L'utilisation du médiateur ludique pour favoriser le développement des compétences non-académiques en formation supérieure

Cynthia Engels

▶ **To cite this version:**

Cynthia Engels. L'utilisation du médiateur ludique pour favoriser le développement des compétences non-académiques en formation supérieure : Le cas du TD d'anglais en formation d'ergothérapie. Education. Université de Bourgogne, 2015. Français. NNT : . tel-01227932

HAL Id: tel-01227932
https://shs.hal.science/tel-01227932

Submitted on 12 Nov 2015

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.

UNIVERSITE DE BOURGOGNE – DIJON
Ecole doctorale LISIT (Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires)
IREDU (Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education)

THESE
Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bourgogne
Discipline : sciences de l'éducation (CNU 70)

par
Cynthia ENGELS

Présentée et soutenue publiquement le 29 juin 2015

L'UTILISATION DU MEDIATEUR LUDIQUE POUR FAVORISER LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES NON-ACADEMIQUES EN FORMATION SUPERIEURE

-

Le cas du TD d'anglais en formation d'ergothérapie

Sous la direction de Madame Sophie Morlaix

Mesdames et messieurs les membres du jury :

Luc Hittinger, professeur, Président de l'Université Paris-Est Créteil (président)

André Giordan, professeur, Université de Genève, Suisse (rapporteur)

Sylvie Tétreault, professeure associée, département de réadaptation, Université Laval, Canada ; professeure, Haute école de travail social et de la santé, école d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, Suisse (rapporteur)

Jean François Giret, professeur des universités, IREDU, Université de Bourgogne

Sophie Morlaix, professeure des universités, IREDU, Université de Bourgogne (directrice de thèse)

UNIVERSITE DE BOURGOGNE – DIJON

Ecole doctorale LISIT (Langages, Idées, Sociétés, Institutions, Territoires)

IREDU (Institut de Recherche sur l'Education : Sociologie et Economie de l'Education)

THESE

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Bourgogne

Discipline : sciences de l'éducation (CNU 70)

par

Cynthia ENGELS

Présentée et soutenue publiquement le 29 juin 2015

L'UTILISATION DU MEDIATEUR LUDIQUE POUR FAVORISER LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES NON-ACADEMIQUES EN FORMATION SUPERIEURE

-

Le cas du TD d'anglais en formation d'ergothérapie

Sous la direction de Madame Sophie Morlaix

Mesdames et messieurs les membres du jury :

Luc Hittinger, professeur, Président de l'Université Paris-Est Créteil (président)

André Giordan, professeur, Université de Genève, Suisse (rapporteur)

Sylvie Tétreault, professeure associée, département de réadaptation, Université Laval, Canada ; professeure, Haute école de travail social et de la santé, école d'études sociales et pédagogiques, Lausanne, Suisse (rapporteur)

Jean François Giret, professeur des universités, IREDU, Université de Bourgogne

Sophie Morlaix, professeure des universités, IREDU, Université de Bourgogne (directrice de thèse)

L’Université de Bourgogne n’entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse.

Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

A toutes celles et ceux qui me font avancer au quotidien.

Remerciements

Cette thèse est l'aboutissement de plusieurs années d'études, et la liste des personnes à remercier est par conséquent relativement longue… Ce travail n'aurait pas abouti sans la présence de nombreuses personnes, et je tiens à prendre le temps d'en remercier certaines plus particulièrement.

Je tiens en premier lieu à remercier Madame Sophie Morlaix, d'avoir accepté d'être ma directrice de mémoire puis de thèse, et de m'avoir suivie pendant ces 3,5 années. Ses conseils, lors de nos rencontres, ont été précieux, tant pour le contenu, que pour retrouver le moral et l'énergie nécessaires à la poursuite de cette recherche, dans les moments plus difficiles. Je tiens également à remercier l'ensemble des membres de l'équipe de l'IREDU, qui se sont toujours montrés particulièrement agréables et disponibles lors de nos échanges, en particulier Madame Bertille Theurel.

Je souhaite aussi remercier Madame Tétreault, ainsi que Messieurs Giordan, Giret et Hittinger de m'avoir accordé leur confiance en acceptant d'être membres de jury de cette thèse. Je tiens également à remercier Monsieur Giordan, pour m'avoir accordé suffisamment de temps pour bousculer mes conceptions, même s'il m'a fallu quelques réflexions intenses pour percevoir certaines notions… sans doute une histoire de blocage métacognitif !

Je remercie également Monsieur Fougeyrollas, d'avoir accepté spontanément que j'utilise son modèle pour le remanier dans ce travail.

Mes remerciements s'adressent ensuite à Madame Hélène Hernandez, directrice de l'institut de formation en ergothérapie de l'UPEC, pour m'avoir fait confiance depuis juin 2012, et avoir toléré sans à-priori les agitations lorsque les étudiants étaient en cours avec moi ; ainsi que pour les échanges et conseils, en particulier en ce qui concerne la partie sur l'ergothérapie.

J'en profite également pour remercier l'ensemble de la super équipe de l'IFE de l'UPEC, ainsi que mes différents collègues de France et d'ailleurs, pour les échanges informels autour de ce travail. Chacun d'entre eux m'a apporté un regard précieux, guidant ma réflexion. Merci en particulier à Madame Sylvie Tétreault, qui m'a renouvelé sa confiance, après m'avoir inclus dans le projet de la RFRE, en acceptant d'être rapporteur de ce travail.

Je ne pourrais bien évidemment oublier Madame Marie-Chantal Morel, sans qui je n'en serais pas là aujourd'hui. Merci de m'avoir aidée à trouver le petit plus qui me manquait dans mon métier, sur l'aspect international et recherche, et surtout, merci de transmettre toute ton expérience avec tant de générosité.

Merci ensuite à mon entourage d'amis proches, d'avoir supporté les moments de doutes, de panique, de fatigue,… en particulier à Camille, Zaz et Jérémie (« *you know* »!), mais aussi à Anne-Lise (pour les séances de sushis à vélo dans l'eau, ou presque), Aurélie (parce que des fois on arrive à se voir), Laura (vingt ans déjà !), Griselda (qui continue de m'appeler même si je répète à chaque fois que je suis sur ma thèse), Henri (qui me supporte encore dans le même bureau), Marine (un jour le vernis dominera le monde), Christophe (qui est parfois *'igolo* !), Lisa (tu es passée par là !), Éric (merci d'avoir répondu patiemment à chaque interrogation sur l'ANFE en particulier), Robin (jeune padawan), Dan (move to Paris !), Elsa (you too !) et surtout à Imybou. Merci pour votre patience et tolérance : désormais, je serai plus disponible !

Merci surtout à ma famille. A mes grand-mères, qui m'ont montré ce qu'être battante signifiait, ce qui m'a interdit de lâcher, même quand parfois l'envie n'y était plus. A mes grands-pères, dont la fierté qu'ils me portent est précieuse. A ma grand-tante, pour son écoute. A mon père, qui, lorsque j'étais proche du décrochage scolaire après un parcours sans faute et sans efforts jusqu'en première « *me trainerait coûte que coûte jusqu'au bac, un jour je le remercierai !* »… « *Pff – tu parles.* »… Mais en effet : merci… Enfin, à ma docteure de mère, pour toute son implication, pour sa confiance en moi, pour son accompagnement sur tous les plans.

Merci aussi aux différents blogs, marques de sucreries, séries,… qui m'ont permis de ne pas (totalement) craquer par moments.

Et surtout – surtout – merci aux étudiants. Parce que si ce travail a été possible, c'est quand même parce que j'ai – en toute objectivité – les meilleurs étudiants du monde ! MERCI !!

Table des matières

Introduction 10

Première partie 13

1 Quand la compétence entre en jeu 14

1.1 Aperçu historique de l'évolution du concept de compétence 16
1.1.1 Les compétences dans le monde de l'entreprise 17
1.1.2 Les compétences dans l'éducation et la formation en Europe 20
1.1.3 Aperçu de l'utilisation contemporaine du terme de *compétences* 23
1.2 Définir la compétence : un jeu d'enfant ? 24
1.3 Caractéristiques de la compétence 26
1.3.1 La compétence est évolutive 26
1.3.2 La compétence n'est mobilisée que dans l'action 28
1.3.3 La compétence devrait être évaluable 29
1.4 Les compétences non académiques 32
1.4.1 Définition(s) 33
1.4.2 Compétences non académiques et marché du travail 36
1.4.3 Compétences non académiques en formation 37

2 Problématique 43

3 Du PPH-2 au PPC : processus de production des compétences 48

3.1 Le processus de production du handicap 2 (PPH-2) 48
3.2 Le processus de production des compétences (PPC) 53

4 Un exemple d'application : la formation d'ergothérapie 57

4.1 Les joueurs : génération Y 57
4.1.1 Approche générationnelle et Génération Y : présentation générale 57
4.1.2 Génération Y : génération débats 59
4.1.3 Etudiants Y : contexte et caractéristiques 61
4.1.4 Génération Y : (futurs) jeunes professionnels 76
4.2 Brève présentation de l'ergothérapie 80
4.2.1 Histoire et évolution 80
4.2.2 Définition 82
4.2.3 Représentation démographique de l'ergothérapie française 83
4.2.4 Connaissance et reconnaissance 84
4.3 La formation en ergothérapie 86
4.3.1 Historique des écoles et programmes de formation 86
4.3.2 La réingénierie de la formation en ergothérapie 89
4.3.3 La formation en ergothérapie depuis 2010 : mot-clé « compétences » 92
4.3.4 L'anglais en formation d'ergothérapie 97
4.3.5 Les compétences non académiques en formation en ergothérapie 99

5 Pédagogie(s) 101

5.1 Petites histoires et définitions pédagogiques 101
5.2 Le modèle socioconstructiviste 102
5.3 Le modèle allostérique de l'apprendre 105
5.4 Et les pédagogies ludiques ? 110
5.5 Modèles pédagogiques et PPC 111
5.6 De la motivation 112

5.6.1 Placer l'apprenant dans le *flow* ... 114
5.6.2 Rendre l'apprenant auteur de son apprentissage ... 114
5.6.3 L'erreur facteur d'apprentissage ... 115
5.6.4 L'ennemi ennui ... 115
5.6.5 Pour conclure sur la motivation ... 117
6 Le jeu comme médiateur d'apprentissage ... 119
6.1 Définition ... 119
6.1.1 Les cinq critères définissant le jeu selon Caillois (1958) ... 120
6.1.2 Autres définitions du jeu ... 124
6.2 Petite histoire spatio-temporelle du jeu ... 126
6.3 Classifications des jeux ... 128
6.3.1 La classification des jeux selon Piaget (1947) ... 128
6.3.2 La classification ESAR (Garon, 1982) ... 130
6.3.3 La classification des jeux selon Caillois (1958) ... 131
6.4 Le jeu : un médiateur pédagogique ... 133
6.4.1 « *C'est pas du jeu* ! » ... 134
6.4.2 Jeu et pédagogie ... 135
6.4.3 Rôle et posture de l'enseignant : l'attitude ludique ... 138
6.4.4 Mettre en place l'activité ludique auprès des étudiants en ergothérapie ... 142
Deuxième partie ... 145
1 Méthodologie ... 146
1.1 Enquête principale ... 146
1.2 Enquêtes exploratoires complémentaires ... 148
1.3 Tableaux récapitulatifs des différentes enquêtes menées ... 151
2 Questionnaire pré-test ... 154
2.1 Présentation de l'échantillon ... 154
2.2 Résultats quantitatifs ... 155
2.2.1 Lectures antérieures et projetées ... 156
2.2.2 Préférences et profils pédagogiques ... 157
2.2.3 Compétences intra-personnelles des étudiants ... 159
2.2.4 Posture des étudiants dans leur apprentissage ... 162
2.2.5 Projection professionnelle des étudiants ... 163
2.2.6 Influence des variables entres elles ... 164
2.3 Résultats qualitatifs ... 173
2.3.1 Attentes vis-à-vis du TD ... 174
2.3.2 Attentes vis-à-vis de l'enseignant ... 180
3 Description des TD d'anglais de l'expérimentation ... 185
3.1 Description générale ... 185
3.2 Premier TD : le rap de l'ergothérapie ... 187
3.3 Deuxième TD : *dessinez c'est gagné* et mimes ... 189
3.4 Troisième TD : chasse au trésor ... 191
3.5 Quatrième TD : Shabadabada ® ... 193
3.6 Cinquième TD : improvisations et speed-dating ... 195
3.7 Sixième TD : rencontre avec des étudiants en médecine ... 196
4 Retour des étudiants en médecine ... 202
5 Questionnaire post-test ... 206
5.1 Première partie : comparaison avec le questionnaire pré-test ... 206

5.1.1 Lectures projetées 206
5.1.2 Préférences et profils pédagogiques 209
5.1.3 Compétences intra-personnelles des étudiants 219
5.1.4 Posture des étudiants dans leur apprentissage 230
5.1.5 Projection professionnelle des étudiants 233
5.2 Deuxième partie : ressenti des étudiants concernant l'utilisation du médiateur ludique en TD 240
5.2.1 Echantillon expérimental 240
5.2.2 Echantillon témoin 295
6 Point de vue des enseignants d'anglais en ergothérapie 300
6.1 Description des TD 300
6.2 Objectifs des TD 301
6.3 Attentes des étudiants, perçues par les enseignants 302
6.4 Favoriser l'engagement 304
6.5 Synthèse 305
7 Discussion 307
7.1 Principaux résultats 307
7.2 Retour sur l'hypothèse de recherche 309
7.3 Limites de la recherche 313
7.4 Apports de la recherche 315
Conclusion 319

Bibliographie 324
Annexes 346
Index 386

Introduction

En France, selon le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013), seul un étudiant sur deux passe directement en deuxième année de licence, et 19% quittent l'enseignement supérieur sans diplôme. Face à cet échec important, certaines initiatives ont été mises en places pour tenter de limiter l'échec et le décrochage à l'université, notamment la création de « *structures universitaires de pédagogie* » (SUP) ayant pour vocation de « *promouvoir les innovations pédagogiques* » (Duguet et Morlaix, 2012). L'une de ces SUP, le centre d'innovation et de recherche en pédagogie de Paris[1], insiste sur le fait que ces réflexions autour de pratiques pédagogiques innovantes, doivent être menées tant sur les *contenus* enseignés que sur les *méthodes* d'enseignement.

Le premier point de réflexion concerne donc les *contenus* à enseigner. Or, les recherches d'Heckman (2012), prix Nobel d'économie, ont permis de démontrer que les compétences non académiques (ou *soft skills*) avaient une part d'explication plus importante que les notes scolaires et le quotient intellectuel dans la variabilité de la réussite. La réflexion autour des contenus à enseigner devrait donc englober à la fois des objectifs *académiques* et des objectifs *non académiques*.

Le deuxième point mentionné par le centre d'innovation et de recherche en pédagogie de Paris concerne les *méthodes* d'enseignement. La majorité des travaux portant sur les pratiques pédagogiques innovantes à l'université se centrent sur le numérique. Si une réflexion autour des méthodes pédagogiques est à effectuer – en particulier parce que la majorité des étudiants, de génération Y, est difficile à capter et à impliquer dans leurs études – nous ne souhaitons pas nous limiter à une approche centrée sur le numérique, qui peut-être couteux et difficilement adaptable. Le manque de ressources, est en effet décrit comme l'un des freins à l'instauration d'une université

[1] http://www.cirpp.preau.cci-paris-idf.fr/observatoire-de-pratiques-pedagogiques

numérique française, dans le rapport qu'effectue Isaac à Madame la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (Isaac, 2008). Le fait que les productions numériques ne soient pas réalisées par les enseignants eux-mêmes en limiteraient également, selon ce même rapport, l'appropriation par les enseignants (Isaac, 2008).

Face à ces constats, si le rapporteur, après avoir étudié les caractéristiques générationnelles des étudiants actuels, estime que les *serious games* seraient une approche pédagogique favorable pour l'apprentissage des étudiants, cette approche ne lui semble pas facilement applicable dans les universités françaises à l'heure actuelle : « *Des institutions comme l'armée américaine, des universités de médecine, mais aussi une société comme IBM, ont développé des jeux-vidéo afin de former leurs personnels à des problématiques spécifiques (guérilla urbaine, bloc opératoire, gestion des processus métiers en entreprise). Les interfaces des jeux-vidéos, leur structure narrative, les modalités d'apprentissage (essai-erreur) apparaissent comme des caractéristiques intéressantes pour la formation. Il n'en demeure pas moins que le modèle économique du jeu-vidéo empêche à ce jour un développement plus rapide des " serious game " dans l'enseignement. Les investissements financiers et humains, le cycle de vie des jeux, le rôle prépondérant des fabricants de console (Sony, Nintendo, Microsoft) sur les standards et les modalités économiques de cette industrie constituent de sérieux obstacles au développement de jeux-vidéos pour l'enseignement. […] Si le potentiel des " serious game " pour l'apprentissage est avéré, les conditions économiques nécessaires pour développer des usages dans l'enseignement supérieur ne sont actuellement pas réunies.* » (Isaac, 2008, p.12 ;40).

Une analyse de littérature des caractéristiques de la Génération Y – génération des étudiants universitaires actuels – a en effet permis de mettre en lumière certaines caractéristiques comme une préférence pour l'apprentissage par essais-erreurs du fait qu'ils ont grandi dans l'ère des jeux vidéo (Frand, 2000), un besoin de *feedbacks* réguliers (Kim, Knight et Crutsinger, 2009), un engagement uniquement dans les activités qui suscitent leur intérêt, afin de pouvoir conserver des activités de loisir (McGlynn, 2008), ou encore un besoin d'être occupé, amusé et stimulé (Hutchinson,

Brown et Longworth, 2012). Nous partageons donc l'idée que l'activité ludique est une proposition à étudier pour répondre à la fois aux attentes de formation d'ordre académique et non académique, et à la fois aux attentes de la génération Y. Une hypothèse de départ serait alors que l'activité ludique permettrait aux étudiants de s'engager plus activement dans leur apprentissage, et donc de développer plus facilement leurs compétences, à la fois académiques et non académiques. Nous avons néanmoins choisi, dans cette recherche, de ne pas nous centrer sur le numérique, mais plutôt sur une approche ludique « *classique* », qui serait plus facile à mettre en place.

La problématique de recherche posée est la suivante :
« *En quoi l'utilisation d'un médiateur ludique, peut-elle favoriser le développement des compétences non académiques des étudiants en formation supérieure ?* »

Pour des raisons pratiques, nous centrerons notre recherche sur un type d'étudiants, qui seront les étudiants en ergothérapie, et plus particulièrement les TD (travaux dirigés) d'anglais de troisième année de ce cursus.

Pour tenter de répondre à cette problématique, nous effectuerons une revue de littérature concernant le concept de compétences, ayant permis d'aboutir à cette problématique. Nous étudierons ensuite ce concept plus spécifiquement en lien avec la formation en ergothérapie, au sein de laquelle la majorité des étudiants sont de génération Y, puis nous évoquerons les modèles pédagogiques qui nous guideront dans cette recherche – en particulier le modèle socioconstructiviste et allostérique de l'apprendre – avant d'étudier plus en détails le médiateur ludique. La deuxième partie de cette thèse présentera la méthodologie de recherche utilisée, et les résultats obtenus, avant de proposer une discussion et une conclusion à cette recherche.

1ère partie

1 Quand la compétence entre en jeu

« Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer »
Ph. Meirieu (2005)

Si le terme de « *compétence* » est aujourd'hui utilisé dans de nombreux domaines, sa définition précise est encore sujette à controverse. Ceci s'explique en partie par le fait que ce qui est désigné par le terme de *compétence* a évolué au cours du temps, en particulier en fonction du contexte socio-économique et du monde de l'entreprise. Nous tâcherons ici de comprendre l'évolution de ce terme dans le temps, à la fois au sein de l'entreprise et du monde éducatif en Europe et en France, afin de pouvoir ensuite le définir et en extraire quelques caractéristiques. Ceci nous amènera à évoquer un type particulier de compétences, que sont les compétences non académiques, nous ayant conduit à la problématique de cette recherche.

Le but premier de toute formation supérieure, est de former des individus à leur entrée sur le marché du travail. Pour cela, les établissements doivent être en mesure d'assurer un rendement social (Gurgand, 2005) : les individus « produits » par ce système scolaire doivent en effet être plus productifs que ceux n'ayant pas suivi ce programme, contribuer à la vie en collectivité, et être capables de s'intégrer sur le marché du travail. Baudelot et al. (2005) distinguent des effets de l'éducation dans cinq domaines : la socialisation (culture commune aux apprenants, impact sur l'estime de soi, …), le niveau de vie (impact de l'éducation sur le niveau de vie individuel et la croissance économique), les hiérarchies (effets de l'éducation sur les inégalités notamment), les familles (fonctionnement des cellules familiales), et la politique (en particulier les comportements électoraux). L'éducation vise donc à avoir des effets tant au niveau micro que macro, avec des effets directs et indirects, que ce soit au niveau individuel ou collectif : l'éducation va par exemple limiter les comportements à risque et donc augmenter le niveau de santé et de vie de l'individu (effet individuel indirect), ou réduire le taux de criminalité (effet collectif indirect), favoriser la croissance économique (effet collectif direct), ou bien encore permettre de prétendre à un salaire

plus élevé (effet individuel direct). Pour atteindre ces objectifs, les systèmes éducatifs doivent développer à la fois une efficacité interne, par exemple un rapport élevé entre le nombre d'inscrits et le nombre de diplômés à la sortie, ou un faible nombre de redoublants (efficacité interne quantitative), ou encore une augmentation des compétences de chaque individu à la sortie (efficacité interne qualitative) ; et à la fois une efficacité externe, par exemple, un rapport favorable entre le nombre de diplômés et le nombre d'offres d'emplois à la sortie (efficacité externe quantitative), ou le rapport entre les compétences développées par le système et celles actuellement mobilisées sur le terrain (efficacité externe qualitative) (Sall et De Ketele, 1997).

Mais ces systèmes scolaires doivent aussi être suffisamment attractifs pour les apprenants, en proposant un rendement privé suffisamment intéressant. Le rendement privé correspond en effet à ce que l'individu va gagner à suivre cette formation. En particulier, la théorie du capital humain, principalement développée par Becker au début des années soixante, permet d'expliquer le choix des individus concernant leur parcours scolaire. En effet, selon des données de l'OCDE de 2003 (citées par Gurgand, 2005), le niveau d'éducation a une influence positive sur le salaire : plus un individu a un haut niveau d'éducation, plus il a de chances d'avoir un salaire élevé. En France, en 2000, le salaire augmente en moyenne de 6% par année complémentaire d'éducation (Gurgand, 2005). En revanche, une année d'étude complémentaire coûte également à l'individu : à la fois des frais directs (frais d'inscriptions, fournitures scolaires, livres, …) et des frais indirects, en particulier, le manque à gagner du fait qu'il ne travaille pas pendant qu'il étudie. Plus il avance dans son niveau d'étude, plus le manque à gagner devient important, puisqu'au fur et à mesure que son niveau d'éducation s'élève, il pourrait prétendre à un salaire plus important. L'individu va donc estimer s'il est plus intéressant pour lui d'effectuer une année d'étude complémentaire ou bien d'entrer sur le marché du travail, en effectuant un choix rationnel, généralement au moment où le taux de rendement (ce qu'apporte cette année d'éducation complémentaire) rejoint le taux d'intérêt (ce que coûte cette année d'éducation complémentaire) (Gurgand, 2005). Pour que des individus choisissent d'intégrer une formation donnée, il faut donc qu'ils estiment que cette

formation aura un taux de rendement plus important que le taux d'intérêt. Le curriculum proposé par cette formation doit donc indéniablement correspondre aux attentes sur le marché du travail. Les employeurs, recherchent généralement des *signaux* : il s'agit de caractéristiques que l'employeur peut généralement associer à une meilleure productivité, par exemple, la possession d'un diplôme donné.

Or, les entreprises recherchent aujourd'hui des individus dotés de certaines « *compétences* ». C'est donc en particulier de ces compétences qu'il faudra doter les étudiants en formation supérieure, afin qu'ils puissent valoriser les bons *signaux* sur le marché du travail.

Comprendre de quoi relève le concept de compétences semble donc indispensable avant de pouvoir prétendre participer activement à la formation des étudiants. Comme le déclare Le Boterf (2013, p.57), *« Prendre le temps de réfléchir sur ce que doit désigner aujourd'hui le concept de compétence n'est pas un luxe ou la simple manifestation d'un goût immodéré des chercheurs pour la réflexion théorique. C'est une nécessité pratique* ».

