastien Chaliès**

UMR EFTS (UMR MA 122)  
Université Jean Jaurès – Toulouse

### **Supporting the development of students' skills at the university: hybrid training with digital tools**

**Abstract :** This study reports on the impact of the implementation of innovative teaching practices within a "hybrid training device" (Charlier, Deschryver and Peraya, 2006) designed to achieve the effective construction of preprofessional skills by students. In order to do this, a definition of competence, as well as an explanation of the conditions allowing its construction, were conceptualized on the basis of a singular theory of adult training conducted in culturalist anthropology (Chaliès & Bertone, 2021). The main results show that singular uses of digital tools within a hybrid device allow to support the progressive construction of this type of competence in students.

**Keywords :** skills, higher education, digital, hybrid learning, culturalist anthropology

ACCOMPAGNER LA CONSTRUCTION DES COMPETENCES DES  
ETUDIANTS A L'UNIVERSITE : L'HYBRIDATION DES FORMATIONS  
AVEC L'AIDE DES OUTILS NUMERIQUES

**Bibliographie**

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1), (11-21).
- Andre, F., Galaup M., Caire, J-M, & Dantan, L. (2021). La visioconférence pour la transmission des savoirs théoriques des kinésithérapeutes, *Distances et médiations des savoirs*, 33.
- Borko, H., Koellner, K., Jacobs, J. and Seago, N. (2011). Using video representations of teaching in practice-based professional development programs. *ZDM Mathematics Education*, 43(1), (175-187).
- Chaliès, S. & Bertone, S. (2021). Activité et compétence : conceptualisation, illustration et pistes technologiques. Dans : Sébastien Chaliès et Valérie Lussi Borer éd., *Activité et compétence en tension dans le champ de la formation professionnelle en alternance* (114-131). Toulouse : Editions Octares.
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires : propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche et Formation*, 83, (33-48).
- Charlier, B., Deschryver, N. & Pereya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, 4, (469-496).
- Chauvigné, C. & Coulet, J. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, 3(3), (15-28).
- Daele, A. (2009). Socialisation des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. *Éducation & Formation*, e290, (67-78).
- De Ketele, J-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, (5-13).
- Dessus, P. (2011). Un environnement personnel d'apprentissage évaluant des distances épistémiques et dialogiques. *Distances et Savoirs*, 9(4), (473-492).
- Fluckiger, C. (2018). La forme universitaire comme analyseur des « effets » de la technologie : perspective critique. *Distances et Médiations des Savoirs*, 22, (25-35).

- Hoffmann, C., & Buisson, G. (2017). *Étude de l'engagement des apprenants dans un même cours en fonction de sa modalité : présentiel vs. Vidéo*. Actes du IXe colloque QPES « Relever les défis de l'altérité dans l'enseignement supérieur », Grenoble (13-16 juin).
- Leblanc, S. (2015). Usages de la vidéo au sein d'un processus progressif de professionnalisation de la formation des enseignants. Dans : Luc Ria éd., *Former les enseignants au XXIe siècle : Établissement formateur et vidéo formation* (203-213). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Lebrun, M., Docq, F., & Smidts, D. (2010). Une plateforme Internet pour former les enseignants. *Éducation & Formation*, e294, (95-103).
- Méhaut, P., & Winch, C. (2009). Le cadre européen des certifications : quelles stratégies nationales d'adaptation ? *Formation emploi*, 108, (97-111).
- Pirolli, F., & Cretin-Pirolli, R. (2019). Les environnements personnels d'apprentissage au prisme des productions documentaires. *Distances et Médiations des Savoirs*, 27.  
<http://journals.openedition.org/dms/3984>
- Romainville, M., & Fischer, L. (2020). Dilemmes relatifs à l'usage du portfolio en enseignement supérieur. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(1), (79-90).
- Salone, J-J. (2019). La contextualisation, une compétence professionnelle au centre du master MEEF 1er degré de Mayotte. *Vers une société inclusive : diversités de formations et de pratiques innovantes*, 85(1), (221-243).
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), (163-183).
- Stavrou, S. (2017). *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*. Paris : L'Harmattan-Academia.
- Trip, T., & Rich, P. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), (728-739).
- van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). Mathematics teachers "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), (244-276).