Le concept de compétence est délicat à définir. Ceci s'explique notamment par son évolution, fortement liée à l'évolution du monde de l'entreprise, à travers le temps. La définition même de ce qu'est la compétence n'est donc pas la même selon l'époque. Afin de mieux appréhender la définition de la compétence, nous commencerons par effectuer une courte revue historique.

1.1 Aperçu historique de l'évolution du concept de compétence

Si l'évolution des compétences dans le monde de l'entreprise et le monde éducatif sont liées, leur évolution respective comporte des spécificités, qu'il est nécessaire de prendre le temps d'étudier.

1.1.1 Les compétences dans le monde de l'entreprise

« Etre compétent dans une situation de travail en 2000 ne signifie plus la même chose qu'être compétent en 1950 ou 1970 »
G. Le Boterf (2013)

L'approche par les compétences a été utilisée en entreprise, avant d'être utilisée en formation (Morlaix, 2009) : la compétence est venue remplacer la « *qualification* », succédant elle-même à la notion de « *métier* » (Le Boterf, 2013).
Selon Coulet (2011), les psychologues ont été les premiers à utiliser le terme de « *compétence* », après des observations visant à établir les caractéristiques influençant la performance au travail. Le terme a depuis été de plus en plus utilisé, au point de devenir un point central des politiques de développement des entreprises. Pour retracer l'évolution du concept de compétence, il s'agit donc dans un premier temps d'évoquer l'évolution de ce concept au sein du monde de l'entreprise et de ses attentes vis à vis des salariés.

Jusqu'à la fin des années soixante, le Taylorisme est le modèle le plus largement répandu dans le monde de l'entreprise : l'individu effectue une tâche bien définie et délimitée pour rentabiliser l'activité (Boutte, 2008). La pyramide hiérarchique est alors importante : l'employé reste uniquement à son poste, et chacun effectue sa tâche sans glissement, dans le respect de sa hiérarchie (Boutte, 2008). On attend par conséquent d'un employé qu'il soit efficace dans la tâche qui lui a été attribuée.
Les mouvements de mai 1968 remettent ce modèle en cause. La subordination hiérarchique est remise en question, et on demande une meilleure reconnaissance du travailleur en tant qu'individu, ainsi qu'une prise en compte du travail réel, allant souvent au-delà du travail prescrit. Il ne s'agit donc plus de reconnaître uniquement la tâche réalisée, mais bien l'individu en tant que tel, et ses « *plus-values* » individuelles, d'où l'intérêt des compétences. C'est donc au début des années soixante-dix que les compétences commencent à prendre de l'importance dans le monde professionnel (Le Boterf, 2013).

Les crises pétrolières de 1974 et 1979 viennent accentuer ce phénomène de remaniement du monde de l'entreprise : la confiance dans le modèle social et économique en place s'ébranle. S'ajoute à cela que les nouvelles technologies apparaissent progressivement dans le monde du travail, ce qui demande une requalification du personnel, jusque-là peu – voire pas – formé à ces outils. Or, à l'époque, le personnel est qualifié pour une tâche spécifique, ce qui rend très difficile les mutations professionnelles. Face à ces besoins nouveaux, les attentes vis à vis du travailleur mutent. Être compétent, signifie alors progressivement être efficace dans de nouvelles situations de travail, et plus seulement dans un domaine d'action connu et restreint (Le Boterf, 2013).

Au début des années quatre-vingt-dix, l'informatique prend une ampleur considérable au sein des entreprises. Le périmètre d'action de chaque emploi s'agrandit, la compétitivité accroît, et les tâches professionnelles se complexifient. Pour répondre à ces nouvelles contraintes, on demande de plus en plus aux employés de prendre des initiatives et non simplement d'effectuer une tâche définie (Le Boterf, 2013). Parallèlement, l'augmentation du taux de chômage engendre des difficultés à trouver un emploi, ce qui entraîne une demande et une nécessité de développer des possibilités de mobilités internes à l'entreprise, et des reconversions (Boutte, 2008). L'employé *compétent* doit être adaptable, et celui-ci attend en retour que le travail soit formateur. À cette époque, le concept de compétence évolue de nouveau, et on commence à lui attribuer des composantes cognitives et relationnelles. Le professionnel doit désormais être doté de compétences de base, qui peuvent ensuite évoluer grâce à un processus de reconstruction permanent (Boutte, 2008), lui permettant de s'adapter aux situations nouvelles, engendrées par les mutations économiques et le développement des technologies notamment.

A la fin des années quatre-vingt-dix, les situations professionnelles sont devenues si complexes, qu'elles ne peuvent être gérées par un seul individu. Naît alors la notion de compétence *collective,* complémentaire à la compétence individuelle : il s'agit de mettre en valeur les compétences individuelles de chacun, pour former une

nouvelle compétence encore plus efficiente et efficace[2] pour l'entreprise, suscitée par l'ensemble des interactions d'une équipe.

Cet aspect continue d'évoluer dans les années deux mille, incluant désormais l'importance du réseau et des ressources : l'individu compétent ne doit plus seulement être adaptable, il doit désormais être en mesure de sélectionner et mobiliser les ressources nécessaires à la résolution du problème posé, que ces ressources soient humaines ou matérielles (Boutte, 2008). L'individu compétent est donc capable notamment de bon *networking*[3], ce qui va lui permettre de mobiliser le réseau et les ressources adéquates dans une situation donnée.

L'évolution des compétences en formation s'est faite de manière parallèle, même si les compétences sont apparues dans la formation après leur développement dans le monde professionnel, vers la fin des années quatre-vingt-dix. Si les facteurs économiques liant monde scolaire et monde professionnel sont à prendre en compte du fait de l'expansion des compétences dans les entreprises, ce n'est néanmoins pas la seule raison à leur utilisation dans le milieu scolaire. Les compétences étaient en effet déjà utilisées dans certaines matières scolaires en France : « *La notion de compétences figure déjà dans nos instructions officielles, en particulier dans l'enseignement des langues étrangères et le brevet informatique et internet* » (Haut Conseil de l'éducation, 2006, cité par Morlaix, 2009), et dans les approches scolaires de plusieurs autres pays. Perrenoud (2011, p. 17) résume ainsi le lien entre utilisation des compétences en entreprise et leur apparition dans les curriculums « *il serait très réducteur de faire de l'intérêt du monde scolaire pour les compétences le simple signe de sa dépendance à l'égard de la politique économique* ». Selon l'auteur, l'approche par les compétences s'explique en effet surtout par une volonté de l'école, s'appuyant sur la pédagogie

[2] L'*efficacité*, est définie Sall et De Ketele (1997) comme le rapport entre les résultats obtenus et les objectifs visés, sans prise en compte des ressources. L'*efficience*, selon les mêmes auteurs, définit le rapport entre les résultats obtenus, et les ressources à disposition.

[3] Networking : littéralement « réseautage », définit par Welch (1980, citée par Puetz, 2007, p. 577), comme « *le processus qui consiste à développer et utiliser ses contacts pour obtenir des informations, des conseils, et du soutien moral lorsqu'on développe sa carrière* » (Traduction libre par moi-même).

nouvelle et la pédagogie active, de former à la « vraie vie », de permettre aux individus d'y acquérir des moyens « *d'agir dans et sur le monde* » (Perrenoud, 2011). Voyons comment l'approche par compétences a progressivement été implémentée dans le monde de l'éducation et de la formation.

1.1.2 Les compétences dans l'éducation et la formation en Europe

L'union européenne est créée en 1957 par le traité de Rome, avec comme objectif de gagner en puissance économique. Dans les années soixante-dix, lors de la fin des Trente Glorieuses, l'Union européenne s'interroge sur les questions liées aux emplois, y intégrant en partie l'éducation, du fait de son lien direct avec l'emploi. Mais c'est en 1992, avec le traité de Maastricht, que l'éducation et la formation professionnelle deviennent officiellement une préoccupation de l'Union européenne (CAFOC[4] de Nantes, 2012).

Dans cette optique, en 1995, est rédigé le Livre blanc sur l'éducation et la formation, Enseigner et apprendre – vers la société cognitive, avec les notions de « *connaissances générales et transférables* »[5]. A cette époque, l'objectif principal est encore, d'« *accroître le savoir – c'est à dire le niveau général de connaissances des individus* » (Commission de la Communauté européenne, 1995, p. 38).
Apparaît également dans ce document, la notion d'apprentissage tout au long de la vie, ce qui, « *suppose d'ouvrir des modes nouveaux de reconnaissance des compétences* » (Commission de la Communauté européenne, 1995, p. 38). L'une des solutions proposées est de concevoir des compétences clés au niveau européen, en précisant comment les acquérir, les évaluer et les certifier. Par-là, l'objectif serait d'autonomiser l'individu dans sa formation, mais aussi de redonner le goût de la formation à ceux à qui un enseignement classique ne convient pas. L'utilisation des compétences pour

[4] Centre Académique de Formation Continue
[5] Consultable sur http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

autonomiser et garder l'individu est décrite comme le moyen d'entrer dans la société cognitive (Commission de la Communauté européenne, 1995).

En 1999 sont signés les accords de Bologne. C'est le changement majeur dans l'approche par les compétences en formation universitaire, notamment parce qu'il engage les pays signataires à réformer leurs systèmes éducatifs (Europa, 2010)[6]. Les accords de Bologne ont été signés par les ministères de l'Enseignement supérieur dans un objectif d'harmonisation et de reconnaissance mutuelle de la formation universitaire en Europe (Morel-Bracq, 2010). Ils sont à l'origine du système LMD[7], et de l'évaluation par « crédits » dits ECTS (*European Credit Transfer System*), désormais communs aux différentes disciplines universitaires, afin de faciliter les mouvements étudiants, de proposer des diplômes communs à plusieurs pays européens, pour faire de l'Europe une zone attractive en ce qui concerne l'enseignement supérieur. Pour cela, un principe phare est de développer des compétences et connaissances transversales (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du grand-duché de Luxembourg, 2014)[8].

En mars 2000, le Conseil européen de Lisbonne fixe comme objectif de faire de l'Union européenne « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde d'ici à 2010 [ensuite décalé à 2020], capable d'une croissance économique durable accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale* » (cité par le CAFOC de Nantes, 2012, p.18). L'approche par les compétences est clairement citée, avec des objectifs de compétitivité mais aussi pour susciter des comportements citoyens et un développement personnel : « *Il est essentiel de relever la qualité et le niveau de l'éducation et de la formation si l'on veut renforcer la compétitivité et le dynamisme de*

[6] Processus de Bologne : création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, consultable sur http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm, mise à jour avril 2010

[7] Licence, Master, Doctorat

[8] *Processus de Bologne*, consultable sur http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne/, mise à jour avril 2014

l'Europe et permettre à ses citoyens de mieux développer leurs aptitudes et leurs compétences et de réaliser pleinement leur potentiel en tant que personnes, membres de la société et agents économiques » (Conseil de l'Union européenne, 2001).

Le décret du 26 juin 2006, en France, établit un socle commun de connaissances et de compétences « *indispensables [à] maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité* ». L'utilisation de ces compétences a pour objectif un rapprochement entre le monde de l'entreprise et de l'école, même si la définition et l'évaluation des compétences restent problématiques (Morlaix, 2009). Un ensemble de connaissances et compétences y est décrit, avec les valeurs et attitudes nécessaires pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu, et de futur citoyen.

Toujours en 2006, le Journal officiel des Communautés européennes publie des recommandations autour de huit compétences clés pour l'éducation et l'éducation tout au long de la vie (Krichewsky, 2008). Ce modèle est conçu pour répondre aux situations de plus en plus complexes que l'individu devra maîtriser.

1. Communication dans la langue maternelle
2. Communication en langues étrangères
3. Compétences en mathématiques et compétence de base en sciences et technologies
4. Compétence numérique
5. Apprendre à apprendre
6. Compétences sociales et civiques
7. Esprit d'initiative et d'entreprise
8. Sensibilité et expression culturelles

Encadré 1 : les huit compétences clés définies par l'Union européenne (2006), citée par le CAFOC de Nantes (2012)

Il est à noter que la compétence européenne « *apprendre à apprendre* » est absente du socle commun de connaissances et de compétences français, ce qui peut interroger, puisque cela semble être la compétence de base pour permettre aux apprenants de continuer à développer leurs compétences dans des situations nouvelles.

1.1.3 Aperçu de l'utilisation contemporaine du terme de *compétences*

Aujourd'hui, le terme de *compétence* est devenu courant dans le monde de l'entreprise comme dans le monde de la formation. Il est d'ailleurs aussi beaucoup utilisé dans la vie quotidienne : on parle de compétences en cuisine, ou en conduite par exemple (Coulet, 2011).

Le terme de c*ompétence* est d'ailleurs aussi repris dans certains jeux à destination du grand public, censés simuler la vie courante des individus (travail, vie personnelle, loisirs, …), comme par exemple les *Sims®*. Dans cet exemple de jeu, le joueur doit faire progresser ses personnages « *Sims* » dans différents domaines de compétences : athlétisme, bricolage, charisme, écriture, guitare, jardinage, logique, peinture, arts martiaux, sculpture, ou encore équitation par exemple. Il est précisé dans le jeu que ces compétences ne sont pas innées pour ces *Sims* mais se travaillent. Selon les prédispositions du personnage choisi, certaines compétences seront plus faciles à développer que d'autres : un *Sims* « artiste » aura plus de facilités à développer des compétences musicales par exemple. On perçoit, dans cette utilisation au quotidien, certaines caractéristiques largement acceptées des compétences, comme le fait qu'elles ne sont pas innées mais se développent – point sur lequel nous reviendrons. Étant donné l'utilisation fréquente de ce terme dans les sphères professionnelle, éducationnelle et quotidienne, on pense d'ailleurs savoir assez instinctivement ce qu'est la *compétence*.

Pourtant, la définition du terme de *compétence* fait polémique, sans que les différents auteurs ne parviennent à un consensus. Morlaix (2008), citant Crahay (2006) évoque une « *caverne d'Ali Baba conceptuelle* », tandis que Krichewsky (2008) évoque un « *fuzzy concept* », soit littéralement un « *concept brouillon* », tellement il existe de définitions différentes. Leduc et Vallery (2006) évoquent quant à eux un « *mot-éponge* », transversal à de nombreuses disciplines, et dont le sens dépend de

l'interlocuteur. « *La notion de compétence est multiforme, complexe à appréhender et à mesurer de façon simple* » précise Morlaix (2008, p. 60).

Après ce détour historique du développement de compétences dans le monde de l'entreprise et le monde de l'éducation et de la formation, tâchons désormais de définir plus précisément le concept de compétence.

1.2 Définir la compétence : un jeu d'enfant ?

Le Journal officiel du 12 juillet 2006, définit les compétences comme étant une « *combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie* »[9]. On retrouve dans cette définition la mise en commun combinée des notions de savoirs, savoir-faire, et savoir-être. Le terme de « *combinaison* » est ici important : les compétences ont, par le passé, été définies comme une addition de ces trois composantes (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Or, nombre d'auteurs s'intéressant à la notion de compétences s'accordent à dire que cette simple approche analytique n'est plus suffisante : le concept de compétences est un processus (Le Boterf, 2013), qui induit non seulement un aspect dynamique, mais aussi un contexte donné : « *le concept de compétence ne renvoie pas uniquement aux savoirs et savoir-faire. Il implique aussi la capacité à répondre à des exigences complexes et à pouvoir mobiliser et exploiter des ressources psychosociales (dont des savoir-faire et attitudes) dans un contexte particulier* » précise Krichewsky (2008, p.96). Une définition limitant la compétence à une juxtaposition des savoirs, savoir-faire et savoir-être n'illustre donc pas ce que sont les compétences demandées aux individus en entreprise, puisque les notions de *contexte* - ou *situation* - et de *ressources* à mobiliser, évoquées par Krichewsky dans la définition précédente, en sont exclues. Ces deux termes méritent d'être définis.

[9] *Socle commun de connaissances et de compétences*, consultable sur http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm, site du ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dernière consultation le 19/12/2014

Masciotra, cité par Diabate (2009, p.24) définit la *situation* comme un « *ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée* ». La compétence ne peut donc être exercée que dans un contexte précis, orientée vers un but.

L'auteur définit ensuite les *ressources* comme un « *ensemble des moyens diversifiés et coordonnés auxquels a recours une personne compétente pour traiter avec succès une situation-problème* » (Diabate, 2009, p.25). Deux catégories de ressources sont alors à noter : les ressources internes à l'individu (cognitives/savoirs, conatives/savoir-être, corporelles/savoir-faire) et les ressources externes à l'individu, qui peuvent être humaines (en formation par exemple, cela peut être les autres apprenants ou l'enseignant) ou bien matérielles. Il ne s'agit donc pas d'opposer *savoirs* et *compétences*, les savoirs sont nécessaires à la compétence, mais le savoir est une ressource, parmi d'autres, que l'approche par compétences va permettre de mobiliser à bon escient. « *De ce point de vue, la compétence, loin de tourner le dos au savoir, vise à réconcilier l'école avec le sens le plus noble et le plus humaniste du savoir : aider l'homme à penser le monde et à y agir avec efficacité* » (Romainville, 2009, p. 12).

Une définition de la compétence prenant en compte ces deux notions est la suivante : « *la compétence est la mise en œuvre par une personne, dans une situation donnée et dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné, de ressources. Cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation* » (CAFOC de Nantes, 2012, p.69). Si cette nouvelle définition n'évoque plus la notion d'*attitudes*, elle a l'avantage de mettre en avant les notions de *situation* et de *ressources* que nous venons de définir.

Nous pouvons aussi citer la définition de Durat et Mohib (2008, p.27), qui a aussi le mérite d'être synthétique et d'intégrer les notions de *situation* et de *ressources* : la compétence est, selon ces auteurs, « *l'ensemble des ressources mobilisées par un individu dans une situation spécifique pour agir de manière efficace* ».

La difficulté à définir la compétence s'explique donc d'une part par son évolution dans le temps (évoqué lors de l'aperçu historique du concept de compétence), et d'autre part par sa dépendance au contexte dans lequel elle est exercée.

Avant de s'attarder à la définition de la compétence dans le contexte particulier de cette recherche, et dans l'optique de mieux comprendre ce concept, étudions les caractéristiques de la compétence, qui font davantage consensus que sa définition.

1.3 Caractéristiques de la compétence

Si la définition de la compétence fait débat, trois caractéristiques en particulier font consensus, permettant de mieux percevoir ce qu'induit la compétence : le fait que la compétence soit évolutive, ne s'exerce que dans l'action, et devrait être évaluable.

1.3.1 La compétence est évolutive

Une première caractéristique importante est que la compétence peut – et doit – évoluer : si De Beauvoir (1949) estimait qu'on « *ne nait pas femme, on le devient* », on pourrait aussi écrire qu'on ne naît pas compétent, on le devient. L'individu deviendra d'abord compétent dans une situation donnée, puis pourra progressivement transférer cette compétence dans une situation de plus en plus éloignée de la situation initiale.

Celui qui est considéré comme le plus compétent est l'individu qui, face à une situation donnée, peut résoudre le problème de manière plus rapide et plus efficace. Ceci est rendu possible par le fait qu'il est plus rapide à comprendre les enjeux de la situation, à sélectionner et à mobiliser les ressources adéquates, notamment parce qu'il a un plus large panel de solutions qui s'offrent à lui, puisqu'il a pu augmenter progressivement son panel de ressources. Si l'expérience n'est pas suffisante en elle-même pour devenir *compétent*, les compétences se développent tout au long de la vie (CAFOC de Nantes, 2012) : « *Il n'y a de compétence stabilisée que si la mobilisation des*

connaissances dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués » explique Perrenoud (2011, p. 29).

Cette notion de schème, évoquée par Perrenoud, a été principalement développée par Piaget. Il s'agit de l'organisation des actions, l'ensemble des différentes opérations qu'effectue – consciemment ou non – un individu à chaque réalisation d'une action donnée.[10] « *Le schème […] ne condamne pas à une action à l'identique* » explique Perrenoud (2011, p. 29), « *il permet au contraire, au prix d'accommodations mineures, de faire face à une variété de situations de même structure. C'est en quelques sortes une trame, dont nous nous écartons pour tenir compte de la singularité de chaque situation* ». Les schèmes sont constitués de quatre éléments : (Coulet, 2011)

- les invariants opératoires : c'est ce qui est tenu pour vrai et pertinent par le sujet, de manière consciente ou non. Ceci est un point dont nous devons particulièrement tenir compte en pédagogie, puisque nous ne pouvons ignorer ces invariants opératoires. Nous verrons que Giordan en particulier s'est intéressé à ce point dans sa proposition de modèle pédagogique.
- les inférences : ce sont les ajustements préalables à l'action (prises d'information, calculs, contrôles,…)
- les règles d'action : c'est la composante effective de l'action
- l'anticipation des résultats : c'est le fait de pouvoir envisager à l'avance les résultats obtenus par la mise en place de l'action

Les schèmes se développent par la pratique. C'est leur interaction qui va permettre de mobiliser les savoirs, savoir-faire, ressources adéquates pour une situation donnée et donc d'être compétent : la compétence suscite la mise en œuvre de plusieurs schèmes. « *Au stade de sa genèse, une compétence passe par des raisonnements explicites, des décisions conscientes, des tâtonnements et des hésitations, des essais et des erreurs. Ce fonctionnement peut graduellement*

[10] www.fondationjeanpiaget.ch, màj 14 janvier 2015

s'automatiser et se constituer à son tour en un schème complexe, nouvelle composante stable de cet 'inconscient pratique' dont parle Jean Piaget » ajoute Perrenoud (2011, p. 31).

Le conducteur aguerri en est une bonne illustration : conduire ne lui demande plus de décomposition de schèmes. Pourtant, combien d'heures passées à décomposer explicitement « *j'appuie sur la pédale du milieu avec le pied droit pour freiner, j'appuie sur la pédale de gauche pour débrayer, je peux maintenant enclencher la vitesse qui se trouve en haut à gauche du levier de vitesse, j'utilise mon pied droit pour accélérer doucement tout en relâchant progressivement le pied gauche et en continuant de regarder la route* ». Et déjà, à ce moment-là, certains schèmes sensori-moteurs ont été automatisés : l'apprenti-conducteur n'a pas besoin de réfléchir à comment adapter sa main à la forme du levier de vitesse pour que sa préhension soit adaptée. Une fois le stade de conducteur compétent atteint, si le conducteur vient à changer de véhicule, il s'adapte : sa compétence est suffisamment développée pour pouvoir être transposée à d'autres situations. C'est notamment l'automatisation des schèmes qui va permettre de développer les compétences. Les compétences se construisent – et se développent – progressivement.

L'exemple du conducteur, cité précédemment, permet également d'illustrer que la compétence ne peut s'exercer que dans l'action. C'est d'ailleurs ce qui permet de la différencier de la *capacité* : la compétence s'exerce en situation, et est orientée vers un but (Gillet, 1998). C'est pourquoi on peut *acquérir* des capacités, mais on ne *développe* ses compétences que dans une situation donnée (CAFOC de Nantes, 2012).

1.3.2 La compétence n'est mobilisée que dans l'action

Nous avons pu évoquer précédemment la définition de la *situation*, et notamment le fait qu'une situation est singulière, avec des caractéristiques qui lui sont propres. La *compétence* ne dépend donc pas uniquement de l'individu, mais aussi de ses interactions avec l'environnement : une compétence mise en œuvre dans une

situation donnée, ne sera pas nécessairement appropriée dans une autre situation (Durat et Mohib, 2008). Les situations antérieures vont d'ailleurs influencer l'individu : dans une expérience relatée par Coulet (2011), on note que des individus à qui on avait proposé une situation problématique et ayant trouvé une solution complexe – mais adaptée – réutilisent spontanément cette stratégie dans la situation suivante, alors qu'une solution plus simple était alors envisageable pour ce deuxième cas. L'individu va en effet préférentiellement utiliser des schèmes familiers.

Pour mobiliser ces schèmes, il est indispensable que l'individu soit en action : la théorie, c'est-à-dire les *savoirs*, sont nécessaires à la compétence, mais il s'agit d'un outil parmi d'autres, qui sera mobilisé dans l'action. Selon Le Boterf (2002), il s'agit de savoir faire *quoi*, et *quand*. Etre compétent signifie donc effectuer des choix pertinents, dans une situation donnée, et réelle – qui peut parfois être très éloignée de la théorie. Comme l'illustre Zarifian (2004, p.98) : « *la compétence est le résultat d'une action, qui se met en œuvre sous la forme d'une prise d'initiative, d'une prise de responsabilité d'un individu dans une situation de travail donnée* ».

1.3.3 La compétence devrait être évaluable

Enfin, un consensus existe sur le fait que la compétence devrait être évaluable. La manière d'évaluer la compétence ouvre en revanche de nouveau le débat. Ce débat est d'autant plus accentué, par les polémiques qui existent aujourd'hui sur la notation à l'école. « *Il ne s'agit pas de supprimer les notes du système scolaire français, ni d'interdire les zéros. Ne peut-on pas parler en France de la nécessité, parfois, de noter autrement, ne peut-on pas s'interroger sur les usages faits de la note, ne peut-on pas interroger le sens de la moyenne et des moyennes de moyennes, ne peut-on pas valoriser le rôle joué par les appréciations, sans avoir à affronter un procès d'intention en laxisme ?* » interroge ainsi Najat Vallaud-Bellkacem, ministre de l'Education nationale, de l'Education supérieure et de la Recherche, devant le Conseil supérieur de

l'éducation, le 08 octobre 2014[11]. La ministre rappelle, au cours de cette intervention, que les programmes scolaires ont été remaniés, notamment en termes d'approche par compétences. La question de l'évaluation est donc remise au premier plan. La conférence nationale sur l'évaluation des élèves, étalée sur le dernier trimestre 2014, réinterroge ces méthodes d'évaluation.

Premièrement, nous avons vu à quel point la compétence est difficile à définir, puisque sa définition est liée au contexte. Or, l'évaluation va aussi dépendre de ce que l'institution évaluatrice nomme « *compétence* » (Le Boterf, 2013).

Deuxièmement, il s'avère que les compétences sont aussi liées à l'individu : dans une même situation donnée, deux individus ne feront pas les mêmes choix stratégiques, sans que l'une des deux approches soit « juste » et l'autre « fausse » : Le Boterf (2013) utilise à ce propos la métaphore de la musique. Il illustre en effet que dans la musique, la partition est la même pour tous les musiciens, mais plusieurs musiciens – tout aussi talentueux les uns que les autres – pourront l'interpréter à leur manière. De la même façon, il n'existe pas une seule solution à une situation problématique, des variations existent selon les individus.

Ainsi, déclarer la compétence d'un individu dépend de données qui lui sont propres, mais aussi de l'environnement dans lequel il déploie cette compétence ; l'individu et son environnement étant en interaction permanente. Il est difficile d'évaluer l'individu de manière singulière, alors que c'est l'ensemble des interactions entre différents facteurs qui entre en jeu : la compétence résulte d'une responsabilité partagée (Le Boterf, 2013).

Si la solution d'auto-évaluation est proposée par certains auteurs, il est inenvisageable d'uniquement s'autoévaluer : on ne s'autoproclame pas « compétent », on doit être déclaré compétent par un tiers pour un domaine donné. Les réseaux

[11] http://www.education.gouv.fr/cid82781/intervention-de-najat-vallaud-belkacem-devant-le-conseil-superieur-de-l-education.html, màj 08/10/14

sociaux professionnels tels que *Viadeo®* ou *Linkedin®* ont bien intégré cette notion, puisque les compétences d'un internaute peuvent être définies par lui-même, et par les individus de son « réseau ». En revanche, sur ces réseaux sociaux, aucune qualification n'est attendue pour pouvoir estimer que l'autre est compétent dans tel ou tel domaine, ce qui ne permet pas d'accorder une grande valeur à l'évaluation d'un individu par son « réseau ». En effet, la notion de compétence étant propre à une situation donnée, l'évaluation nécessite une bonne connaissance de cette situation. Il est donc également difficile de faire intervenir uniquement un tiers extérieur pour évaluer les compétences d'un individu dans une situation professionnelle. Face à ce dilemme, Le Boterf (2013), suggère l'utilisation d'une évaluation collégiale, intégrant l'ensemble des acteurs, y compris l'évalué lui-même.

Même dans ces conditions, il s'agit de savoir quoi et comment évaluer. En effet, comme l'énonce Krichewsky (2008, p.97) « *l'individu peut posséder ces compétences, même s'il ne les manifeste pas* ». L'individu peut en effet disposer d'un panel de compétences mais ne pas nécessairement les mettre en jeux sur commande au moment de l'évaluation, où dans une situation donnée. Le Boterf (2013) ajoute à ce propos qu'*être compétent* n'est pas la même chose qu'*avoir des compétence*s. Un individu peut en effet avoir développé des compétences sans savoir les utiliser à bon escient dans une situation donnée et donc finalement ne pas être compétent pour répondre aux demandes du référentiel de compétences.

Selon Le Boterf (2013) lorsqu'on cherche à évaluer les compétences dans le monde professionnel, ou plutôt si un individu est compétent dans son travail, l'évaluation peut porter sur des performances (quels sont les résultats obtenus ? Sont-ils ceux escomptés, visés par l'action initiée ?), mais cela suppose l'existence d'un lien linéaire entre les compétences mises en jeu par l'individu et les résultats obtenus. Or, nous l'avons vu, les résultats dépendent d'une multitude de facteurs en lien les uns avec les autres, et généralement de l'action de plusieurs individus et non d'un seul. L'évaluation peut également porter sur les pratiques professionnelles, dans quel cas on s'intéresse plutôt au respect des pratiques professionnelles qu'à la façon de faire en

elle-même. L'évaluation peut enfin porter sur les ressources, incluant alors les ressources personnelles de l'individu : quelles sont les ressources mobilisées par l'individu dans cette situation ? Sont-elles pertinentes, suffisantes ? Face à ces problématiques, plusieurs modes d'évaluation des compétences se retrouvent : des notes chiffrées, comme pour l'évaluation des savoirs, des commentaires qualitatifs, des portfolios, utilisant alors généralement des évaluations dichotomisées de type *acquis*/*non acquis*, ou encore des « ceintures », comme dans les sports de combat, chaque couleur de ceinture correspondant à un niveau d'acquisition, pouvant aller du blanc ou jaune au noir[12]. Quel que soit le choix effectué, on remarque qu'il est difficile d'évaluer la personne dans sa globalité, et de manière exhaustive.[13]

Enfin, cette action est rendue d'autant plus difficile qu'on rejoint ici le dilemme de la différence entre tâche prescrite et tâche réelle, c'est-à-dire ce qui est demandé dans la théorie, et ce qui est réellement réalisé par l'employé pour parvenir à atteindre l'objectif demandé. Le Boterf (2013) donne l'exemple d'un employé qui prendrait la peine de raccompagner le client jusqu'à la porte : cela peut ne pas apparaître dans le référentiel de compétences en tant que tel, mais a pourtant de l'importance dans la relation au client et donc dans les échanges commerciaux. Nous percevons ici un autre type de compétences, hors du référentiel, qui ne sont pas nécessairement apprises dans le cadre scolaire : les compétences non académiques.

1.4 Les compétences non académiques

Comme l'évoque Giret, directeur de l'Institut de Recherche sur l'Éducation (IREDU), lors de l'ouverture des *Journées d'étude sur les compétences non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (2014), si le terme de « *compétence* » fait débat dans sa définition, cela est d'autant plus marqué pour les compétences non

[12] http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=10043, 2014

[13] En formation d'ergothérapie, sur laquelle cette recherche sera centrée, les étudiants sont évalués selon plusieurs modalités distinctes, à la fois sur des savoirs et des compétences (notes chiffrées, évaluations dichotomisées dans le portfolio, commentaires qualitatifs).

académiques, que l'on retrouve alternativement sous les termes de « *qualités individuelles* », « *compétences comportementales* », « *compétences sociales* », ou encore « *soft skills* », par exemple. De nombreuses études se sont intéressées à ce type de compétences, en particulier sur le marché du travail, puis, de manière moins marquée, dans le monde de l'éducation.

1.4.1 Définition(s)

Robles (2012, p. 457) définit les *soft skills* ainsi : «*qualités désirables pour certaines formes d'emplois, qui ne dépendent pas d'un savoir acquis. Elles incluent le bon sens, l'habileté à travailler avec autrui, et une attitude flexible et positive* »[14]. Cette définition peut être complétée par celle de Fraser, cité par Chamorro-Premuzic et al. (2010, p. 221) : « *ces compétences, habiletés et attributs personnels, qui peuvent être utilisés dans un large éventail d'environnements professionnels, dans lesquels les diplômés opèrent tout au long de leur vie* »[15] ou encore celle de Hurell, Scholarios et Thompson (2012, p.162) : « *les compétences non académiques comprennent le comportement envers les autres et le fait de gérer ses propres émotions et celles des autres d'une manière cohérente, en regard de situations spécifiques de travail et d'organisations. Dans cet article nous définissons les compétences non académiques comme : non-techniques et non-dépendantes d'un raisonnement abstrait, comprenant des habiletés interpersonnelles et intra-personnelles pour faciliter la maîtrise de performances dans des contextes spécifiques* »[16]. Les *soft skills* sont donc décrites comme ces compétences qui favorisent la réussite d'un individu, et qui ne sont pas des savoirs ou compétences travaillées directement dans les programmes scolaires, que ce soit en formation primaire, secondaire ou supérieure. Afin de mieux discerner ce que sont les *soft skills*, Laker et Powell (2011) les opposent aux *hard skills*, plus faciles à percevoir. Les *hard skills* sont décrites comme les compétences techniques, et la

[14] Traduction libre par moi-même
[15] Traduction libre par moi-même
[16] Traduction libre par moi-même

maîtrise de l'équipement et du matériel, tandis que les *soft skills*, sont décrites comme les compétences intra-personnelles et interpersonnelles de l'individu.

De nombreux auteurs évoquent en effet les *soft skills* en mentionnant d'une part des compétences dites interpersonnelles, et d'autre part des compétences intra-personnelles, auxquelles viennent s'ajouter d'autres compétences plus isolées (par exemple l'éthique, ou la résolution de conflits). Mais peu d'entre eux, à notre connaissance, ont clairement défini ce qu'étaient ces compétences inter ou intra-personnelles, limitant souvent la définition à une série d'exemples de compétences inter ou intra-personnelles.

A partir des exemples cités dans la littérature, nous retiendrons ici que les compétences interpersonnelles, sont constituées de toutes les compétences vis-à-vis d'autrui (travail en équipe, relation aux autres, …). Certains éléments cités par Heckman (2013) dans les *Big five*[17] peuvent entrer dans cette catégorie, notamment dans la compétence *extraversion* (avec en particulier le fait d'être sociable ou amical).
Nous retiendrons des compétences intra-personnelles, qu'elles constituent, elles, tout ce qui est intrinsèque à l'individu. Morlaix (2015), les définissent comme les comportements vis-à-vis de soi, comme par exemple la ténacité, la curiosité, la motivation ou encore l'estime de soi. Les *Big Five* évoquées par Heckman (2013) se situent principalement dans cette catégorie puisqu'on retrouve par exemple le fait d'être impliqué, ambitieux ou rigoureux (*conscientiousness*), le fait d'être curieux ou créatif (*openess to experience*), le fait d'être enthousiaste, confiant, ou énergique (*extraversion*), le fait d'être modeste ou sympathique (*agreableness*), ou encore, le fait de ne pas être irritable, trop timide, ou de ne pas manquer de confiance en soi (*neuroticism/emotional stability*). D'après ces éléments, nous inclurons notamment aux compétences intra-personnelles le sentiment d'*auto-efficacité*, concept développé par

[17] Heckman, s'inspirant des travaux de John et Srivastava (1999) a défini cinq compétences les plus prédicatrices de la réussite, nommées *Conscientiousness*, *Openness to Experience*, *Extraversion*, *Agreeableness*, *Neuroticism/Emotional stability*. Nous y reviendrons plus en détails dans les chapitres suivants.

Bandura à partir des années soixante-dix, et défini comme « *le jugement qu'une personne porte elle-même sur ses propres capacités d'affronter efficacement une situation difficile* » (Bouffard-Bouchard, Parent, et Larivée, 1990).

Nous retiendrons donc que les *soft skills*, que nous traduirons dans cette recherche par *compétences non académiques*[18], regroupent à la fois des compétences orientées vers les autres (compétences interpersonnelles), des compétences définissant davantage le comportement de l'individu vis-à-vis de lui (compétences intra-personnelles), et d'autres compétences plus isolées (par exemples l'éthique, la résolution de problèmes ou l'organisation), et qui ne sont pas des compétences académiques.

Laker et Powell (2011) précisent que les *hard skills*, longtemps considérées comme un facteur de réussite, ne sont plus suffisantes en elles-mêmes dans le monde professionnel actuel. Certaines *soft skills* sont aujourd'hui indispensables, comme par exemple l'autonomie, la communication, le leadership ou encore la résolution de conflits. D'autres auteurs comme par exemple Dutton (2012) ajoutent l'esprit d'innovation, l'esprit d'équipe, l'éthique, l'apprentissage tout au long de la vie, la créativité, l'organisation ou encore la gestion du changement. Comme le précise Schulz (2008), et ceci sera important pour la suite de notre travail, la créativité ne s'entend pas seulement au sens artistique, mais de manière plus générale comme étant capable de penser en dehors du cadre défini. D'autres auteurs encore, comme Bijstra et Jackson (1998) ou Souhait et Galnich (2014) intègrent aussi l'estime de soi aux compétences non académiques. Les *soft skills* ou *compétences non académiques* englobent donc un large panel de compétences, qui semblent à priori peu liées, et parfois difficiles à développer.

[18] Dans la littérature française, le terme de *soft skills* se retrouve souvent traduit aussi par *compétences sociales* ou *compétences comportementales*. Au regard des définitions que nous venons de poser, ces termes nous semblaient trop réducteurs pour décrire tout ce qu'englobent les *soft skills*.

1.4.2 Compétences non académiques et marché du travail

Les recherches sur le lien entre les compétences non académiques (ou *soft skills*) et la réussite professionnelle sont aujourd'hui nombreuses, notamment depuis les travaux d'Heckman (2012), prix Nobel d'économie. Ses travaux ont démontré que les compétences non académiques ont une part d'explication importante dans la variabilité de la réussite individuelle. Klaus (2010, cité par Robles, 2012) a lui pu établir que 75% de la réussite professionnelle à long terme dépend de compétences individuelles, et Watts et Watts (2008, cités par Robles, 2012) que 85% de la réussite est due aux *soft skills* de l'individu. Robles (2012) note aussi que les employeurs mettent les *soft skills* en première place des critères d'importance lors de l'embauche d'un nouvel employé.

Selon une analyse de littérature menée par Gallivan et al. (2004), les six *soft skills* les plus mentionnées dans les qualités requises pour un emploi sont les suivantes : la communication, les compétences interpersonnelles (c'est à dire la relation aux autres, en particulier le fait de savoir travailler en équipe), le leadership, l'organisation, l'auto-motivation, et enfin la créativité (Gallivan et al., 2004, cités par Beard, Schwieger, et Surendran, 2008). Les auteurs relatent ensuite une enquête de *The Job Outlook 2008 Survey*, conduite sur deux cent soixante-seize employeurs à qui on demandait les qualités recherchées lorsqu'ils embauchaient un nouvel employé. Cela a permis de mettre en lumière douze compétences attendues, dont les huit *soft skills* suivantes : la communication verbale et écrite, l'éthique professionnelle, le travail en équipe, l'esprit d'initiative, la relation aux autres, la résolution de problème, l'adaptabilité/flexibilité, et l'organisation. Enfin, Robles (2012) a pu mettre en avant les dix *soft skills* les plus recherchées par les cadres d'entreprises. Il en ressort les dix *soft skills* suivantes : communication, courtoisie, flexibilité, intégrité, compétences interpersonnelles, attitude positive, professionnalisme, sens de la responsabilité, travail en équipe et éthique professionnelle.

1.4.3 Compétences non académiques en formation

Heckman (2012) ajoute dans sa recherche qu'il est important de développer ces compétences non académiques avant l'entrée dans le monde professionnel, lors de la formation initiale. Les compétences non académiques ne s'apparentent donc pas entièrement au curriculum caché : le curriculum caché a une fonction de régulation sociale (Drebeen, 1968, cité par Barthes et Alpes, 2013), il s'agit de tout ce qui est implicite dans l'approche pédagogique choisie, favorisant l'apprentissage de certaines catégories sociales. Or, Heckman encourage à développer les compétences non académiques en formation : si la théorie du curriculum caché met en lumière que certains apprentissages se font en dehors de l'école et ne sont donc pas accessibles de manière égalitaire, les compétences non académiques, elles, peuvent dans certains cas être développées en formation.

Si le rôle des formations professionnalisantes est de former des individus compétents et de favoriser leur réussite professionnelle, l'étude et la prise en compte des compétences non académiques en formation sont donc indispensables aujourd'hui. Heckman (2013), s'inspirant de John et Srivastava (1999) met en avant en particulier cinq compétences – communément appelées les *Big five* –, qui seraient le plus prédicatrices de réussite : le fait d'être consciencieux (avec par exemple le fait d'être organisé, rigoureux, impliqué, ou encore ambitieux), le fait d'être ouvert à l'expérience (avec par exemple le fait d'être créatif, curieux, ou avec des intérêts variés), le fait d'être extraverti (avec notamment le fait d'être sociable, actif, enthousiaste ou énergique), le fait d'être agréable (avec notamment des caractéristiques altruistes, modestes ou sympathiques), et enfin, le fait d'être stable émotionnellement.

Le constat de départ de cette recherche, est que les compétences non académiques sont fondamentales pour la réussite des individus, et qu'elles doivent donc être mobilisées et développées dès la formation. Heckman a en effet démontré que les *softs skills* des individus sont des prédicteurs de réussite de vie, d'un point de

vue économique et social, et que les curriculums qui valorisent les compétences non académiques ont une place importantes dans les politiques publiques (Heckman, 2012). Nous partirons du fait que la compétence s'exerce dans l'action, dans une *situation* donnée, grâce à la mobilisation de *ressources*, et qu'elle est *évolutive*.

Partant de la situation, Le Boterf (2013) souligne l'importance de proposer un environnement qui favorise le développement des compétences, incitant les entreprises à appliquer le *gardening management* : le jardinier ne tire pas ses plantes pour les faire pousser. Il va plutôt créer un environnement optimal, en espérant qu'elles pousseront. Il en va de même en management, où l'auteur encourage à appréhender une approche probabiliste plutôt que déterministe : il n'est pas garanti que dans un environnement favorable, l'individu développe ses compétences, mais il y a plus de chances que ce soit le cas dans un environnement réunissant les meilleures conditions possibles pour favoriser le développement des compétences que dans un environnement hostile. Nous reprendrons ce principe dans le cadre de la formation auprès d'apprenants.

Concernant plus précisément les apprenants, Diabate (2009, p.24) estime que la *situation* de travail proposée sera motivante si elle :

- *« touche les intérêts de l'élève*
- *est un défi*
- *est utile et fait avancer l'apprenant*
- *permet de donner du sens au savoir*
- *permet d'explorer les champs d'applications des savoirs*
- *interpelle sur la construction des savoirs*
- *permet de mettre en évidence les écarts entre la théorie et la pratique* »

En fait pour Le Boterf (2013), offrir un environnement favorable revient à développer le *pouvoir-agir* mais aussi favoriser le *vouloir-agir* et le *savoir-agir*, c'est à dire les trois caractéristiques qui, en interaction, permettent à l'individu d'être compétent. Selon l'auteur, le *pouvoir-agir* peut être développé notamment par une

organisation du travail qui permette la prise d'initiatives, la mise à disposition de moyens (ressources adéquates), ou encore la gestion du temps permettant une prise de recul. Le *vouloir-agir* peut être favorisé par une situation dans laquelle les enjeux sont clairs et partagés, des retours constructifs sur l'activité réalisée sont effectués, des encouragements, de la considération de la personne en tant qu'individu, une équité entre les différents acteurs et des relations de qualité. Enfin, le *savoir-agir* peut être développé par l'augmentation des ressources à disposition, par la formation, ainsi que par l'entraînement. Créer une situation propice au développement de compétences – en entreprise comme en formation – revient à optimiser ces différents aspects.

Durat et Mohib (2008) ajoutent à cela la notion de *légitimité.* Une définition de la légitimité donnée par le Larousse est la suivante : « *qualité d'un pouvoir d'être conforme aux croyances des gouvernés quant à ses origines et à ses formes* ». Durat et Mohib (2008) déclarent en effet que, pour pouvoir être compétent, il faut avoir « *l'autorisation* » d'agir. Il s'agit à la fois d'une autorisation légale – le médecin ne peut pas intervenir en dehors de son champ de compétences par exemple – et sociale – c'est à dire acceptée et reconnue par le groupe. La légitimité permettra à l'individu de mobiliser des ressources données, dans un contexte donné, pour atteindre un but donné. La compétence détermine donc à la fois une action efficace, et légitime. De ce point de vue, le formateur doit donc non seulement créer une situation propice au développement des compétences, mais aussi rendre clairement légitime l'action des étudiants. Nous avions déjà évoqué, lors de travaux précédents, l'importance de cette légitimité pour pouvoir agir dans le cadre des stages (Engels, 2011). Elle sera tout aussi importante en classe : les étudiants ne participent activement que s'ils sont assurés de leur légitimité à participer.

Mais ces compétences non académiques sont rarement directement intégrées au curriculum. Il s'agit donc de s'interroger sur la manière de développer les compétences non académiques des étudiants. L'interrogation porte à la fois sur le fond – *quelles compétences travailler ?* – et sur la forme – *comment accompagner les étudiants dans le développement de ces compétences ?* S'éloignant de la formation

majoritairement dispensée jusque lors, cela interroge notamment la posture de l'enseignant ou du formateur pour parvenir à former les étudiants aux compétences non académiques, mais aussi l'approche pédagogique en elle-même.

L'approche par les compétences en formation implique donc un profond remaniement dans le positionnement des formateurs qui ne doivent plus simplement apporter des connaissances : « *Le sens du rapport s'est inversé. Il ne s'agit plus d'apporter le savoir aux acteurs, mais de leur donner les moyens d'aller le chercher par eux-mêmes. On n'attend plus le savoir, on le prend* » (Carré, cité par le CAFOC de Nantes, 2012, p.24). L'individu devient acteur de son apprentissage. Le choix d'utiliser un référentiel de compétences dans le curriculum, engendre donc implicitement des choix pédagogiques, de pédagogie active, pour que l'enseignement dispensé soit en cohérence avec le curriculum proposé. L'évolution des principes pédagogiques induits par la réingénierie du diplôme d'Etat d'ergothérapeute implique la « *mise en relation des compétences et des connaissances, questionnement, comme mode d'apprentissage, confrontations aux situations, recherche de connaissances, implication du sujet dans la construction de sa compétence, combinaison, mobilisation,... recherche des invariants de l'action et des schèmes opératoires par rapport aux résultats comme repères de l'évaluation* » explique Hernandez (2010 [3], p.91).

Par ailleurs, de nombreux questionnements existent aujourd'hui, autour de l'approche pédagogique à utiliser en formation supérieure, en particulier concernant le décrochage scolaire[19]. Dans ce contexte, un rapport a été remis en 2011 à Monsieur le Premier Ministre, François Fillon, avec des recommandations visant à réduire de moitié le décrochage scolaire. Bien que la majorité des recommandations vise à mieux repérer et accompagner les décrocheurs, une courte recommandation (la huitième) s'intéresse quelque peu au rôle de l'approche pédagogique dans cette lutte contre le dérochage : il

[19] 140 000 élèves de seize à vingt-cinq ans, quitteraient le système de formation initiale sans diplôme chaque année en France (ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2013), et 75 000 jeunes par an qui quitteraient l'université sans diplôme (ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2011).

est en effet proposé de « *rénover et enseigner les modes de transmissions de savoirs* » (Demuynck, 2011, p.13), notamment en encourageant les pratiques de travail collectif au cours de la première année universitaire, ou en développant des départements d'innovations pédagogiques. Une étude relatée par le BIOP[20] cite parmi les facteurs de décrochage, outre les facteurs scolaires et socioculturels, des facteurs individuels, parmi lesquels on retrouve la notion de confiance en soi. Ceci encourage d'autant plus à développer cette compétence non académique chez nos étudiants afin de limiter le décrochage scolaire universitaire. Ce débat s'accentue notamment lorsqu'on aborde une approche générationnelle : les étudiants en formation supérieure sont maintenant généralement de la génération Y, et suscitent des questionnements en ce qui concerne leur mode d'apprentissage.

Certaines caractéristiques – sur lesquelles nous reviendrons plus en détails – illustrent particulièrement la génération Y. On retrouve notamment une certaine impatience (Frand, 2000), un ennui facile (Cubit et Ryan, 2011), le fait qu'ils soient multitâches (Hutchinson, Brown et Longworth, 2012), ou encore qu'ils aient du mal à s'engager dans les cours (McGlynn, 2008). D'autres caractéristiques comme une préférence pour le travail en groupe, l'apprentissage par essais-erreurs ou encore l'importance accordée à la relation avec le formateur pourront influencer les choix pédagogiques. Comme le souligne Rollot (2012, p. 146) *« Les professeurs sont donc appelés à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. […] Ils doivent devenir des médiateurs capables de donner aux élèves les compétences nécessaires pour faire le tri et organiser la multitude d'informations accessibles sur le web.* ». Les étudiants actuels estiment en effet que l'apport de *savoirs* uniquement est devenu obsolète, et qu'ils veulent pouvoir s'impliquer activement dans leur formation. Face à tous ces éléments, on en déduit que la formation telle qu'envisagée aujourd'hui, ne relève plus uniquement d'une formation *académique,* mais bien également de

[20] Centre d'orientation scolaire et professionnelle, dépendant de la direction de l'Enseignement, créé en 1962 par la chambre de commerce et de l'industrie de la région Paris Ile-de-France, étude consultable sur http://www.biop.cci-paris-idf.fr/decrochage-universite-469.htm, mise à jour février 2014

formation en termes de *compétences non académiques* ou de *soft skills*. Ce constat, nous a menés à la problématique de cette recherche.

2 Problématique

Les compétences non académiques comprennent donc des compétences à la fois intra-personnelles (vis-à-vis de soi : ténacité, curiosité, ambition, …), et interpersonnelles (vis-à-vis des autres : travail en équipe, modestie, altruisme, …).

Après une réflexion sur le sujet, il est apparu que l'utilisation du médiateur ludique pourrait s'avérer pertinente pour développer les compétences non académiques des étudiants. Nous nous sommes plus particulièrement intéressés à des étudiants en ergothérapie, plus précisément dans le cadre du TD d'anglais de troisième année. La problématique de recherche posée, a donc été la suivante :

« *En quoi l'utilisation d'un médiateur ludique, peut-elle favoriser le développement des compétences non académiques des étudiants en formation supérieure ?* »

A partir des différentes théories évoquées jusque-là, l'hypothèse de recherche posée est la suivante : *l'utilisation d'un médiateur ludique, favorise l'engagement des étudiants et permet par-là de développer les compétences non académiques de ces étudiants*.

Cette hypothèse peut être schématisée de la façon suivante :

Comme l'explique Schulz (2008), certaines *soft skills* se rapprochent de qualités personnelles, ce qui peut sembler difficile à changer. Mais l'auteur ajoute que cela est parfois nécessaire et possible, si l'individu considère qu'il s'agit du seul moyen de

garder son poste, par exemple. La première étape pour former les étudiants aux compétences non académiques semble donc être de les sensibiliser à l'importance de ces *soft skills* pour leur formation et la suite de leur carrière.

Plusieurs études, évoquées par Chamorro-Premuzic et al., (2010). montrent toutefois que les étudiants en filières « *soft* », comme par exemple les sciences humaines, ont davantage conscience de leurs propres compétences non académiques et de leur importance que les étudiants de filières dites « *hard* » (« *sciences dures* »). Ceci s'explique peut-être par le fait que certaines *soft skills* sont clairement citées dans leur référentiel de compétences. Informer les étudiants des filières *soft*, ou des filières où les sciences humaines sont largement présentes, comme en ergothérapie, de l'importance des compétences non académiques pour la suite de leur cursus, devrait donc suffire à les sensibiliser.

Selon l'analyse de littérature réalisée par Chamorro-Premuzic et al. (2010), si de nombreux auteurs estiment que les *soft skills* devraient être un élément intégré au curriculum de formation en tant que tel, les méta-analyses montrent que les cours centrés sur les compétences non académiques à l'université sont peu efficaces, et qu'il est plus efficace de travailler les *soft skills* au sein d'autres cours, centrés sur des compétences académiques. Face à ce constat, le choix pour cette recherche, a été de s'intéresser plus particulièrement au développement des *soft skills* au sein d'un cours dispensé aux étudiants en ergothérapie. Pour des raisons pratiques, le choix s'est porté sur les TD d'anglais de troisième année. Il s'agit d'une matière relativement peu appréciée des étudiants qui n'y voient pas spontanément d'intérêt professionnel, et donc d'intérêt à s'y investir.

L'apprentissage d'une langue, peut-être encore plus que certains autres apprentissages, nécessite l'engagement des étudiants. Une langue nécessite d'être parlée, manipulée. Sans l'utilisation concrète de cette langue par les étudiants, sans les interactions entre les étudiants, les progrès semblent difficilement imaginables. Or, rien de plus difficile que d'engager des étudiants qui n'en ont pas envie... Ou de rendre

compétent des individus qui n'en ont pas envie : « *la motivation et le contexte sont aussi importants que la disposition à savoir-agir* » (Le Boterf, 2013, p.70).

Tous les étudiants auxquels je me suis intéressée souhaitent devenir ergothérapeutes, et donc travailler à l'aide d'un médiateur : le médiateur est un objet ou une activité, qui permet de réaliser une triangulation entre l'individu, le thérapeute ou le formateur et l'objet, afin d'offrir un espace créatif. Il permet de travailler sur des objectifs définis, de manière indirecte et moins frontale. Un des principes phares de l'ergothérapie est en effet de travailler *par* et *pour* l'activité. Le rééducateur fixe des objectifs de rééducation, et choisit ensuite un médiateur en fonction de la personne nécessitant cette rééducation, afin de parvenir à atteindre ces objectifs. Il peut ensuite proposer diverses modalités, notamment une approche en individuel ou en/de groupe.

Dans le cadre de cette recherche, il s'agit d'étudiants en formation professionnelle. Il s'agit donc de leur offrir des situations avec un lien évident avec leur future pratique professionnelle, avec des outils qui leur sont familiers. De nombreux étudiants, lors d'échanges informels, disent jouer, et se retrouver en groupes, sur leur temps libre. Avant de poursuivre notre réflexion, nous retiendrons dix hypothèses de travail issues de cette première partie, qui structureront notre analyse, et auxquelles nous chercheront à répondre :

1) L'objectif de la formation supérieure est de former des individus *compétents*, pour leur vie professionnelle et personnelle. Il s'agit de savoir ce qui est important de prioriser dans le travail de l'anglais, en termes de compétences académiques et non académiques, en formation d'ergothérapie, avec une vision plus globale de la profession.

2) Afin de favoriser le développement des compétences, il s'agit de proposer une activité qui permette de mobiliser « *un ensemble de savoir-faire opérationnels, de connaissances générales et techniques et de*

comportements professionnels » (Ministère des Affaires sociales et de la Santé, 2013).

3) Le rôle du formateur est de proposer une *situation motivante* (Diabate, 2009).

4) Le formateur veille à favoriser l'utilisation de ressources internes et externes adéquates (Diabate, 2009).

5) Le rôle du formateur est de veiller à ce que la situation soit propice au développement des compétences académiques et non académiques – tel le « *gardening management* » (Le Boterf, 2013).

6) Le formateur cherche à développer le *pouvoir-agir*, le *vouloir-agir* et le *savoir-agir* pour favoriser le développement des compétences (Le Boterf, 2013).

7) Le formateur veillera à donner une *légitimité* d'actions aux étudiants, tel qu'évoqué par Durat et Mohib (2008).

8) Le formateur veille à proposer une *évolution* dans le travail des compétences, au fur et à mesure de la progression des apprenants.

9) Le formateur favorise la construction des *schèmes* étudiants afin de permettre le développement des compétences (Perrenoud, 2011).

10) Le formateur s'interroge sur la notion d'*évaluation* des compétences (Le Boterf, 2013).

S'appuyant sur ces dix éléments, nous allons mettre au point un cadre conceptuel, qui nous guidera dans la mise en place d'un dispositif d'apprentissage qui pourrait favoriser le développement de compétences non académiques. Notre point de départ, est l'importance de l'environnement dans le développement de ces

compétences, et notamment des interactions qui se jouent pour permettre d'aboutir ou non au développement des compétences. Nous nous sommes inspirés du *Processus de Production du Handicap*, développé par Fougeyrollas (1998). Nous détaillerons ce modèle conceptuel, utilisé dans le monde de la santé, pour ensuite le transposer au monde de la formation, sous le nom de *Processus de Production des Compétences*.

3 Du PPH-2 au PPC : processus de production des compétences

3.1 Le processus de production du handicap 2 (PPH-2)

Le processus de production du handicap (PPH) a été défini par Fougeyrollas en 1998, dans l'optique de proposer une nouvelle conception du handicap. L'idée originale était en effet que la « *situation de handicap* » n'était créée que par l'interaction entre différents facteurs. En particulier, la notion de *facteurs environnementaux* comme étant à l'origine de la situation de handicap, est introduite pour la première fois. Ce sont les interactions entre les déficiences, les incapacités et les obstacles environnementaux qui sont considérées comme étant à l'origine de la situation de handicap, et qui perturbent la participation sociale. Ainsi, une personne tétraplégique dans un environnement parfaitement domotisé, et/ou avec des aidants familiaux actifs, n'est pas forcément en situation de handicap. Inversement, une personne avec une poussette, est en *situation de handicap* lorsqu'elle se retrouve face à de longs escaliers, comme l'illustre la dernière campagne de l'Association des Paralysés de France (APF) (annexe 1).

Dans cette première version du PPH, des *facteurs de risques* peuvent entraîner à la fois une *déficience* des *systèmes organiques* et/ou une *incapacité* dans les *aptitudes* de l'individu, comme illustré sur le schéma ci-dessous.

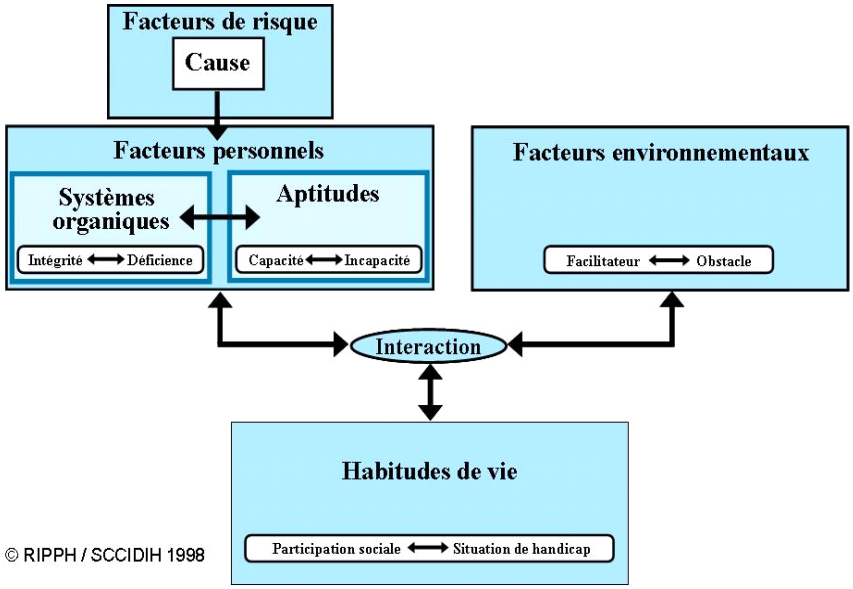


Figure 1 : le processus de production du handicap (Fougeyrollas, 1998)

L'individu est en situation de handicap si les *interactions* entre les facteurs personnels, environnementaux et les habitudes de vie y conduisent.

Les **facteurs personnels** sont composés des *systèmes organiques* et des *aptitudes* de l'individu (ou d'une population).

- Les *systèmes organiques* définissent l'ensemble de composantes corporelles visant à une fonction commune. On va parler d'*intégrité* des systèmes organiques s'ils n'ont pas subi d'altération, ou de *déficience* des systèmes organiques s'ils ont subi des altérations. Le PPH répertorie quatorze catégories de systèmes organiques, comme par exemple le système nerveux, le système squelettique, le système cutané, ou encore le système respiratoire.
- Les *aptitudes* correspondent à la possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale. Si les aptitudes sont conservées, on parlera de capacité sans limite, et cela peut se dégrader jusqu'à l'incapacité totale. Dix catégories d'*aptitudes* sont listées dans le PPH (aptitudes reliées aux activités intellectuelles, à la respiration, au langage, à la digestion,…).

La deuxième grande composante est constituée des **facteurs environnementaux**. « *Un facteur environnemental est une dimension sociale ou*

physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société ». Ces facteurs peuvent être sociaux (réseau social, mais aussi système éducatif, système économique, judiciaire, ou encore politique par exemple), ou physiques (architecture, technologie, aménagement du territoire, ou même le climat par exemple). Selon le cas, ces facteurs sont *facilitateurs*, s'ils favorisent la réalisation des habitudes de vie lorsqu'ils entrent en interaction avec les facteurs personnels, ou *obstacles*, s'ils perturbent la réalisation des habitudes de vie lorsqu'ils entrent en interaction avec les facteurs personnels.

Enfin, les **habitudes de vie**, correspondent aux activités réalisées par la personne. On parlera de *participation sociale* si les interactions entre les facteurs personnels et environnementaux permettent la réalisation des habitudes de vie. On parlera de *situation de handicap*, si ces interactions perturbent la réalisation des habitudes de vie. Les *habitudes de vie* sont propres à un individu : une personne donnée accorde beaucoup d'importance au fait d'aller chercher son pain elle-même, alors qu'une autre ne voit pas d'inconvénient à se le faire livrer par exemple. Par prolongement, une personne, qui n'a pas les aptitudes requises pour effectuer une activité, mais pour qui cette activité ne fait pas partie des habitudes de vie, n'est pas considérée comme étant en situation de handicap. Dans le même ordre d'idées, une personne qui n'a plus les aptitudes requises pour effectuer une activité donnée, peut changer de processus, afin de ne plus être en situation de handicap. Par exemple, une personne droitière, hémiplégique droite, qui se relatéralise afin d'être en mesure de remplir les papiers administratifs de la main gauche, n'est plus en situation de handicap pour cette activité. Six activités courantes (communication, déplacements, soins personnels, habitation,…) et six rôles sociaux (relations interpersonnelles, éducation, travail,…) sont identifiés dans cette composante.

L'idée majeure du processus de production de handicap, est que la notion de *situation de handicap*, est propre à un individu donné, selon les **interactions** entre ses facteurs personnels et environnementaux, et ses habitudes de vie. La modification de l'une de ces trois composantes peut renforcer ou atténuer la situation de handicap pour cette personne.

Une « version bonifiée » du PPH, a été proposée en 2010. Les trois grandes composantes du PPH (facteurs personnels, facteurs environnementaux et habitudes de vie) sont conservées, mais des précisions sont apportées dans chacune de ces composantes. On ne retrouve plus la notion de *facteur de risques* en amont des facteurs personnels : les facteurs de risques (FR) et facteurs protecteurs (FP) ont été pleinement intégrés à chaque dimension des trois composantes, aussi bien les facteurs personnels que les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. Cette nouvelle version du PPH est représentée sur le schéma ci-dessous.

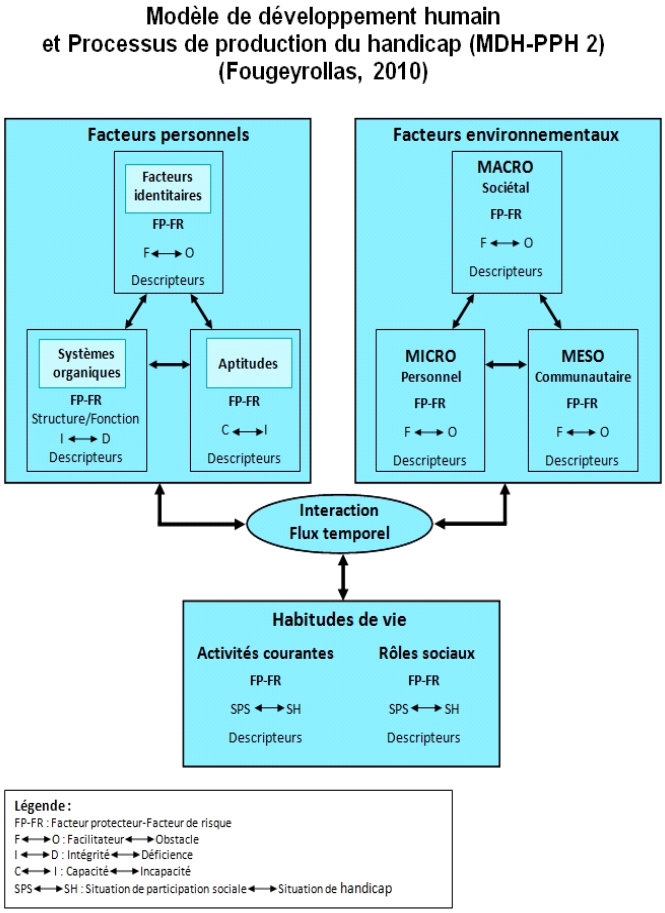


Figure 2 : le processus de production du handicap 2 (Fougeyrollas, 2011)

Les **facteurs personnels**, sont désormais composés des systèmes organiques (définis précédemment), aptitudes (définis précédemment) et des facteurs identitaires, définis comme une multitude de caractéristiques propres à la personne : « *[…] l'âge, le sexe, le diagnostic, l'appartenance culturelle significative pour la personne (ethnique,*

confessionnelle), les objectifs de vie, l'histoire de vie, les valeurs, les croyances, les compétences, le degré de scolarité, le statut d'emploi, le degré de scolarité, le revenu, […] »

Les **facteurs environnementaux** sont maintenant détaillés en trois dimensions : le micro-environnement (personnel, proximal, domestique), le méso-environnement (communautaire), et le macro-environnement (sociétal), tous pouvant être *facilitateurs* ou *obstacles*. Rappelons que les facteurs environnementaux incluent à la fois l'environnement humain et physique.

Les **habitudes de vie** sont cette fois clairement distinguées entre activités courantes et rôles sociaux.

Enfin, la notion d'**interaction** est complétée par la notion de *flux temporel* indiquant que cela détermine une situation à un moment *t*, exactement comme pour le déploiement de compétences qui sont étudiées dans une situation donnée, pouvant fluctuer selon le contexte.

L'idée majeure du modèle conceptuel de processus de production de handicap 2 reste la même que celle du PPH 1 : la situation de handicap est créée par l'interaction de facteurs personnels et environnementaux, en lien avec les habitudes de vie de la personne. Des précisions ont été amenées aux différentes composantes du PPH (facteurs personnels, environnementaux et habitudes de vie) pour permettre une analyse plus fine et fidèle de la production de la situation de handicap.

Nous avons ensuite adapté ce modèle de processus de production du handicap, afin d'aboutir à un modèle de processus de production de compétences, qui favoriserait une approche holistique lors de conception de situations d'apprentissage.

3.2 Le processus de production des compétences (PPC)

Reprenons les trois composantes du PPH-2, afin de les appliquer à un dispositif d'apprentissage ayant pour but de développer les compétences des étudiants.

Pour rappel, dans le PPH-2 les **facteurs personnels** sont composés des *facteurs identitaires*, *aptitudes*, et *systèmes organiques*.

- Les *facteurs identitaires* peuvent être réutilisés tels que définis par Fougeyrollas dans le PPH-2. Cette multitude de caractéristiques intrinsèques à l'individu (âge, sexe, croyances, appartenance culturelle,...) peuvent en effet influencer le développement des compétences : certaines compétences peuvent être plus ou moins faciles à acquérir selon son âge, son genre, ou son appartenance culturelle par exemple. Comme étudié dans le PPH-2, les facteurs identitaires peuvent être considérés comme des *facilitateurs* ou au contraire comme des *obstacles*.

- Les *aptitudes*, peuvent également être réutilisées telles que définies par Fougeyrollas, puisqu'il s'agit de « *la possibilité pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale* ». Or, nous avons vu que la compétence s'exerce dans l'action, les aptitudes vont donc influencer la réalisation de cette action.

Parmi les différentes aptitudes proposées par Fougeyrollas, on retiendra plus précisément les aptitudes reliées aux activités intellectuelles, au langage, aux comportements, aux activités motrices, au sens et à la perception. Enfin, on intégrera dans les aptitudes les notions de *schèmes*, que nous avons évoquées dans la partie portant sur les compétences. Comme nous l'avons vu dans le PPH, ces aptitudes peuvent être décrites comme des *capacités* ou au contraire comme des *incapacités*.

- Les *systèmes organiques* ne semblent en revanche pas totalement pertinents ici. Même si l'intégrité du corps va effectivement être nécessaire pour le développement de certaines compétences spécifiques, ce n'est pas le cœur de notre sujet.

En revanche, nous pouvons remplacer cette composante par les *invariants opératoires*, évoqués préalablement. Pour rappel, il s'agit de « *ce qui est tenu pour vrai et pertinent par le sujet, de manière consciente ou non* » (Coulet, 2011). Il s'agit donc bien d'un facteur personnel, susceptible d'influencer le développement des compétences. Les invariants opératoires peuvent alors être des *facilitateurs* (éléments tenus pour vrais et aidant au développement de la compétence travaillée) ou des *obstacles* (éléments tenus pour vrais et entravant le développement de la compétence travaillée). On notera que Fougeyrollas (2011) plaçait les *compétences* de l'individu dans les *facteurs personnels*. Nous considèrerons ici qu'il s'agit des compétences de base de la personne, celles dont il dispose lorsqu'il démarre l'année scolaire. Les compétences que nous développerons ensemble se situeront elles dans la partie « *situation didactique* », détaillée plus loin dans ce chapitre.

Les **facteurs environnementaux**, peuvent être entièrement conservés tels que proposés par le PPH-2.

- L'*environnement personnel*, correspond à l'entourage familial de l'étudiant et ses amis, ainsi qu'aux différents outils auxquels il aura accès dans son environnement personnel.

- L'*environnement communautaire* correspond à la fois à l'environnement humain et physique dans lesquels l'étudiant évolue pour développer sa compétence. C'est sur cet aspect principalement que le formateur peut intervenir pour favoriser le développement de la compétence, ce qui rejoint le concept de « *gardening management* » évoqué par Le Boterf (2013).

L'environnement communautaire humain correspond d'une part au groupe de pairs dans lequel il évolue, ainsi qu'au formateur. D'autre part, il s'agit de la *situation* d'apprentissage – que le formateur veillera à concevoir comme *motivante* - avec les notions de *ressources internes* et *externes* évoquées précédemment. En agissant sur cet environnement, le formateur veille à permettre la mise en action combinée des *savoirs*, *savoir-faire*, et *savoir-être* en lien avec la ou les compétences à développer. Il cherche ainsi à agir sur le *pouvoir-agir*, défini par Le Boterf (2013), en permettant la prise d'initiative (notion de légitimité d'intervention de l'étudiant), en proposant des *ressources* adéquates aux étudiants, et en gérant le temps pour permettre une certaine prise de recul dans le développement des compétences. Il cherche également à intervenir sur le *vouloir-agir* en instaurant un cadre où les enjeux sont clairs et partagés, en offrant des retours constructifs, et en favorisant les encouragements, la considération de chaque individu, et l'équité. Enfin, il cherche à intervenir sur le *savoir-agir* en développant les ressources de formation et proposant un entraînement à la compétence visée.

- L'*environnement sociétal* correspond aux politiques éducatives à la fois au niveau de l'établissement de formation, et au niveau national. Nous ne développerons pas davantage ce point, ces notions faisant l'objet d'une recherche beaucoup plus vaste.

Les **habitudes de vie**, seront ici plutôt traitées sous le terme de **situation didactique**. Nous distinguerons deux catégories, dont l'importance est équivalente : les compétences académiques et les compétences non académiques. Pour chacune de ces deux catégories, nous pourrons parler de *développement* des compétences, ou inversement de *blocage.*

Ce sont les interactions entre les facteurs personnels (composés des facteurs identitaires, aptitudes et invariants opératoires) et les facteurs environnementaux (composés des micro, méso et macro environnements de l'individu) qui permettent d'aboutir ou non au développement des compétences (académiques et non

académiques). Le formateur peut intervenir principalement sur les dimensions des *invariants opératoires*, ou surtout des *facteurs méso-environnementaux communautaires* (en orange dans le schéma) pour favoriser le développement des compétences. Ceci peut être représenté par le schéma ci-dessous.

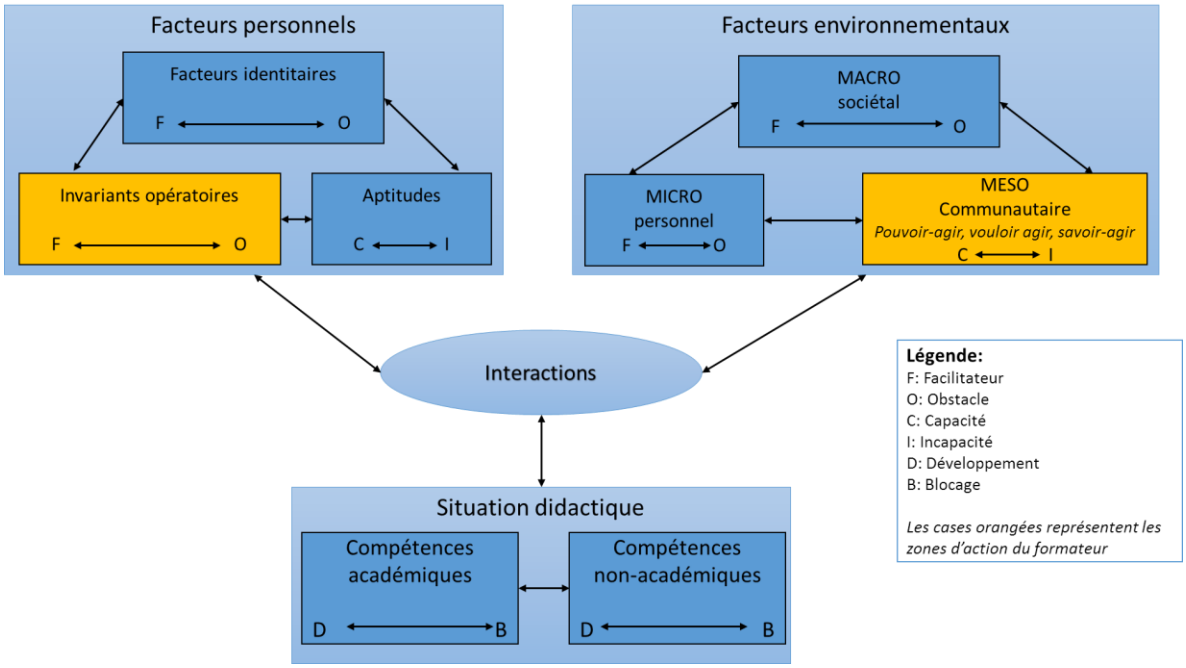


Figure 3 : le processus de production des compétences (Engels, 2015, adapté de Fougeyrollas, 2011)

C'est donc en agissant sur l'ensemble de ces composantes, qui vont entrer en interactions, que le formateur pourra espérer aboutir à une situation didactique, permettant le développement des compétences académiques et non académiques. Il pourra agir de manière plus spécifique sur l'environnement MESO (communautaire), et à moindre échelle sur les invariants opératoires, mais il sera nécessaire de prendre en compte l'ensemble des autres composantes, pour que ses choix soient pertinents. Nous allons tâcher d'appliquer cette théorie, dans un cadre particulier, qui est la formation en ergothérapie.

4 Un exemple d'application : la formation d'ergothérapie

Cette recherche se déroule dans le cadre de la formation supérieure. Nous avons évoqué au préalable que la majorité des étudiants sur les bancs universitaires aujourd'hui sont de la génération Y. Nous commencerons donc par nous intéresser à qui sont les étudiants de génération Y. Nous aborderons ensuite la formation précise que nous avons choisie pour cette recherche, et qui est la formation en ergothérapie, et plus spécifiquement les TD d'anglais de troisième année, au sein de cette formation.

4.1 Les joueurs : génération Y

4.1.1 Approche générationnelle et Génération Y : présentation générale

Une génération est constituée par un groupe de pairs sur une vingtaine d'années, et est définie à la fois par des critères démographiques et les événements de la vie : les grands faits sociaux et les conditions de vie, créent des références communes et donc des valeurs et points communs à l'ensemble des individus de cette génération (Borges et al., 2006). Lambert (2008, p. 46) précise qu'une génération est « *constituée d'individus, partageant les mêmes traits et les mêmes valeurs culturelles, intégrés par ces derniers au moment de leur enfance et de leur jeunesse, ainsi qu'en relation étroite avec leur époque et les influençant tout au long de leur vie* ». Ainsi, les événements sociaux vécus au moment de l'enfance et de l'adolescence par un ensemble d'individus créent des caractéristiques et des valeurs communes et influencent une génération jusqu'à la fin de sa vie : ceux qui ont connu la guerre sont plus soucieux de faire des économies même des années plus tard par exemple, explique Parment (2013). « *Chacun peut constater que les personnes du même âge ont beaucoup de choses en commun parce qu'elles ont vécu des expériences similaires et subi des influences culturelles communes* » résume Mariage-Gaudron (2009, p.49). On peut remarquer un certain sentiment d'appartenance à sa génération, comme en

témoigne le succès des ouvrages « *Nous les enfants de...* » publiés pour les individus nés de 1923 à 1997[21].

Cinq générations sont aujourd'hui définies :

- la *Silent Generation* ou les *Vétérans* (individus nés entre 1922 et 1945)[22]
- les *Baby Boomers* (individus nés entre 1946 et 1964)
- la *Génération X* (individus nés entre 1965 et 1980)
- la *Génération Y* (individus nés entre 1981 et 1999)
- la *Génération Z* (individus nés depuis 2000)

Certains auteurs commencent en effet à évoquer la *Génération Z*, constituée des individus nés depuis 2000 (Rollot, 2012). Les études dont nous disposons actuellement sur la génération Z laissent présager d'une continuation de la Génération Y, aux caractéristiques exacerbées, en particulier en ce qui concerne la créativité et l'utilisation des nouvelles technologies (Mitchell, 2008), éléments que nous traiterons plus loin dans cet écrit. Raison supplémentaire pour prendre le temps de bien comprendre les caractéristiques et le fonctionnement des étudiants de la génération Y, et ne pas se retrouver totalement démuni à l'arrivée des étudiants de la génération Z en formation supérieure, dans quelques années seulement : les plus âgés de cette génération entreront à l'université d'ici trois ans !

Lorsque des individus naissent à la limite de la séparation de deux générations, on parle de « *Cuspars* » : certains de ces individus s'identifieront fortement à l'une ou l'autre des générations qui les encadrent, d'autres prennent simultanément des caractéristiques des deux générations (Borges et al., 2006). Il peut aussi arriver qu'un individu appartenant à une génération ait les caractéristiques d'une autre génération, mais de manière générale, il y a plus de chances de retrouver ces caractéristiques

[21] Ouvrages retraçant les grands évènements de l'enfance des individus nés au cours une année donnée, publiés aux éditions Wartberg

[22] L'ensemble de ces dates de naissance correspond à celles définies par Rollot (2012), et peuvent différer de quelques années (voire de nombreuses années, pour la génération Y), selon les auteurs

auprès d'un individu né dans une génération donnée (Rollot, 2012). Bien sûr, des différences individuelles existent entre les membres d'une même génération. Mais l'approche générationnelle cherche les points communs existants entre les différents individus d'une même génération plutôt que leurs différences (Lambert, 2008). Nous utiliserons ici l'approche générationnelle pour nous intéresser à la Génération Y.

4.1.2 Génération Y : génération débats

4.1.2.1 Débat d'existence

La génération Y est source de nombreux débats, à commencer par son existence même : certains auteurs estiment que cette génération n'est pas si différente des précédentes, et qu'il n'est pas nécessaire de changer sa méthode d'enseignement pour former ces étudiants (Carlson, 2005). Rollot (2012, p.6) se positionne différemment : « *C'est bien en cela que la génération Y n'est pas la suite d'une Génération X finalement bien contente d'hériter, sans avoir à se battre, d'une liberté conquise par les soixante-huitards. Son Y signifie bien why, et des 'pourquoi', elle en a à revendre sur une société dont elle perçoit les limites* ». Serres (2012, p.13), lui, va même jusqu'à évoquer un « *nouvel humain* ».

Nous avons vu au préalable, que l'utilisation d'un curriculum basé sur les compétences, engendre un remaniement pédagogique. La méthode d'enseignement est donc à questionner, quoi qu'il en soit. Or, pour que cette méthode soit pertinente, il est nécessaire qu'elle soit adaptée au public cible. Les étudiants actuels, ont des particularités, dans leur fonctionnement et dans leurs attentes. Le fait que ces caractéristiques soient très éloignées ou non de la génération précédente est donc secondaire ; le fait est, qu'il est pertinent d'étudier plus en détails les caractéristiques de ce groupe. Dans le choix d'approche générationnelle, nous étudierons cette population étudiante en la situant dans sa génération, la génération Y.

4.1.2.2 Débat de noms

Le débat continue autour de l'appellation de cette génération : de la «*Génération zapping*» aux « *Echo Booms* » en passant par les « *Nets* », Nimon (2007) citant Howe et Strauss (2000) ne dénombre pas moins d'une dizaine de dénominations.

Certaines appellations sont très évocatrices : les dénominations de *Digital natives* ou de *Net Generation* (ou *Nets*) renvoient au fait que ces individus ont grandi dans une ère où la technologie était omniprésente et de plus en plus performante ; celle de *Millennials* au fait qu'ils ont vécu leur enfance sur deux millénaires (Rollot, 2012).

D'autres sont plus floues de prime abord : la génération *Sunshine* traduit ainsi la caractéristique optimiste attribuée à cette génération (Hills et al., 2012), et la *Génération Boomerang* se rapporte au fait que les individus Y retournent souvent vivre chez leurs parents après quelques années de vie indépendante (Rothberg, 2006).

Le terme de *Génération* Y – le plus souvent utilisé dans la littérature française – à quant à lui été repéré pour la première fois en 1993 dans l'éditorial du magazine Advertising Age, d'auteur inconnu, et vient du *y* prononcé « *why* », c'est à dire « *pourquoi* », en anglais (Rollot, 2012). D'autres, depuis, y voient le Y dessiné par les écouteurs – souvent portés par les Y – entre les deux oreilles et le torse (Giraud, 2013).
Lors de cette première utilisation du terme de « *Génération Y* » dans l'éditorial de 1993, les auteurs évoquent des adolescents qui se questionnent sur le monde qui les entoure, et les problématiques de leur époque : notamment le SIDA, la question de l'avortement, ou encore les relations raciales (auteur inconnu, 1993). Nous le verrons en effet par la suite, les *Yers*, n'acceptent pas de faire les choses simplement parce qu'on leur demande, ils veulent comprendre, ils s'interrogent : *pourquoi ?* On peut dès à présent entrevoir l'impact que cela a sur les Y en tant qu'étudiants, et les changements que cela implique dans la gestion de groupes d'étudiants Y... Mais les caractéristiques de cette génération ne se limitent pas là : dès ce premier article de

1993, les auteurs évoquent déjà notamment la volonté d'agir de ces individus, de contribuer à rendre le monde meilleur.

4.1.2.3 Débat de dates

Ce débat se poursuit, enfin, autour des dates de naissance délimitant cette génération : en effet, contrairement aux *Baby boomers*, aucun événement historique majeur ne définit clairement le début de la génération Y (Schlitzkus et al., 2010). Selon les auteurs, l'année de début de la génération Y peut ainsi varier de 1977 à 1982, et se terminer entre 1990 et 2006. Nous retiendrons ici les critères définis par Rollot (2012) dans l'étude approfondie qu'il a effectuée, et considérerons donc que sont membres de la génération Y les individus nés entre 1981 et 1999. Cela correspondrait à 30% de la population (Hutchinson, Brown et Longworth, 2012), soit à seize millions d'individus en France (Rollot, 2012), et à plus de 95% des étudiants de l'institut de formation en ergothérapie au sein duquel est réalisé cette recherche (entre septembre 2012 et juin 2014). Compte tenu de ces proportions, mieux connaître et comprendre les étudiants de cette génération est donc au centre des préoccupations, puisque comme l'avance Boulé (2012, p. 11) « *à partir de l'identification des particularités et des défis propres à une génération, des stratégies pédagogiques peuvent être déduites* ».

Dans cet objectif, une analyse de la littérature sur la génération Y permet d'établir que, si la définition précise de la Génération Y est discutée, les différents auteurs semblent s'accorder sur les caractéristiques communes aux membres de la génération Y. Caractéristiques qui influenceront notamment leur posture étudiante.

4.1.3 Etudiants Y : contexte et caractéristiques

Nous avons vu précédemment que le contexte dans lequel une génération vit son enfance et son adolescence jusqu'au passage à l'âge adulte influence ses caractéristiques communes. Afin de mieux comprendre les caractéristiques de la

génération Y, étudions le contexte dans lequel ces individus ont grandi, et l'impact sur leur posture étudiante actuelle.

4.1.3.1 Des enfants désirés

Les individus de la Génération Y sont nés entre 1981 et 1999. Peu avant, plusieurs événements majeurs sont venus marquer et influencer la vie de jeunes adultes de leurs futurs parents.

Le premier est l'apparition de la pilule contraceptive, autorisée depuis la loi Neuwirth de 1967, et la promulgation de la loi autorisant l'interruption volontaire de grossesse (IVG) – dite « loi Veil » adoptée pour une période d'essai en 1975, et définitivement en 1979. Ces changements ont des conséquences majeures sur l'enfance du petit Y : l'apparition des moyens de contraception et de l'autorisation l'interruption volontaire de grossesse, permet aux futurs parents d'enfants Y de choisir d'avoir des enfants ou non. L'enfant Y est donc un enfant désiré : Hills et al. (2012) citant Twenge (2006) décrivent les enfants Y comme les plus voulus et les plus précieux. « *Être un enfant Y, c'est d'abord être un enfant désiré. Dans les pays occidentaux, l'enfant Y possède cette différence essentielle avec toutes les générations précédentes d'avoir vu sa naissance programmée* » résume ainsi Rollot (2012). C'est aussi la première génération pour laquelle le père s'implique activement dans la grossesse et l'accouchement de son épouse (Junco et Mastrodicasa, 2007).

4.1.3.2 Une enfance protégée, influençant leur posture étudiante actuelle

Désirés et élevés dans l'ère de l'enfant-roi (Rollot, 2012), les Y ont été encouragés à donner leur avis et s'exprimer sur tout dès leur plus jeune âge. Leur avis a été pris en compte dans les prises de décisions familiales, comme membres décisionnaires à part entière (Nimon, 2007). Rien d'étonnant, si une fois étudiants, ils n'hésitent pas à donner leur opinion, que ce soit à l'oral ou par écrit (y compris par e-

mail) ; ce qui peut parfois être ressenti comme de l'impertinence par leurs enseignants (Junco et Mastrodicasa, 2007).

Lambert (2008, p.47) estime que « *leurs parents ont davantage cherché à "élever" leurs enfants et à être aimés par eux qu'à les éduquer véritablement* ». Certains auteurs expliquent cela par la culpabilité des parents de Y : travaillant majoritairement tous deux à plein temps et prétendant tous deux à avoir une carrière, tout en voulant être impliqués dans l'éducation de leurs enfants, ils sont immédiatement présents dès que leur enfant en a besoin. Ceci a donné naissance à ce que plusieurs auteurs dénomment des « *parents hélicoptères* » (Schlitzkus et al., 2009).

Borges et al. (2006) ajoutent que les parents des petits Y les ont élevés en étant soucieux à la fois de leur sécurité et de leur scolarité ou leur réussite présente ou future. Un point d'honneur a été mis à développer l'estime de soi, l'épanouissement dans les activités extrascolaires, en proposant des activités où l'enfant est toujours gagnant : pour maintenir l'estime de soi, c'est l'effort, et non le résultat, qui est récompensé (Borges et al., 2006). Schlitzkus et al. (2009) résument ce comportement sous la dénomination de « *Génération trophée* ». Ceci se retrouve aujourd'hui chez les étudiants Y : devenus étudiants, ils attendent également d'être évalués selon leur investissement davantage que sur leurs résultats. Il y a confusion entre ce qu'ils *font* et ce qu'ils *réussissent* (Hills et al., 2012), et ils estiment qu'ils doivent être récompensés dès lors qu'ils essayent (Twenge, 2009), cherchant à être rassurés sur le fait qu'ils font le mieux qu'ils peuvent (Kowalski, 2010). D'autre part, ils attendent d'avoir des *feed-back* réguliers – positifs – sur ce qu'ils font. (Kim, Knight et Crutsinger, 2009). Sur ce point précis, Kowalski (2010) encourage à utiliser la technique « *sandwich* » pour donner ces *feed-back.* Il s'agit en fait d'imbriquer une critique entre deux commentaires positifs : « *Tu as fait un bon travail en expliquant à M Jones la prophylaxie de la hanche. Je me demande s'il a en fait compris toutes les précautions à prendre ? Peut-être que tu aurais pu lui faire répéter pour être sûr de sa*

compréhension. Il semble vraiment apprécier tout le travail que tu fais avec lui »[23] (Kowalski, 2010, p.10). Cela permet de faire un retour constructif sans offenser l'étudiant Y, puisque comme le rappellent Hills et al. (2012), s'il est demandeur de *feed-back* réguliers, il accepte en revanche difficilement la critique. Hutchinson, Brown et Longworth (2012), estiment en effet que c'est à la fois la génération la plus ouverte sur le monde extérieur et à la fois la plus encadrée et protégée.

4.1.3.3 Un contexte d'enfance néanmoins aussi difficile

Dans ce contexte de surprotection familiale, les Y sont néanmoins aussi les premiers enfants dont plus de la moitié des parents sont divorcés (Serres, 2012), ce qui va à la fois renforcer l'importance qu'ils peuvent accorder à la famille, et leur rapport aux pairs. Les Y ont grandi en s'appuyant énormément sur la relation avec leurs camarades, accordant une grande importance à leur avis, et convaincus qu'ils peuvent autant apprendre les uns des autres que des adultes (Hills et al., 2012). Ce sentiment a été renforcé, d'une part, par les bases culturelles communes de cette génération : comment les protagonistes de la série emblématique de la jeunesse des Yers, Friends, pourraient-ils surmonter les épreuves de la vie sans le support de leurs amis et colocataires ? Comment l'héroïne de Buffy contre les vampires pourrait-elle combattre les démons de Sunnydale, ou Harry Potter affronter Voldemor, sans le soutien inébranlable de leurs amis ? (Nimon, 2007). D'autre part, les Y ont évolué dans une société de partage, ce qui a davantage encore accentué la culture de groupe : « *les jeunes Y ont tendance à ne faire confiance qu'aux autres Y dans une culture du "peer to peer" [pair à pair] exacerbée* » (Rollot, 2012, p. 59). Il faudra donc se souvenir de cet aspect : l'étudiant Y est plus en confiance et plus dans son univers s'il est au sein d'un groupe de pairs. De nombreux auteurs insistent d'ailleurs sur cette préférence qu'ont les étudiants de la génération Y pour le travail en groupe : « *apprendre est une activité sociale, et devrait donc être engageante et interactive. […] La génération Net préfère*

[23] Traduction libre par moi-même

travailler en groupe et prendre part à des interactions entre pairs »[24] (Skiba et Barton, 2006).

Dans un contexte plus large que la cellule familiale, la génération Y partage, dans sa mémoire commune, plusieurs évènements assez négatifs. En particulier, l'événement qui a le plus marqué la génération Y avant l'âge adulte, est l'attaque du 11 septembre 2001 à New-York. Le tsunami de 2004 dans l'océan indien fait également partie des évènements les plus marquants (Parment, 2013). Globalement, la génération Y est passée à l'âge adulte dans un contexte de turbulence économique, d'émergence des médias sociaux, de la télé réalité, et de la mondialisation (Parment, 2013). C'est ce contexte qui va modeler progressivement les caractéristiques de la génération Y.

4.1.3.4 Des nouvelles technologies omniprésentes, des données facilement partageables

Outre les aspects abordés précédemment, ce qui caractérise l'enfance des individus de la génération Y est l'émergence des nouvelles technologies : selon une enquête menée par l'INSEE, les ordinateurs ont commencé à être présents dans les foyers à partir des années quatre-vingt-dix. On estime que 15% des foyers en possédaient un au milieu des années quatre-vingt-dix, le taux ayant accru de 37% entre 1990 et 2006. Les utilisateurs d'internet sont passés de 150 000 en 1995 à 26 millions en 2005 en France (Arthaut, 2006). Les Y ont grandi en voyant les technologies évoluer considérablement.

La *Génération MyPod* (Rothberg, 2006) est en effet la première génération à avoir grandi entourée de technologies, inséparables de la vie quotidienne (Nimon, 2007). Serres (2012, p.12) va jusqu'à dire que « *ces enfants habitent le virtuel* ». La *Génération Net* arrive à l'université en maîtrisant des technologies à grande vitesse,

[24] Traduction libre par moi-même

alors que les générations précédentes les comprennent parfois difficilement (Junco et Mastrodicasa, 2007). Ces nouvelles technologies leur servent dans un premier temps pour maintenir les liens sociaux, dont nous avons évoqué l'importance précédemment : les étudiants sont connectés en permanence, avec des gens dans le monde entier (Frand, 2000). Oblinger (2005) explique qu'ils préfèrent communiquer en ligne plutôt qu'au téléphone ou en face à face, sans que ce moyen de communication soit impersonnel aux yeux de cette génération : ils ont grandi avec, ce mode de communication est normal. Cela explique qu'ils sont friands des nouveaux réseaux sociaux, tels *Facebook* par exemple (Junco et Mastrodicasa, 2007).

Dans ce contexte, ces étudiants cherchent et partagent volontiers leurs savoirs sur Internet : ils ne voient donc pas l'intérêt – et souvent rechignent, voire refusent – d'apprendre par cœur une information qu'ils trouveront en quelques clics sur le web (Boulé, 2012). Serres corrobore ces propos, et l'avance comme une explication à la recrudescence du changement de comportement en classe relevé par nombreux enseignants (Twenge, 2009) :

> *Pourquoi bavarde-t-elle, parmi le brouhaha de ses bavards camarades ? Parce que ce savoir annoncé, tout le monde l'a déjà. En entier. A disposition. Sous la main. Accessible par Web, Wikipédia, portable, par n'importe quel portail. Expliqué, documenté, illustré, sans plus d'erreurs que dans les meilleures encyclopédies. Nul n'a plus besoin des porte-voix d'antan, sauf si l'un, optimal et rare, invente. Fin de l'ère du savoir.* (Serres, 2012, p. 36)

Ils attendent du formateur un changement de positionnement : « *Jusqu'à ce matin compris, un enseignant, dans sa classe ou son amphi, délivrait un savoir qui, en partie, gisait déjà dans les livres. Il oralisait de l'écrit, une page-source. S'il invente, chose rare, il écrira demain une page-recueil. Sa chaire faisait entendre ce porte-voix. Pour cette émission orale, il demandait le silence. Il ne l'obtient plus* » (Serres, 2012, p. 35). Comme l'illustre ici Serres, les étudiants de la Génération Y n'attendent plus uniquement qu'on leur déverse un savoir, qui est devenu accessible depuis les ordinateurs, téléphones, ou autres appareils. Ils sont désormais davantage demandeurs

d'un guide avec une expérience pratique qui les aide à développer les compétences qui leur permettront de s'adapter aux évolutions de leur profession dans le futur. Comme le souligne Rollot (2012, p. 146) « *Les professeurs sont donc appelés à passer d'une logique d'enseignement à une logique d'apprentissage. […] Ils doivent devenir des médiateurs capables de donner aux élèves les compétences nécessaires pour faire le tri et organiser la multitude d'informations accessibles sur le web* ».

Par ailleurs, ils n'hésitent pas ensuite à partager les informations sur les réseaux sociaux, blogs, et autres sites Internet (Junco et Mastrodicasa, 2007). Frand (2000) précise d'ailleurs à ce sujet que la différence entre consommateur et créateur est floue pour cette génération : utiliser la fonction « *copier-coller* » à partir d'un texte issu d'Internet ne leur évoque pas spontanément la notion de propriété intellectuelle. C'est la génération du partage d'informations.

Mais, si la grande majorité des auteurs s'accorde à dire que les étudiants de la Génération Y sont demandeurs de l'utilisation de nouvelles technologies en cours, Oblinger (2005) met en garde sur la façon que nous avons de définir les « *nouvelles technologies* ». En effet, l'auteure insiste sur le fait que ce qui est nouvelle technologie pour le formateur ne l'est pas nécessairement pour l'étudiant de la génération Y : utiliser un ordinateur ou un diaporama pour son cours ne fait pas partie des nouvelles technologies pour les étudiants de la génération Y. Pour y remédier, l'auteure encourage la possibilité de *tchater* entre étudiants, y compris lorsqu'ils sont dans la même salle, de pouvoir s'envoyer des photographies par téléphone, ou encore de jouer en ligne. Elle avance qu'il vaut mieux utiliser leurs technologies, en les encourageant à aller chercher certaines informations en ligne durant le cours par exemple, plutôt que d'interdire l'utilisation des téléphones ou des ordinateurs, souvent sans succès.

Enfin, Oblinger (2005) rappelle que selon une enquête réalisée auprès d'étudiants de la génération Y, ceux-ci estiment que les technologies ne remplacent pas l'humain : ils attendent d'avoir des enseignants experts qui maîtrisent le sujet qu'ils traitent et puissent leur donner des exemples concrets. Le formateur non féru de

technologies peut donc être rassuré : il ne s'agit pas de les investir à tout prix. Il ne suffit pas non plus d'utiliser les technologies utilisées par la génération Y sans se les approprier pour que l'approche pédagogique soit efficace (Oblinger, 2005). Frand (2000) insiste sur le fait qu'avoir du matériel de pointe ne suffit pas : il faut le rendre signifiant pour les étudiants. L'auteur insiste aussi sur le fait qu'il ne s'agit pas de tout remplacer : il s'agit d'évoluer, pour susciter la curiosité et l'intérêt de ces étudiants. L'utilisation de supports originaux autre que le diaporama – devenu classique et non « *nouvelle technologie* » est d'ailleurs généralement appréciée par les étudiants... s'ils sont bien maîtrisés ! L'importance est surtout de s'approprier et de maîtriser le support proposé, pour parvenir à motiver les étudiants. Car comme le rappelle McGlynn (2008), beaucoup d'enseignants se plaignent que la génération Y est difficile à intéresser et motiver. Or, l'implication des étudiants est, selon l'auteure, la clé de la motivation, la persistance et la réussite nous tâcherons de retenir cet élément lorsque nous chercherons à proposer une approche pédagogique pertinente. Elle ajoute qu'il y a donc nécessité de les engager dans leur formation activement avant de pouvoir commencer à leur enseigner quoi que ce soit. Nous étudierons les approches pédagogiques qui semblent adaptées à cette génération plus loin dans ce travail, mais nous pouvons dès à présent percevoir l'importance que prend la relation au formateur.

4.1.3.5 Relation à l'enseignant/formateur

Lorsque Aviles et al. (2005) donnent la parole aux étudiants, ceux de la génération Y insistent sur l'importance de l'attitude de l'enseignant : la motivation, l'intérêt qu'il porte à sa matière sont des éléments cruciaux. Ils disent aussi attendre d'avoir des liens, des échanges avec leurs enseignants. Les individus de la génération Y ont un besoin accru de se sentir soutenus et valorisés par leur enseignant, ou leur employeur (Hutchinson, Brown et Longworth, 2012). Alors qu'ils apprécient d'être en groupe avec leurs pairs, ils ont paradoxalement besoin d'une relation privilégiée avec leur formateur ou employeur, et préfèrent communiquer avec lui en individuel (Cubit et Ryan, 2011). En fait, Schlitzkus et al. (2010) les décrivent comme individualistes au

sein du groupe: « *les Y n'en sont pas à une contradiction apparente près* » (Rollot, 2012, p.21).

De ce fait, Junco et Mastrodicasa (2007) insistent notamment sur ce qui peut à première vue paraître du détail, comme l'importance de connaître le nom de chaque étudiant, et quelques informations personnelles relatives à chacun par exemple. Nous l'avons vu, les petits Y ont été élevés en étant encouragés à donner leur avis. Ils attendent donc une relation de respect mutuel avec le formateur ou l'employeur (Kim, Knight et Crutsinger, 2009), ils veulent être impliqués dans la prise de décisions pédagogiques et comprendre l'intérêt de ce qu'ils apprennent (Nimon, 2007). S'ils respectent l'autorité, ils estiment que cela se mérite : avoir un titre ne suffit pas en soi, et ils n'hésitent pas à remettre l'autorité en question s'ils ne sont pas d'accord (Hills et al., 2012) : « C*ette jeunesse a à l'esprit que la hiérarchie doit se reposer sur la compétence, pas sur un simple organigramme* » rapporte Vives (2013). C'est ce que Serres (2012, pp 64-65) dénomme le « *renversement de la présomption d'incompétence » : [...] « le partage symétrise l'enseignement, les soins, le travail ; l'écoute accompagne le discours ; le retournement du vieil iceberg favorise une circulation à double entente* ».

Les moyens qu'ils utilisent pour communiquer avec les formateurs peuvent aussi être source de tensions : d'une part, les étudiants Y – habitués à échanger d'égal à égal avec les adultes dès leur plus jeune âge – utilisent un niveau de langage plus familier, ce qui peut être perçu comme de l'impertinence ou un non-respect des distances formateur-étudiants (Hills et al., 2012). D'autre part, ayant grandi avec des technologies de plus en plus rapides, les étudiants de la génération Y sont habitués depuis leur plus jeune âge à obtenir une réponse immédiate à leur demande : « *l'accélération du temps et la réduction des distances conduisent les Y dans une spirale d'impatience parfois totalement irraisonnable* » (Rollot, 2012, p. 30). Par continuité, ils s'attendent à ce que leurs formateurs soient disponibles sept jour sur sept, vingt-quatre heures sur vingt-quatre (Frand, 2000), mais également que leurs copies soient

corrigées très rapidement par exemple (McGlynn, 2008). Néanmoins, si le cadre est clairement posé d'avance et leur semble juste, ils le respectent.

4.1.3.6 L'ennui : des étudiants difficiles à « *capter* »…

Ceci a également un impact sur leur temps de concentration, qui est décrit comme fluctuant (Nimon, 2007). Davis, cité par Frand (2000), exprime ainsi, qu'attirer l'attention d'un individu de la Génération Y est l'une des tâches les plus difficiles qu'il soit. S'ajoute à cela que les Y s'ennuient facilement… Il faut dire que dès leur plus jeune âge, les Y ont pris part à de multiples loisirs sur leur temps libre (Hutchinson, Brown et Longworth, 2012), leurs parents les encourageant dans ce sens : « *Qu'il s'agisse de cours de soutien ou d'activités, rien ne semble leur faire plus peur que des enfants qui s'ennuient. […] Il ne faut pas s'étonner si, devenus plus grands, ces enfants qui ne se sont jamais ennuyés sont impatients et incapables de s'arrêter de discuter, de jouer ou de s'activer* » (Rollot , 2012, p.36). Plusieurs auteurs insistent sur le fait que pour contrer cet ennui facile, ces étudiants sont plus volontiers dans l'«*agir*» que dans l'écoute ou l'observation (Hills et al., 2012). « *Apprendre ne se fait pas de manière isolée et ils apprennent en faisant* »[25] ajoutent Skiba et Barton (2006). Les Y vont donc volontiers tâtonner, « bidouiller », quitte à se tromper : l'erreur est totalement acceptée dans leur apprentissage (Lambert, 2008).

Ayant grandi dans l'univers des jeux vidéo, les membres de la génération Y ont évolué dans un mode d'apprentissage par essais-erreurs plutôt que par une longue réflexion. D'où leur autre dénomination de *Génération Nintendo* (Frand, 2000). Il s'agissait alors d'essayer, tâtonner, se tromper, et recommencer jusqu'à ce que – ultime récompense – le petit Y trouve les portes ou les objets cachés ! (Frand, 2000). Les étudiants Y ont tendance à reproduire ce mode d'apprentissage, et à préférer tâtonner plutôt que d'écouter passivement. Pour Junco et Mastrodicasa (2007), il est d'ailleurs important que l'enseignant puisse rire de ses propres erreurs, afin de favoriser ce

[25] Traduction libre par moi-même

même climat d'apprentissage. Frand (2000) rappelle que cette approche est relativement récente, puisqu'auparavant, les étudiants n'étaient pas autorisés à manipuler quoi que ce soit avant d'y avoir longuement réfléchi au préalable.

En plus de cette approche, Hills et al. (2012) proposent de contourner l'ennui en raccourcissant la durée de cours. Une autre solution pourrait être de changer plus souvent d'activité au sein du cours, notamment puisque les Y sont également connus pour leur caractéristique multitâches (Hutchinson, Brown et Longworth, 2012). Cela a été accru notamment par l'évolution des technologies leur permettant de faire plusieurs choses à la fois (Borges et al., 2006). « *Ils peuvent manipuler plusieurs informations à la fois. Ils ne connaissent, ni n'intègrent, ni ne synthétisent comme nous, leurs ascendants. Ils n'ont plus la même tête* » écrit Serres (2012). Nombre des petits Y ont d'ailleurs fait leurs devoirs tout en jouant ou pratiquant une autre activité de détente en même temps (Carlson, 2005), même si diverses études ont montré que cela rendait moins performant (Boulé, 2012). Les Y ont pourtant de très hautes attentes en ce qui concerne les études, et sont extrêmement exigeants envers eux-mêmes.

4.1.3.7 Un impératif de réussite scolaire

Cette génération est la plus éduquée de l'histoire (Oblinger, 2003), et élevée dans cette optique : Rollot (2012) évoque l'obligation de réussite scolaire imposée à cette génération, et le fait que la société leur dispense en continu le message qu'on ne peut aujourd'hui pas faire grand-chose sans un « *bac+5* ». La loi du 10 juillet 1989[26] va aussi influencer dans ce sens, puisqu'elle vise d'atteindre 80% de réussite au baccalauréat pour une classe d'âge dans les dix années qui suivent (qui sera ensuite renforcée par la loi du 22 juillet 2013[27], visant 50% de réussite en licence pour une classe d'âge). Les Y sont d'ailleurs une génération qui véhicule l'idée que c'est « *cool* » d'être intelligent (Oblinger, 2003), et on leur a enseigné dès petit qu'ils étaient spéciaux

[26] Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314&dateTexte=19890714

[27] Loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche, http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009&categorieLien=id

et pouvaient changer le monde (Schlitzkus et al., 2009), et qu'il fallait suivre ses propres rêves et croyances quoi qu'on leur dise (Twenge, 2009).

L'étude menée par Twenge (2009) permet d'établir que les étudiants de la génération Y se fixent en effet des objectifs scolaires très élevés, étant très optimistes sur leur avenir (ils s'imaginent notamment au sommet de leur profession dans les années à venir, avec une vie personnelle réussie, étant de bons parents), certains étant en fait plus ambitieux que compétents. Mais cette étude montre qu'ils ont parfois tendance à viser trop haut : ils sont désormais le double à vouloir obtenir un diplôme donné, mais toujours le même nombre à réussir. La pression parentale de réussite scolaire et de développement personnel a donc un revers à la médaille : « *Mais quelle violence également sur les enfants d'une génération quasiment obligée de réussir pour ne pas trahir l'investissement familial !* » s'exclame Rollot (2012, p. 37). C'est d'ailleurs une génération très fragile psychologiquement : paradoxalement, s'ils sont très sûrs d'eux, leur besoin de *feed-back* positifs permanents les fragilise, notamment parce qu'ils supportent mal la critique (Boulé, 2012). C'est aussi la génération qui connaît le plus de stress et d'anxiété, en partie liés à leurs hautes ambitions et à leur caractère perfectionniste (Twenge, 2009) - encore une fois, les Y n'en sont pas à une contradiction près.

« *Career Builder explique que la génération Y est une "génération dont le comportement et la vision du monde sont dominés par deux facteurs qui les tirent dans des directions différentes : la technologie et l'anxiété"* » explique ainsi Rollot (2012, p.49). Enfin, alors que la génération des Vétérans pouvait entretenir une famille avec un seul salaire (Boudreau, 2009), la situation financière dans laquelle évoluent les Y semble moins rassurante. Dans une enquête Ipsos relatée par Rollot (2012), 68% des personnes interrogées estiment d'ailleurs que la situation économique de la France va se dégrader dans les dix années à venir : de quoi dégrader le légendaire optimisme de la Génération Sunshine !

4.1.3.8 A la recherche d'un équilibre de vie

Peut-être pour cette raison, la réussite professionnelle n'est pas l'objectif primordial des Y : « *L'ambition de faire carrière n'est plus la motivation dominante de notre jeunesse : celle-ci veut pouvoir concilier travail avec bien-être, carrière avec développement personnel* » (Vives, 2013). Ils privilégient la qualité de vie, et ce dès leur vie d'étudiants : ils préfèrent des cours plus condensés sur un temps plus court (Hutchinson, Brown et Longworth, 2012) et professionnels, ils sont notamment plus à même d'accepter des postes en douze heures (Keepnews et al., 2010) afin de garder davantage de jours libres dans leur emploi du temps. De la même manière, ils ne s'investissent dans un cours, que s'ils estiment que cela leur apporte quelque chose de concret, si le rapport investissement-rentabilité est suffisamment satisfaisant. Et rappelons le, avec un raisonnement plutôt sur le court terme, du fait de leur besoin de réponse/satisfaction immédiat.

En effet, s'ils peuvent s'investir sans limite tant que dure leur intérêt pour la tâche (Lambert, 2008), les jeunes Y refusent de consacrer la totalité de leur temps à leurs études aux dépens de leur famille et entourage. Ils « *ne veulent pas perdre de temps dans des activités d'apprentissage qu'ils jugent inutiles ou qu'ils ne peuvent pas appliquer immédiatement* » (Boulé, 2012). Les étudiants interrogés par Aviles et al. (2005) revendiquent d'ailleurs la liberté d'assister ou non aux cours. McGlynn (2008) estime que les étudiants Y ont en fait une attitude consommatrice face à l'éducation : ils veulent faire le minimum nécessaire pour réussir, afin de conserver des loisirs à côté. Ils préféreraient en fait avoir plus de temps avec leur famille et leur entourage, même aux dépens de possessions matérielles (Huntley, 2006) : ils font le choix d'un équilibre entre vie professionnelle et vie privée, avec une certaine qualité de vie : « *la génération Y est plus sensible que les générations précédentes à l'équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle* » illustre Rollot (2012). Une étude menée par Deslandes et al. (2006) permet en effet d'établir que les jeunes Y accordent davantage d'importance aux loisirs que leurs parents, estimant qu'il est important d'avoir du temps pour soi, et qu'il faut quitter son travail si on ne s'y épanouit pas. Au travail aussi, leur intégration dans une

équipe est primordiale, et ils veulent travailler *avec* plutôt que *pour* l'entreprise (Cubit et Ryan, 2011).

4.1.3.9 Pour conclure sur les étudiants de la génération Y

Toute la difficulté avec la génération Y en formation, réside donc dans le fait de réussir à intéresser et impliquer ces étudiants. Intéresser les étudiants de la génération Y est fondamental puisque comme nous l'avons vu plus tôt, ils ne s'investissent qu'à cette condition. Ceci s'avère être une tâche difficile car les *Generation Now* s'ennuient très facilement et sont impatients.

Nous nous intéresserons ici aux étudiants de la génération Y dans le cadre de la formation en ergothérapie. En formation clinique plus précisément, les auteurs suggèrent notamment d'utiliser des exemples de cas concrets plutôt que des cours théoriques pour favoriser l'engagement des étudiants Y. L'utilisation des différents éléments précédemment étudiés (relation au formateur, travail en groupe, apprentissage pratique par essai-erreur, utilisation de nouvelles technologies) est aussi facilitatrice pour parvenir à intéresser ces étudiants.

Hutchinson, Brown et Longworth (2012) expliquent aussi que les étudiants de la génération Y aiment être amusés et stimulés, notamment parce qu'ils ont été élevés en pratiquant de nombreux loisirs. Ils ajoutent que comme ils sont multitâches et s'ennuient facilement, ils cherchent sans arrêt des nouveautés, des challenges, où ils pourront exprimer leur créativité. Ceci est en effet une caractéristique importante de la génération Y : « *Plus encore que tous les autres marqueurs générationnels, la volonté de créer – l'exigence même – caractérise les Y.* » (Rollot, 2012, p.22).

Si l'on résume les caractéristiques générationnelles des Y que nous venons d'étudier, nous retrouvons :

- une enfance surprotégée
- une propension à prendre la parole quel que soit l'interlocuteur

- une préférence pour le travail en groupe
- une demande de relation privilégiée au formateur
- une demande de formateur « *guide* » plutôt que « *sage* »
- un besoin de *feed-back* permanents, sous forme positive
- une utilisation facile et préférentielle des nouvelles technologies
- une concentration fluctuante, avec une préférence pour les activités multitâches
- un apprentissage par essais-erreurs
- une haute ambition scolaire
- une volonté de combiner vie étudiante et loisirs/entourage
- une angoisse de ne pas réussir
- une volonté d'être créatifs et de prendre du plaisir dans leurs études

Il s'agit maintenant de trouver quelle approche et quels supports pédagogiques utiliser pour répondre à ces nombreuses caractéristiques, tout en gardant en mémoire ses propres objectifs de formation. De nouvelles propositions de formations semblent en effet indispensables, puisque nous l'avons vu, les Y sont demandeurs d'innovations, d'une pédagogie qui leur corresponde, et ne comptent pas garder cette pensée pour eux ! Gray (2008, p. 175) l'exprime ainsi : « *La différence cette fois est que le changement n'est pas conduit par la profession, des recherches pédagogiques, la pratique probante ou même les besoins de services ; cette révolution est menée par les attentes des étudiants.* »[28]. Agissons dès lors en réponse aux étudiants Y, avec une méthodologie qui leur parle : soyons nous-mêmes créatifs, innovants et actifs dans ce changement d'orientation, afin de travailler ensemble pour parvenir à impliquer ces étudiants dans leur formation. Ceci est d'autant plus important que, comme l'explique Oblinger (2005), les Y ne sont pas des consommateurs passifs : ils n'hésitent pas à échanger, comparer les programmes, et évaluer les formations, afin de trouver celle qui correspond le mieux à leurs attentes.

[28] Traduction libre par moi-même

Avant de poursuivre, précisons néanmoins que cette analyse de la génération Y, concerne les Y occidentaux, l'enquête étant menée dans un institut de formation en ergothérapie français. Les caractéristiques – en particulier celles liées à l'utilisation des nouvelles technologies – ne seraient peut-être pas les mêmes dans certains pays émergents, et l'approche pédagogique devrait probablement être réfléchie différemment. Avant d'aller plus loin, projetons-nous en intégrant ces étudiants aux problématiques rencontrées par les entreprises aujourd'hui.

4.1.4 Génération Y : (futurs) jeunes professionnels

Les problématiques liées à l'entreprise sont diverses et continuent d'évoluer aujourd'hui, comme nous avons pu l'évoquer précédemment. Voyons ces problématiques au regard des caractéristiques des Y.

4.1.4.1 Participer au développement de la compétence collective

La première problématique d'entreprise porte sur la question de pouvoir transférer et optimiser les compétences, ce qui est facilité par l'utilisation des nouvelles technologies et a donné naissance au *knowledge management* (Boutte, 2008) : il s'agit de partager au maximum les savoirs et les expériences de chacun, pour que le groupe entier puisse en bénéficier, créant ainsi une compétence collective, allant au-delà d'une simple addition des compétences individuelles de l'équipe. « *Plus les participants mettent en commun leurs intelligences et leurs savoirs, plus chacun en bénéficie et plus le savoir collectif augmente* » (Le Boterf, 2013, p. 214). Si les compétences individuelles et collectives restent distinctes, elles sont désormais en interactions permanentes et indissociables (Boutte, 2008). Les Y ne devraient pas avoir de difficulté à s'intégrer dans cette logique une fois dans le monde du travail, puisque nous avons pu aborder précédemment leur attrait pour le travail en groupe, leur besoin d'être individualisé et reconnu malgré tout au sein de ce groupe, et leur culture « *peer-to-peer* » – culture du partage – notamment par l'utilisation des nouvelles technologies (Rollot, 2012).

4.1.4.2 Attirer…et garder des employés de génération Y

Une deuxième problématique majeure porte sur la difficulté à faire venir puis fidéliser les nouveaux arrivants (Boutte, 2008). Comme l'explique Camiul (2009), de nombreux professionnels de la santé avec de l'expérience vont partir à la retraite dans les années à venir, remplacés par de jeunes diplômés novices : ceci est une problématique majeure dans le monde médical, où l'on prévoit une pénurie de professionnels de la santé, déjà entamée – ce qui explique l'augmentation spectaculaire du nombre d'étudiants en ergothérapie ces dernières années. Pour tenter d'anticiper ce phénomène, des démarches de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) ont été instaurées : il s'agit d'un outil de pilotage des ressources humaines, qui a pour objectif d'aider à anticiper ce qui va influencer l'emploi, quelles seront ses évolutions, et qui sera concerné, afin d'organiser au mieux les mutations internes et externes (Diez et Sarton, 2012).

Dans une enquête menée par le cabinet conseil Korn en 2007, 90% des entreprises interrogées rapportent qu'elles cherchent à garder leurs talents, et en particulier ceux qui montrent le plus d'innovation et de créativité (Le Boterf, 2013). Parallèlement, la question de comment garder la génération Y dans un emploi – et même dans une même profession – est récurrente (Hutchinson, Brown et Longworth, 2012), cette génération étant décrite comme « *particulièrement difficile à embaucher, et encore plus difficile à retenir* »[29] (Cubit et Ryan, 2011, p.66). Nous avons en effet vu que les Y n'hésiteraient pas à changer de travail si celui-ci ne répond plus à leurs attentes : « *ils croient qu'il faut être heureux dans son travail ou le quitter si on ne l'est pas* » (Deslandes, Paré et Parent, 2006, p. 600). Or, comme les Y s'ennuient facilement, cela rend la problématique d'autant plus conséquente.

Nous avons également pu voir précédemment que les Y sont une génération pour laquelle la créativité est importante, et qu'ils souhaitent pouvoir l'exprimer au

[29] Traduction libre par moi-même

travail et s'y épanouir (Kim, Knight et Crutsinger, 2009). Une enquête menée en 2013 auprès de 1065 étudiants, montre que si la rémunération est importante pour la reconnaissance qu'elle induit, elle ne se place qu'en troisième position dans les attentes que formulent les étudiants concernant leur future entreprise. Leur attente principale concerne l'intérêt du travail (Flamand, 2013). Les entreprises devront donc se montrer suffisamment attractives sur différents plans pour attirer et maintenir leurs employés Y.

4.1.4.3 Zoom sur les ergothérapeutes de génération Y

Concernant plus précisément les ergothérapeutes jeunes diplômés de la génération Y, une étude menée en Australie par Hills et al. (2013) a permis d'établir que la majorité des managers (72%) a clairement identifié qu'il y avait des caractéristiques propres aux ergothérapeutes de cette génération.

La caractéristique qui semble prépondérante est leur assurance dans l'utilisation des nouvelles technologies et Internet, et le fait de rester en contact avec leurs proches (famille ou amis) par SMS ou e-mail même lorsqu'ils sont au travail. Les managers des ergothérapeutes Y déplorent que ceux-ci s'inquiètent davantage de leurs propres besoins que de ceux du service, qu'ils s'ennuient très facilement et n'hésitent pas à changer d'emploi si celui-ci ne leur convient pas, peuvent parfois être trop sûrs d'eux, peuvent parfois être irrespectueux, et estiment que tout leur est dû.

Ils apprécient en revanche leur enthousiasme, les décrivent comme porteurs d'innovations et de changement, dynamiques et créatifs, investis lorsque la tâche les intéresse, volontaires pour travailler en équipe. Ces différents aspects rejoignent ce que nous avons étudié concernant les étudiants de cette génération.

Face à ces constats, les managers interrogés ont mis en place plusieurs stratégies qui ont semblé satisfaisantes, à la fois pour eux et pour leurs employés Y : proposer des tâches qui soient un challenge et reconnaître le travail effectué par des

feed-back positifs, les soutenir et les guider, et exploiter au mieux leurs compétences, en particulier dans l'utilisation des nouvelles technologies.

4.1.4.4 Pour conclure sur les professionnels de la génération Y

Au regard des différents éléments ci-dessus, il semblerait que les caractéristiques que nous avons étudiées au sujet de la Génération Y correspondent en fait à l'évolution du monde de l'entreprise. Un article publié en ligne par Educpros en juillet 2013 va dans ce sens : cherchant à casser les clichés négatifs attribués aux Y, l'EDHEC[30] a mené une enquête sur l'insertion des Y dans l'entreprise. Il en ressort que 95% des entreprises interrogées jugent leurs employés Y « *performants, voire très performants en ce qui concerne "la capacité à apprendre et à grandir" au sein de l'entreprise »* (Taquet, 2013).

A nous, donc, d'être compétents dès la formation des étudiants Y, afin d'optimiser le développement des caractéristiques générationnelles qu'ils possèdent et qui coïncident aux demandes actuelles des entreprises. Il ne s'agit pas là d'un simple apport de *savoirs*, mais plutôt d'une approche plus globale, qui rejoint les changements engendrés par l'approche par les compétences, qui a connu un essor phénoménal au cours des dernières années : « *le domaine de l'éducation et de la formation n'a pas échappé à ces évolutions […], et la compétence s'est trouvée propulsée au cœur de la définition des objectifs pédagogiques et de l'élaboration des programmes, tout en devenant un axe majeur de questionnement des pratiques d'évolution des formés* » illustre Coulet (2011, p. 2).

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons à un petit échantillon de cette population, que sont les étudiants en formation d'ergothérapie. Avant de nous interroger sur les méthodes pédagogiques les plus appropriées, prenons donc le temps de s'intéresser à ce que sont l'ergothérapie, et la formation en ergothérapie.

[30] École Des Hautes Études Commerciales

4.2 Brève présentation de l'ergothérapie

Le mot « *ergothérapie* » vient du grec « *ergon* » (le travail, l'activité) et « *therapeia* » (cure) : l'ergothérapeute rééduque par l'activité, il est dans l'*agir*, agissant à la fois pour le *doing* et le *being* (Pibarot, 2000).

Une des premières définitions de l'ergothérapie en tant que telle date de 1947 aux Etats-Unis, et est la suivante : « *le traitement par l'utilisation d'une activité constructive qui place le patient dans une situation semblable à une activité de travail ou de vie quotidienne* » (Moreau et al., 2008, p. 127). Nous verrons, au détour d'un aperçu historique de l'ergothérapie, comment cette définition de la profession a évolué pour en arriver aux pratiques contemporaines.

4.2.1 Histoire et évolution

L'histoire de l'ergothérapie en France et dans le monde, est indissociable des grands événements historiques et sociaux. Dès l'antiquité, les bienfaits de l'activité sont reconnus : que ce soit l'activité physique pour maintenir la santé en Chine en 2600 av J.-C., l'occupation pour traiter les maladies mentales chez les égyptiens en 2000 av J.-C., ou encore l'entretien physique conseillé par Hippocrate en Grèce pour l'entretien des muscles, des articulations et du psychisme. Durant le Moyen-âge, le soin est fortement lié aux croyances religieuses : la règle de Saint Benoît de Nurcie (480-547) – « *hospitalité et travail manuel* » – est alors fort appliquée, et de nombreuses fermes entourent les hôpitaux créés par l'*éveil évangélique* (Sève-Ferrieu et Gable, 2008).

En France, on retrouve dans les écrits, des prémices de la profession d'ergothérapeute dès 1780. Le chirurgien Tissot évoque en effet les bienfaits de la thérapie par l'activité pour la rééducation du bras. Puis, en 1786, l'équipe du psychiatre Pinel utilise l'activité en secteur psychiatrique, au sein de l'hôpital de la Salpetrière et de Bicêtre, à Paris (Bourrellis, 2006). Ils avaient en effet remarqué que les patients les moins aisés, contraints à travailler pour financer leurs soins dans les asiles, guérissaient

plus vite que les plus aisés qui payaient et restaient inactifs (Botokro, 2006). S'inspirant de l'équipe de Pinel, dans les années 1900, naît aux États Unis l'*Occupational Therapy*[31] en psychiatrie (Bourrellis, 2006). Le docteur Meyer propose alors une approche globale, tenant compte à la fois des organismes biologiques et psychiques de l'individu, et de ses interactions avec l'environnement social (Botokro, 2006). Nous sommes alors très proches des bases de la conception actuelle de l'ergothérapie.

L'ergothérapie s'est ensuite rapidement développée dans des moments cruciaux, où les besoins de rééducation de la population étaient importants. Après la première guerre mondiale, toujours aux Etats-Unis, l'ergothérapie connaît une première évolution en appliquant l'utilisation de l'activité à la médecine physique, puisqu'il faut être en mesure de permettre aux blessés de guerre de retrouver des activités personnelles et professionnelles. Il en va de même en France, même si c'est surtout après la deuxième guerre mondiale que l'ergothérapie s'est développée : il fallait être en mesure de rendre aux blessés de guerre leur statut social et professionnel, malgré leurs blessures physiques ou psychiques. Les *occupational therapists*[32] des pays alliés deviennent alors les moniteurs de l'ergothérapie française (Bourrellis, 2006). Cette deuxième évolution s'accompagne de nombreuses évolutions techniques, par exemple en ce qui concerne les prothèses, ouvrant des nouveaux champs de pratique à l'ergothérapie.

Après s'être éloignée de l'approche holistique, l'ergothérapie revient vers une approche plus systémique et humaniste dans les années quatre-vingt, encore chère aux ergothérapeutes aujourd'hui. Les domaines d'intervention de l'ergothérapie se diversifient alors progressivement (Botokro, 2006).

La profession tend désormais à se « *scientifiser* » de plus en plus, avec notamment des réformes au niveau des études (que nous étaierons plus loin), l'organisation des premières assises nationales de l'ergothérapie par l'association

[31] Terme pour désigner l'ergothérapie dans les pays anglophones
[32] Le terme d'*occupational therapists* désigne les ergothérapeutes dans les pays anglophones

nationale française des ergothérapeutes (ANFE) en 2008, et une volonté d'avoir accès et de s'impliquer dans la recherche. Cette rapide expansion de l'ergothérapie en rend néanmoins difficile la définition exacte.

4.2.2 Définition

Face à la diversité actuelle du métier d'ergothérapeute, il est difficile d'obtenir une définition commune à l'ensemble des professionnels de ce qu'est l'ergothérapie : chaque praticien a tendance à donner une définition en fonction de son domaine de pratique et de sa propre représentation de l'ergothérapie (Richard, Colvez et Blanchard, 2012). D'après cette enquête menée en 2008-2009, un mot semble néanmoins accorder tous les ergothérapeutes : l'*adaptation*. Cela semble décrire à la fois une caractéristique et une valeur chère à l'ensemble de la profession (*ibid)*. Les ergothérapeutes adaptent le matériel, adaptent l'environnement, mais s'adaptent aussi eux-mêmes et leurs pratiques aux caractéristiques du patient, et de sa situation de handicap. Richard, Colvez et Blanchard (2012, p.43) résument ainsi ce qui est à la fois la force et la faiblesse du métier d'ergothérapeute : « *Accompagnant des publics très diversifiés, pouvant mener ses actions au sein d'environnements multiples, l'ergothérapeute adapte constamment son action aux données du terrain en vue de développer et de révéler l'autonomisation des usagers. Il agit ainsi sur des domaines d'intervention mal définis, surplombant une pluralité de champs [...]* ».

En partie pour pallier cette difficulté, une réforme, aboutissant à l'arrêté du 05 juillet 2010 relatif au diplôme d'ergothérapeute, a été proposée par l'association nationale française des ergothérapeutes (ANFE) et le syndicat des instituts de formation en ergothérapie français (SIFEF) au ministère de la Santé. Une définition contemporaine de l'ergothérapie a ainsi pu être mise au point :

> *L'ergothérapeute est un professionnel de santé qui fonde sa pratique sur le lien entre l'activité humaine et la santé. Il intervient en faveur d'une personne ou d'un groupe de personnes dans un environnement médical, professionnel, éducatif et social. Il évalue les intégrités, les lésions, les*

> *capacités de la personne ainsi que ses performances motrices, sensorielles, cognitives, psychiques. Il analyse les besoins, les habitudes de vie, les facteurs environnementaux, les situations de handicap et pose un diagnostic ergothérapique. Il met en œuvre des soins et des interventions de prévention, d'éducation thérapeutique, de rééducation, de réadaptation, de réinsertion et de réhabilitation psychosociale visant à réduire et compenser les altérations et les limitations d'activité, développer, restaurer et maintenir l'indépendance, l'autonomie et l'implication sociale de la personne. Il conçoit des environnements de manière sécurisée, accessible, adaptée, évolutive et durable. Afin de favoriser la participation de la personne dans son milieu de vie, il préconise des aides techniques et des assistances technologiques, des aides humaines, des aides animalières et des modifications matérielles. Il préconise et utilise des appareillages de série, conçoit et réalise du petit appareillage, provisoire, extemporané. Il entraîne les personnes à leur utilisation.*

Cette définition traduit bien le caractère étendu du domaine d'intervention de l'ergothérapeute. Celui-ci peut être amené à travailler dans les domaines de la prévention, la rééducation, la réadaptation, la réinsertion, et la réhabilitation. Ce vaste champ d'intervention est à la fois vécu comme une richesse et une fragilité pour la profession, rendant difficile le sentiment d'identité professionnelle. Cette identité professionnelle est également rendue difficile du fait de la faible représentation démographique de l'ergothérapie en France.

4.2.3 Représentation démographique de l'ergothérapie française

Afin de se faire une meilleure représentation des ergothérapeutes en France métropolitaine, nous pouvons citer les chiffres suivants (Adeli[33] , 2015) :

- 87% de femmes
- 45.7% de moins de trente-cinq ans, 20% de plus de cinquante ans

Concernant la densité, l'ergothérapie est une profession encore peu représentée en France métropolitaine. Le répertoire *Adeli* fait état de 7 214

[33] Accessibles depuis le site de l'ANFE : http://www.anfe.fr

ergothérapeutes en France métropolitaine au 1er janvier 2010[34] (date de la dernière mesure des tranches d'unité urbaine), avec une densité de 12 ergothérapeutes pour 100 000 habitants. Cette densité était alors de 111 pour les masseurs kinésithérapeutes, et de 830 pour les infirmiers, soit respectivement environ dix fois et soixante-dix fois plus que les ergothérapeutes. Cela place la densité des ergothérapeutes parmi les plus basses d'Europe (annexe 2). On perçoit dès lors la fragilité identitaire, qui explique en partie le fort dynamisme des ergothérapeutes pour être la première profession paramédicale après les infirmiers à mettre en place la réingénierie des études et l'approche par les compétences.

Cette densité devrait néanmoins accroître de façon exponentielle dans les années à venir, puisqu'à la rentrée 2012, sept nouveaux instituts de formation en ergothérapie ont ouvert en France, rejoignant les dix existants. A la rentrée 2014, on compte vingt instituts de formation en ergothérapie en France. Cela entraînera par conséquent une nette augmentation de la production annuelle d'ergothérapeutes en France dès la promotion diplômée de 2015.

4.2.4 Connaissance et reconnaissance

Face à cette faible représentation dans le monde professionnel[35], la place de l'ergothérapie en France reste encore à faire évoluer, en particulier lorsqu'on la compare à l'ergothérapie telle qu'elle peut exister dans les pays européens nordiques ou au Canada : « *le chemin contractuel implique maintenant que les ergothérapeutes œuvrent à réduire autant qu'il est possible la fracture qui se creuse entre la France et les pays nord-américains et européens. Là où l'accès à l'université et de ce fait la recherche existe, la reconnaissance et la nécessité de l'ergothérapie sont des réalités fortes.* » (Sève-Ferrieu et Trouvé, 2008, p. 93). Ce constat contribue à maintenir la

[34] Le répertoire ADELI indique 8919 ergothérapeutes, 78061 masseurs-kinésithérapeutes et 600 170 infirmiers en France métropolitaine au 1er janvier 2014

[35] Cette représentation sera peut-être amenée à évoluer dans les années à venir, avec l'augmentation du nombre de diplômés par an, suite à l'ouverture de nombreux IFE, comme évoqué au préalable

dynamique qui existe au sein de la profession, et est l'une des prémices de la réforme des études, que nous aborderons par la suite. Les ergothérapeutes sont de plus en plus mobilisés pour une meilleure (re)connaissance.

La profession commence peu à peu à être connue du grand public : après avoir dû expliquer régulièrement pendant des années que « *non, l'ergothérapie n'est ni le soin par les plantes, ni en rapport avec les poulets* », il arrive plus souvent que les personnes connaissent au moins ce métier de nom. Cela s'explique d'une part par l'augmentation progressive de la représentation démographique des ergothérapeutes, qui fait que de plus en plus de personnes connaissent quelqu'un dans leur entourage, qui a eu à faire à un (ou plutôt « *une* », au regard des données démographiques) ergothérapeute. D'autre part, par l'écriture de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées qui a nécessité de développer les pratiques ergothérapiques.

Ajoutons à cela que l'association nationale française des ergothérapeutes (ANFE) est également vectrice de cette diffusion auprès du grand public, avec des actions de plus en plus marquées pour faire connaître l'ergothérapie, comme par exemple *La semaine nationale de l'ergothérapie*, organisée tous les deux ans, et visant à faire connaître l'ergothérapie et ses apports au grand public.

Enfin, quelques artistes et auteurs commencent à utiliser l'ergothérapie dans leurs œuvres, comme par exemple Grand Corps Malade racontant ses mois de rééducation dans Patients (2012), le personnage de Lisbeth Salander, dans le deuxième tome de Millenium (Larson, 2006), qui décide d'employer une ergothérapeute à temps plein pour s'occuper de la rééducation de son mentor, Holger Palmgren, ou encore dans le film De toutes nos forces (Tavernier, 2013) afin d'aider Julien, adolescent avec une infirmité motrice cérébrale, se déplaçant en fauteuil roulant, et son père, ancien grand sportif, à réaliser leur *Iron-Man* adapté. La méconnaissance de l'ergothérapie est néanmoins encore présente, donnant parfois une représentation erronée de la profession, comme par exemple dans David et Madame Hansen (Astier, 2012), qui

cantonne l'ergothérapeute à un rôle occupationnel, ou dans certains articles de revues comme le Nouvel Observateur, par exemple Un enfant qui n'obéit pas est-il un enfant à problèmes ? (Weil, 2014), où l'ergothérapeute ferait faire « *des abdominaux* » à des enfants en bas âge...

A travers cette brève revue de l'évolution et des caractéristiques de l'ergothérapie en France, on perçoit une jeune profession aux valeurs identitaires encore timides, mais dynamique et demandeuse de développement : « *l'ergothérapie en est au commencement de son évolution* » illustrent Richard, Colvez et Blanchard (2012, p. 45). L'évolution a d'ailleurs été fulgurante ces dernières années. La diversité des situations professionnelles rencontrées, la volonté de pouvoir continuer à se former dans des domaines non spécifiques à l'ergothérapie, de renforcer le cœur de métier et les fondements scientifiques de la profession, associées au besoin d'une reconnaissance accrue de l'ergothérapie, et de modèles d'une ergothérapie plus développée et plus reconnue dans certains autres pays européens ou Nord-américains, ont conduit à une réforme majeure de la formation en ergothérapie.

4.3 La formation en ergothérapie

Pour comprendre le contexte de la réforme de 2010 et ses répercussions sur la formation en ergothérapie, il est indispensable de percevoir l'évolution de la formation en ergothérapie dans le temps.

4.3.1 Historique des écoles et programmes de formation

« Une profession n'existe que si elle se dote d'une formation correspondante »
R. Botokro, 2006

Parallèlement à l'évolution du métier d'ergothérapeute, c'est aux Etats-Unis qu'est ouverte la première école d'ergothérapie, à Chicago en 1915, puis en Angleterre, à Bristol, en 1930 (Coumeff, 2006). En France, le besoin de réadaptation devient si conséquent, que deux écoles sont créées simultanément en 1954, à Nancy et à Paris

(Gable, 2008). Lyon suivra en 1965, puis Montpellier en 1970. L'école de Créteil, au sein de laquelle est réalisée cette recherche, a été créée en 1973, en même temps que les écoles de Rennes et Berck sur mer (Sève-Ferrieu et Trouvé, 2008). Après l'ouverture de sept instituts en une seule année (2012) pour répondre aux demandes du marché du travail, on compte dix-neuf instituts de formation en ergothérapie en France à la rentrée 2013, vingt à la rentrée 2014, et on en projette vingt-et-un à la rentrée 2016.

C'est en 1970 que paraît le premier décret instituant le diplôme d'État d'ergothérapeute, accompagné d'un programme officiel. Celui-ci était très orienté vers les connaissances concernant les pathologies et la rééducation à l'aide d'activités artisanales et créatives ; cette formation théorique étant complétée par neuf mois de stages (Morel-Bracq, 2010 [2]). Ce programme de formation subit une première réforme en 1990 (Gable, 2008). La méthodologie et le concept de réadaptation y sont intégrés. Les étudiants effectuent désormais dix mois de stages, repartis sur l'ensemble de la formation (Morel-Bracq, 2010 [2]). C'est encore cet arrêté du 24 septembre 1990 relatif aux études préparatoires au diplôme d'État d'ergothérapeute qui définissait le programme de la formation jusqu'à la rentrée 2009 (Domergue, 2010). Le programme officiel de la formation en ergothérapie devant être validé par le ministère de la Santé, les procédures de changements sont longues, ce qui explique qu'un programme officiel a généralement une durée de vie très longue (Orvoine et Morel-Bracq, 2008). Ce décret de 1990 établit notamment la répartition des enseignements théoriques en neuf modules, complétés par des stages. L'ensemble des stages doit être validé par l'étudiant pour qu'il puisse se présenter aux épreuves du diplôme d'État d'ergothérapeute.

En 2004, les « *travaux écrits de synthèse* » sont remplacés par la rédaction d'un mémoire d'initiation à la démarche de recherche (Morel-Bracq, 2010 [2]). Cela traduit une volonté de rendre plus scientifique la formation en ergothérapie : « *Pascal Guillez, Vice-président charge du développement de la démarche scientifique, a rappelé que le développement de la démarche scientifique en ergothérapie est une volonté inscrite dans le projet associatif* » (éditorial du LME, 2010, p. 4). L'étudiant doit alors valider

deux épreuves pour obtenir son diplôme : le mémoire (soutenu à l'oral devant un jury composé d'un médecin, un cadre de santé et un ergothérapeute), et une épreuve de « *mise en situation professionnelle* » (MSP) pour laquelle l'étudiant dispose de quarante minutes avec un patient et son dossier pour proposer son plan de prise en charge en ergothérapie. Cette épreuve pratique est abrogée quelques années plus tard.

Mais ce programme de formation ne correspondait plus à ce qui était réellement enseigné en institut de formation en ergothérapie (IFE). Les IFE s'adaptaient en effet aux besoins du terrain, s'éloignant de ce programme de formation. Comme le confirme Morel-Bracq : « *Bien sûr, la plupart des IFE n'ont pas attendu le nouveau référentiel de formation pour introduire et développer ces domaines, mais ils n'étaient pas repérés ainsi dans les documents officiels au niveau national* » (Morel-Bracq, 2010 [2], p. 17). D'autre part, comme pour l'ensemble des formations d'auxiliaires médicaux, cette offre de formation ne répondait pas aux attentes des processus de Bologne: « *Pendant longtemps, les formations paramédicales ont été tenues à l' écart du processus de Bologne* » (Domergue, 2010, p.36). En effet, les processus de Bologne sont un projet européen créé en 1999 par les ministères de l'Enseignement supérieur avec comme objectif de faciliter les liaisons entre les offres de formation en Europe, dans une échéance fixée à avant 2010[36], ce qui permet aussi de développer la compétitivité du système européen d'enseignement supérieur, et de faciliter la reconnaissance des diplômes au niveau européen (Hernandez, 2010 [1]).

C'est dans cette optique qu'ont été effectuées les reformes dites « LMD », c'est à dire Licence-Master-Doctorat au niveau universitaire (respectivement trois, cinq et huit années d'études après le bac). Un vaste projet de réingénierie de la formation des auxiliaires médicaux, dont les ergothérapeutes, a donc été instauré à cette époque.

[36] Bologne pour les néophytes, http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp, site du Conseil de l'Europe, dernière consultation le 27/02/15

4.3.2 La réingénierie de la formation en ergothérapie

La réingénierie du diplôme d'État d'ergothérapeute s'est effectuée dans un contexte particulier. En effet, il faut tenir compte de tous les aspects ayant motivé cette réingénierie.

D'une part, il faut tenir compte de la partie réglementaire issue de la codification opérée par le décret N° 2006-583 du 23 mai 2006, modifié par le décret N° 2007-466 du 28 mars 2007 du Code de l'éducation. En effet, tous les diplômes délivrés par un ministère ou une branche professionnelle doivent entrer dans le répertoire national de certifications professionnelles (RNCP). Il y a donc certains critères à respecter. Ainsi, selon l'article R335-17 de ce décret,

> *Pour un diplôme ou un titre, le dossier de demande d'enregistrement au répertoire national des certifications professionnelles doit comporter :*
> *1° Une description des activités d'un métier, d'une fonction ou d'un emploi existant et identifié, élaboré avec la participation des professionnels concernés ;*
> *2° Une description, pour tout candidat, des compétences, aptitudes et connaissances associées attestant d'une qualification, et nécessaires à l'exercice du métier, de la fonction ou de l'emploi décrit au 1° ;*
> *3° La composition du jury de certification ;*
> *4° Un état des emplois occupés, et de leur niveau, par au moins trois promotions de titulaires de la certification ;*
> *5° L'organisme doit s'engager à mettre en place un dispositif de suivi des titulaires du titre ou du diplôme afin de vérifier la relation entre les emplois occupés et le descriptif d'emploi.*[37]

Les certifications enregistrées dans le répertoire sont reconnues sur l'ensemble du territoire national (Hernandez H., 2010 [1]). Les diplômes doivent donc répondre à un triple référentiel d'activités, de compétences et de formation (Trouvé et Gable, 2010).

[37] Code de l'éducation, http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/codeEducation, Site de la commission nationale de la certification professionnelle, dernière consultation le 28/02/15

D'autre part, nous l'avons vu, il y avait la nécessité d'entreprendre des reformes afin que la formation proposée réponde aux impératifs des accords de Bologne. Or, l'année 2010 était la date butoir pour proposer une application du système LMD pour les pays signataires, ce qui explique la volonté du ministère de la Santé et des Sports d'ouvrir les négociations sur la réingénierie de tous les diplômes de santé avant octobre 2010 (Hernandez, 2010 [1]).

Enfin, comme nous l'avons évoqué au préalable, il est indispensable de tenir compte du besoin des ergothérapeutes d'affirmer leur identité professionnelle : « *Au-delà de cette légitimité bureaucratique (formation, diplôme d'État, décret d'actes, etc.) il reste une légitimité savante à conquérir grâce à la revendication d'une capacité d'expertise propre aux ergothérapeutes dans certains domaines d'intervention* » (Wagner, 2006, p.11). En effet, si cette réforme a eu lieu si rapidement, c'est aussi suite à la pression des professionnels et des étudiants qui se sont mobilisés face à « *l'immobilisme du Ministère* » (Hernandez, 2010 [1]). Un éternel sentiment d'être méconnus et mis à l'écart était en effet perceptible chez ces professionnels : « *Ce manque de confiance est très certainement issu d'une incapacité à définir clairement en France l'ergothérapie et ses valeurs fondamentales, les ergothérapeutes s'interrogeant davantage sur eux-mêmes, que sur leur pratique ou l'objet de leurs soins* » (Trouvé, 2010, p.3).

Avant cet arrêté du 05 juillet 2010, le décret d'exercice, datant de 1986, ne reflétait plus totalement les pratiques effectives : « c*hacun s'accorde à estimer que ces deux textes* [le programme de formation et le décret d'exercice] *sont à ce jour obsolètes tant le champ d'exercice des ergothérapeutes s'est élargi et enrichi d'approches et de pratiques nouvelles* » (Hernandez, 2010 [1], p.7). L'absence de textes officiels encadrant les pratiques ergothérapiques donnait à beaucoup de professionnels la sensation de travailler à l'instinct : « [il existe un] *développement de pratiques non réglementées, induites par des habitudes de fonctionnement et des compétences acquises par l'expérience professionnelle et les formations complémentaires* » (Trouvé, 2009, p.3). Pour ces raisons, les ergothérapeutes devaient, bien davantage que d'autres

professionnels, justifier de l'utilité de leurs interventions. Le terme d'*occupation* a renforcé cet aspect, du fait de sa connotation négative en français, alors qu'il est utilisé dans le sens d'activité dans la littérature anglo-saxonne « *dans les services de psychiatrie, on doit sans arrêt répéter qu'on n'est pas là pour occuper les gens mais pour les soigner* » (une ergothérapeute citée par Wagner, 2006, p.75). Une enquête menée en 2000 montre que pour la majorité des ergothérapeutes, l'aspect le plus problématique de la profession est le manque de reconnaissance, se traduisant par exemple par l'attribution de surnoms tels les « *bricolothérapeutes* » par les autres professionnels (Wagner, 2006, pp 74-75). Wagner résume ainsi « *Enfermé dans l'institution, l'ergothérapeute connaît non seulement les difficultés ordinaires […] mais il s'expose à des contraintes plus spécifiques associées à la faible connaissance de la profession* » (Wagner, 2006, p.76).

Dans ce contexte, apprenant que la réingénierie de la formation d'ergothérapeute n'était pas prévue immédiatement lors de l'annonce des reformes des auxiliaires de santé, 70% des étudiants en ergothérapie (UNAEE[38], 2013) sont descendus dans les rues à deux reprises en 2007, rejoints plus massivement par les professionnels la deuxième fois. Étudiants et professionnels ont donc été particulièrement impliqués dans le projet de réingénierie de la formation et du diplôme d'État d'ergothérapeute : malgré le nombre peu élevé de professionnels en France, les ergothérapeutes constituaient la deuxième profession paramédicale à répondre aux exigences du répertoire national de certification (Hernandez, 2010 [3]).

Il existe une volonté réelle d'harmoniser la formation nationale et de définir clairement les bases de la profession afin de réaffirmer son caractère scientifique, puisque cet arrêté était « *attendu depuis dix ans* » (Morel-Bracq, 2010 [1], p.11). Comme le souligne Hernandez « *dans la formation des étudiants en ergothérapie se jouera dorénavant de manière explicite ce qui restait encore souvent implicite et rendait*

[38] Union Nationale des Associations des Etudiants en Ergothérapie, consultable sur http://www.unaee.org/index.php?option=com_content&view=article&id=164:l-unaee&catid=100:unaee&Itemid=538

difficile la compréhension du développement des compétences à l'œuvre » (Hernandez, 2010 [3], p.92). Étudier la formation en ergothérapie depuis la réingénierie de la formation et du diplôme d'État d'ergothérapeute sans tenir compte de cette « blessure » dans l'identité professionnelle serait occulter une grande partie de la problématique, tant cet aspect imprègne la profession, et a influencé le contenu de ces nouveaux textes. Comme l'expriment le président de l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes (ANFE) et le président du Syndicat des Instituts de Formation en Ergothérapie Français (SIFEF) : « *Voulue et attendue, la réingénierie du métier d'ergothérapeute constitue une nouvelle étape dans l'histoire de la profession* » (Trouvé et Gable, 2010). C'est dans ce contexte que la première promotion à suivre une formation d'ergothérapie selon le nouveau référentiel a fait sa rentrée en septembre 2010.

4.3.3 La formation en ergothérapie depuis 2010 : mot-clé « compétences »

Les étudiants ayant intégré un institut de formation en ergothérapie à la rentrée 2010, ont démarré la formation d'ergothérapie établie par l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'État d'ergothérapeute. Les diplômés de 2013 sont donc les premiers professionnels ayant suivi ce nouveau programme de formation (et ceux de 2014 les premiers à obtenir le grade de licence). Les deux promotions composant la cohorte de l'enquête de ce travail sont celles diplômées en 2013 et 2014, et sont donc les deux premières promotions de ce référentiel. Le changement majeur est l'approche par les compétences, remaniant la formation en ergothérapie dans son fond autant que dans sa forme. Les finalités pédagogiques sont ainsi définies :

> *L'étudiant est amené à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif, c'est à dire capable d'analyser toute situation en relation avec la santé, de prendre des décisions dans les limites de son rôle et de mener des interventions seul ou en équipe interprofessionnelle ou de faire appel à la personne la plus compétente […] il développe sa capacité critique et de questionnement* (arrêté du 5 juillet 2010).

Ce choix d'un référentiel basé sur les compétences a été fait pour l'ensemble des professions paramédicales. En juillet 2010, l'assemblée nationale publiait son « *projet de rapport d'information sur la formation des auxiliaires médicaux, pour une réforme en profondeur de la formation des auxiliaires médicaux* ». Le rapporteur, Domergue, dresse le bilan d'une vaste étude entamée en 2004, puisque « *le contexte européen d'harmonisation des cursus universitaires en Europe pousse d'ailleurs la France à évoluer* » (Domergue, 2010, p.8). Les différentes études menées à cette époque, ont permis de mettre en exergue certaines lacunes dans les formations paramédicales. En ergothérapie, par exemple, il ressort qu'il existait une grande disparité dans la formation proposée, en fonction de l'institut de formation en ergothérapie (IFE) dans lequel l'étudiant était inscrit, induisant un effet-école très marqué (Richard, Colvez et Blanchard, 2012).

Face à ces constats pour l'ensemble des formations d'auxiliaires médicaux, *« la mission estime que l'harmonisation du contenu des formations et de l'organisation de la scolarité sur le territoire doit être une priorité dans la réforme des diplômes* » (Domergue, 2010, p.15). Outre cet aspect, les métiers du monde médical et paramédical sont en constante évolution, et sont de plus en plus nécessaires avec le vieillissement de la population. Or, comme nous l'avons évoqué dans la première partie, grâce aux nouveaux moyens de communication, les « *savoirs* » sont aujourd'hui facilement accessibles par tous. Pour répondre aux évolutions dans les besoins des professions médicales et paramédicales, l'enseignement peut donc investir un autre domaine, comme celui des compétences : « *A une époque où les écrits sur l'ergothérapie étaient rares, le cours magistral où l'enseignant dictait ses connaissances était la norme. Maintenant les accès à la littérature professionnelle ont explosé : livres, revues, banques de données, internet... il s'agit alors d'être capable d'accéder aux références fiables, de critiquer ses lectures aussi bien en français qu'en anglais* » (Morel-Bracq, 2010 [2], p. 16). C'est donc une réforme en profondeur de la pratique des auxiliaires médicaux qui est nécessaire selon ce rapport, et c'est en toute logique que l'approche par compétences est mise en avant : « *beaucoup devront acquérir des compétences de plus en plus spécialisées et s'imprégner des avancées de la recherche* »

(Domergue, 2010, p.21). Or, cette évolution ne serait envisageable sans remanier la formation de ces auxiliaires médicaux : « *La mission estime qu'il serait illusoire de prétendre élaborer un nouveau cadre de référence professionnel sans réviser la formation initiale* » (Domergue, 2010, p. 26).

C'est dans ce contexte, que le ministère du Travail, de la Solidarité et de la Fonction publique et le ministère de la Santé et des Sports ont établi l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'État d'ergothérapeute, proposant un remaniement dans la formation d'ergothérapie, ces nouveaux textes étant en accord avec les principes de l'harmonisation européenne (Morel-Bracq, 2010 [1]). Les étudiants qui suivent la formation d'ergothérapie en France depuis la rentrée 2010 doivent désormais valider dix compétences pour prétendre au diplôme d'État d'ergothérapeute. Les dix compétences à acquérir par les étudiants en ergothérapie ont été référencées dans l'annexe III de l'arrêté du 5 juillet 2010 relatif au diplôme d'État d'ergothérapeute. L'étudiant doit pouvoir mettre en jeu quasiment l'ensemble de ces compétences quel que soit le lieu et le domaine dans lesquels il effectue son stage. Ces dix compétences sont répertoriées dans l'encadré ci-dessous.

1) Évaluer une situation et élaborer un diagnostic ergothérapique
2) Concevoir et conduire un projet d'intervention en ergothérapie et d'aménagement de l'environnement
3) Mettre en œuvre et conduire des activités de soins, de rééducation, de réadaptation, de réinsertion et de réhabilitation psychosociale en ergothérapie
4) Concevoir, réaliser, adapter les orthèses provisoires, extemporanées, à visée fonctionnelle ou à visée d'aide technique, adapter et préconiser les orthèses de série, les aides techniques ou animalières et les assistances technologiques
5) Élaborer et conduire une démarche d'éducation et de conseil en ergothérapie et en santé publique
6) Conduire une relation dans un contexte d'intervention en ergothérapie
7) Évaluer et faire évoluer la pratique professionnelle
8) Rechercher, traiter et analyser des données professionnelles et scientifiques
9) Organiser les activités et coopérer avec les différents acteurs
10) Former et informer

Encadré 2 : référentiel des compétences en ergothérapie

L'article 7 de cet arrêté établit que chaque compétence s'obtient d'une part en validant la totalité unités d'intégration ciblées en relation avec la compétence, d'autre part par l'acquisition de l'ensemble des éléments de la compétence évalués lors des stages. L'acquisition des compétences s'effectue donc à la fois par la formation théorique au sein des IFE, et à la fois en formation pratique sur les terrains de stage, à l'aide d'un portfolio, dont une deuxième version – simplifiée – est utilisée à partir de février 2015.

Les compétences sont détaillées en une liste d'éléments :

> *Chaque compétence a été détaillée, et trois ou quatre critères d'évaluation ont été repérés pour chaque compétence. Chaque critère d'évaluation a été assorti d'un ensemble d'indicateurs qui permettront d'évaluer les compétences de l'étudiant. "Ces indicateurs peuvent porter sur des résultats directs de l'activité, sur la façon de procéder dans la réalisation de l'activité ou sur la compréhension/l'explicitation de l'acte réalisé" (DHOS/CG Conseil). De ce fait, la compétence pourra être évaluée à l'IFE et en stage en se fondant sur un ensemble cohérent d'évaluations* (Morel-Bracq, 2010 [1], p.12).

A titre d'exemple, les éléments de la compétence 1 sont présentés dans l'encadré ci-dessous.

Compétence 1: Évaluer une situation et élaborer un diagnostic ergothérapique

1. Identifier les besoins et les attentes liés à la situation ou au risque de handicap d'une personne et de son entourage ou d'un groupe de personnes, dans un environnement médical, professionnel, éducatif ou social
2. Intégrer et appliquer les connaissances pertinentes émergeant des sciences biomédicales, des sciences humaines, des sciences de l'activité humaine et des technologies, en relation avec les théories de l'activité et de la participation
3. Conduire un entretien visant au recueil d'informations
4. Choisir et maîtriser les instruments de mesure, les méthodes, les moments et les lieux appropriés pour mener les évaluations en ergothérapie en fonction des modèles d'intervention
5. Évaluer les intégrités, les lésions, les limitations d'activité et les restrictions de participation des personnes ou des groupes de personnes, en prenant en compte les âges, les pathologies, les environnements humains et matériels et les habitudes de vie
6. Identifier les éléments facilitant ou faisant obstacle à l'indépendance et à l'autonomie, liés à la personne et à son environnement humain et matériel
7. Repérer et analyser les comportements et situations à risque pour la santé

8. Élaborer et formuler un diagnostic ergothérapique prenant en compte la complexité de la situation de handicap
9. Assurer la traçabilité des éléments recueillis, dans le dossier du patient.

Encadré 3 : éléments de la compétence 1 en ergothérapie

Ces compétences doivent être validées par l'étudiant au fur et à mesure de ses trois années de formation dans un ordre défini, l'ensemble des éléments de compétences devant être acquis en fin de scolarité. En stage, le tuteur évalue les éléments de compétences à l'aide des critères d'évaluation et de leurs indicateurs, et les compétences sont ensuite elles-mêmes validées au sein de l'institut de formation en commission d'attribution des crédits. Insistons ici sur le fait que les compétences sont validées ou non selon ce que l'étudiant montre de ses compétences à la fois en formation au sein de son institut de formation en ergothérapie, et sur les terrains de stage. L'étudiant ne passe plus d'épreuve spécifique pour l'obtention du diplôme d'État d'ergothérapeute: l'épreuve de mise en situation professionnelle n'existe plus, et le mémoire d'initiation à la recherche a été intégré aux unités d'enseignement. La validation du diplôme d'Etat d'ergothérapeute à l'issue de la formation initiale, est établie par un jury régional d'attribution du diplôme d'État d'ergothérapeute.

Si nous avons encore peu de recul sur ce nouveau référentiel, les premiers retours sont encourageants pour le développement de la profession :

- en 2002, l'ANFE ne répertoriait que deux docteurs ayant comme formation initiale l'ergothérapie, alors qu'en 2015 elle compte cinq docteurs et dix doctorants (aucune enquête officielle ne permet néanmoins d'avoir des données fiables sur ce point). Il commence également à y avoir des titulaires d'un doctorat qui entreprennent un cursus de formation en ergothérapie ;
- dans une enquête menée en 2013 par Bairet pour l'union nationale des associations des étudiants en ergothérapie (UNAEE), il ressort que sur un échantillon de neuf-cent trente-quatre étudiants interrogés, 87% ont l'intention de poursuive leur formation au-delà du diplôme d'État (soit immédiatement après l'obtention du diplôme, soit quelques années après), dont 80% par un Master en France (donc dans un cursus autre que l'ergothérapie) ;

- une enquête menée au préalable (Engels, 2011) avait permis d'établir que les étudiants adaptaient un comportement plus actif et professionnel dès le premier stage avec ce nouveau référentiel, en comparaison avec les promotions les précédant

De nombreuses questions se posent néanmoins encore autour de la formation des étudiants en ergothérapie, en particulier en ce qui concerne les enseignements qui n'existaient pas dans le précédent référentiel. C'est le cas par exemple de l'anglais.

4.3.4 L'anglais en formation d'ergothérapie

L'anglais a été instauré par ce nouveau référentiel, et est désormais dispensé au cours des six semestres. Les objectifs définis par le ministère du Travail, de la Solidarité et de la Fonction publique, et le ministère de la Santé et des Sports sont les suivants :

Semestre 1 : acquérir les bases du vocabulaire en anglais dans les domaines de l'ergothérapie, de la santé et du handicap
Semestre 2 : lire et comprendre des écrits professionnels en anglais
Semestre 3 : lire et comprendre des écrits professionnels en anglais
Semestre 4 : étudier des articles professionnels en anglais. Exploiter ces articles pour l'exercice professionnel ou le mémoire.
Semestre 5 : repérer et utiliser des articles scientifiques en anglais dans le domaine de l'ergothérapie pour la réalisation du mémoire et l'argumentation d'une pratique fondée sur les preuves. Contribuer aux échanges européens et internationaux visant l'utilisation des résultats de recherche en ergothérapie.
Semestre 6 : repérer et utiliser des articles scientifiques en anglais dans le domaine de l'ergothérapie pour la réalisation du mémoire. Rédiger un abstract d'article ou de mémoire.

L'ensemble de ces unités d'enseignements est rapporté à la compétence 8, à savoir « *rechercher, traiter et analyser des données professionnelles et scientifiques* ».

La recherche menée dans cette thèse porte sur la dernière année de formation des étudiants, c'est à dire sur les semestres 5 et 6.

A la lecture de ces objectifs, on note en premier lieu la volonté marquée de rendre la formation plus scientifique, comme nous l'avons abordé à plusieurs reprises au préalable. On note également la volonté affichée d'encourager les futurs ergothérapeutes à prendre une part active dans les échanges européens et internationaux. En effet, nous avons évoqué précédemment l'écart actuel qu'il peut y avoir entre la France et des pays comme ceux de l'Europe du Nord ou le Canada dans l'avancée de l'ergothérapie, et en particulier dans l'implication dans la recherche. Cela commence par les publications, et la participation aux congrès internationaux : au congrès organisé par COTEC (*Council of Occupational Therapists for the European Countries*) à Stockholm en 2012, seule une dizaine de participants représentait la France sur environ neuf cent participants. Au congrès suivant organisé par ENOTHE (*European Network of Occupation Therapy in Higher Education*) la même année, seuls quatre individus représentaient la France. Trois d'entre eux étaient déjà présents au congrès précédent, laissant à penser que l'aspect international de l'ergothérapie française repose plus sur la volonté de quelques individus que sur une valeur professionnelle. L'implication française dans les quelques échanges européens qui existent à l'heure actuelle en ergothérapie est donc encore très restreinte, et des échanges informels ont permis d'établir que l'appréhension de l'anglais et la méconnaissance de ces réseaux semblent être parmi les causes principales de ce faible taux de participation. Or, l'implication dans la formation tout au long de la vie, fait partie des compétences non académiques qu'il est important de développer chez les futurs ergothérapeutes. Il s'agira d'un des points que nous chercherons à développer chez les étudiants de l'enquête. C'est donc au sein de ces TD d'anglais que nous chercherons à développer les compétences non académiques des étudiants.

4.3.5 Les compétences non académiques en formation en ergothérapie

Peu de recherches ont, à notre connaissance, été effectuées sur les compétences non académiques en formation en ergothérapie, ou même en formation de santé.

Gonzalez, Abu Kasim et Naimie (2013) ont effectué une analyse des *soft skills* nécessaires en formation dentaire. Comme l'expliquent les trois auteurs, les patients se font une opinion des habiletés de l'étudiant en fonction de la qualité de ses interactions avec le patient. Il est donc indispensable que cette interaction s'effectue dans les règles de l'art, afin que le bénéficiaire soit en confiance. Mais s'ils mettent en avant l'importance de l'écoute et du questionnement du patient, ainsi que de l'empathie, pour une meilleure compréhension du patient et de son état de santé buccale, les auteurs insistent aussi sur l'importance d'autres *soft skills.* On retrouve en particulier le leadership, le fait d'avoir l'esprit d'entreprise (incluant notamment le management, l'adaptabilité, la persévérance, la compétitivité, le fait d'être innovant et la créativité), la communication (orale ou écrite, ou à travers l'utilisation d'un médiateur), la pensée critique (pour faciliter le bon jugement), le travail en équipe (défini comme l'action combinée d'un groupe de personnes, en particulier lorsqu'ils sont efficaces et efficients, avec un rôle créatif au sein de l'équipe et surtout le respect et la reconnaissance des compétences des autres membres de l'équipe), l'éthique (définie comme les hauts standards que l'on attend d'une personne qui est bien formée dans un métier donné), ou encore l'apprentissage tout au long de la vie (les auteurs estimant que « *ce n'est pas acceptable de prétendre que le savoir d'hier peut répondre aux demandes d'aujourd'hui* »[39] [p.78]). Nous sommes ici très proches de ce que nous pouvons attendre d'un stagiaire ou d'un professionnel en ergothérapie, en ce qui concerne notamment l'adaptabilité, la persévérance, le fait d'être innovant, la

[39] Traduction libre par moi-même

créativité, la communication, la pensée critique, le travail en équipe, l'éthique, ou encore l'apprentissage tout au long de la vie.

En formation d'ergothérapie, Rochette et Scurti (2013) se sont intéressées aux compétences nécessaires pour devenir un *ergothérapeute compétent* au Canada. Pour cela, elles ont demandé à trois cent quatre-vingt-quinze étudiants de s'autoévaluer sur diverses compétences durant leur stage, ainsi qu'aux superviseurs de ces étudiants, selon quatre cotations : *exceptionnel*, *acquis*, *acceptable*, ou *problématique*, éventuellement complétées par un commentaire. Les auteures ont ensuite analysé les commentaires accompagnant les compétences évaluées en dessous de ce qui était attendu. Ceci a permis de mettre en exergue que ces étudiants en stage avaient : premièrement une attitude de passivité et un manque d'initiative, avec des commentaires évoquant un manque de prise d'initiative, d'assurance, ou encore d'implication. Deuxièmement, un manque de discernement, avec des commentaires évoquant par exemple un manque d'analyse, une mauvaise communication, ou une mauvaise organisation. Troisièmement, un manque de souplesse et de capacité d'adaptation, avec des commentaires concernant par exemple un manque d'adaptabilité, des lacunes concernant le travail en équipe, ou encore une mauvaise gestion du changement. Et quatrièmement, des lacunes au niveau de la pensée méthodique et analytique, les commentaires ciblant par exemple des lacunes en communication orale et écrite pour retranscrire les actions menées, ou une mauvaise analyse de la situation. On perçoit que les étudiants ont surtout été sanctionnés pour leurs lacunes en compétences non académiques, ce qui renforce l'idée qu'il est fondamental de travailler ces compétences à la fois en institut de formation en ergothérapie et en stage. La question est maintenant de savoir quelles démarches pédagogiques adopter pour atteindre cet objectif.

5 Pédagogie(s)

Nous avons mis au point en première partie, un modèle de production des compétences (PPC)[40] permettant de mettre en lumière les différentes interactions qui peuvent permettre d'aboutir au développement des compétences. Comme évoqué, il s'agit d'avoir une méthode, qui permette de favoriser le développement des compétences, en agissant sur les facteurs personnels et/ou les facteurs environnementaux. Cette méthode correspondra à des choix au sein des différentes approches pédagogiques possibles, que devra effectuer l'enseignant ou le formateur. Dans le cadre de cette recherche, les choix se sont principalement orientés vers une approche socioconstructiviste, modèle sur lequel est basé le référentiel de formation en ergothérapie, ainsi que sur le modèle allostérique de l'apprendre, qui a été construit à la fois pour le monde de la formation, et celui du soin, et qui correspond donc au cadre de cette recherche. Resituons quelques points importants de l'évolution de la pédagogie, avant de présenter plus en détails ces deux modèles, et de s'attarder sur une problématique essentielle évoquée avec la génération Y : comment motiver ces apprenants ?

5.1 Petites histoires et définitions pédagogiques

Pendant longtemps, le *pédagogue* a été considéré comme une personne dotée d'un don spécial, un certain charisme, permettant de mener l'élève sur le chemin du savoir : la pédagogie est d'abord un *art*, avant de devenir, vers la fin du XIXe siècle, une *science*, intégrée aux sciences humaines (Pastiaux-Thiriat, G., et Pastiaux, JP., 2011). Progressivement, des théories pédagogiques voient le jour. Trois grands courants pédagogiques sont apparus dans cet ordre: la pédagogie de l'empreinte, le conditionnement, et les pédagogies (socio)constructivistes.

[40] Figure 3 p.56

La pédagogie de l'*empreinte* (ou « *empiriste* », ou encore « *frontale* ») consiste à dispenser le savoir aux élèves, de manière directe. L'enseignant – qui sait – explique aux élèves – qui ne savent pas. On utilise souvent l'image de la page blanche ou du verre vide, que l'enseignant vient remplir, pour illustrer la transmission du savoir, effectuée entre le maître et l'élève. Si cette approche peut être pertinente, notamment pour enseigner des savoirs à un grand nombre d'apprenants simultanément, autant dire que cette pédagogie n'est pas la plus adaptée à l'approche par compétences, qui nécessite de mettre les apprenants dans l'action.

La pédagogie du *conditionnement*, consiste à aborder l'apprenant en divisant l'apprentissage en petites tâches – ou petites « marches » – en le récompensant à chaque action réussie, pour favoriser le *renforcement positif,* et en utilisant des punitions à chaque mauvaise action, pour favoriser le *renforcement négatif* : « *Dûment conditionné, l'individu finit, du moins devrait finir, par adopter le comportement prévu, celui qui évite les coups de règle sur les doigts* » illustre Giordan (2011, p. 32). Nous avons vu que dans l'approche par compétences, il s'agissait surtout d'apprendre à l'individu à analyser une situation pour mobiliser les ressources adéquates et proposer une solution pertinente, parmi un panel de solutions tout aussi pertinentes. Dans l'approche par compétences, il n'existe pas une solution type, qui serait réutilisable dans toutes les situations proposées. Le conditionnement n'est donc pas non plus l'approche pédagogique la plus appropriée pour l'approche par compétences, même si nous pourrons nous en inspirer, pour certains points précis, avec parcimonie.

Nous utiliserons dans ce travail l'approche socioconstructiviste, ainsi qu'un modèle plus récent, développé par Giordan : le modèle allostérique de l'apprendre.

5.2 Le modèle socioconstructiviste

Le socioconstructivisme a été développé par Vygostky, s'éloignant alors des travaux de Piaget, au début du XX^{e} siècle. Piaget, a révolutionné les théories pédagogiques, en abordant une approche biologique. Il suggère que l'apprentissage se

situe dans le prolongement de l'adaptation biologique. Selon ses connaissances antérieures, l'enfant peut donc *assimiler*, s'il « incorpore » les nouvelles données à ce qu'il sait déjà, ou bien *s'accommoder*, s'il transforme sa pensée en une nouvelle pensée. L'*adaptation intellectuelle* est un équilibre entre assimilation et accommodation, et dès lors, tout apprentissage s'explique par une approche cognitiviste (Piaget, 1947).

Ceci ne paraît pas une explication suffisante pour Vygotsky, qui ajoute l'importance des relations sociales, et du *conflit sociocognitif* dans l'apprentissage. Ainsi, c'est lorsque l'individu se retrouve dans une situation où d'autres points de vue émergent, qu'il y a « *un processus de négociation au plan relationnel et cognitif qui incite à l'élaboration d'une solution commune, durable et solidement acquise »* (Martel et al., 2007, p.3). Ce n'est donc qu'au contact des autres, lorsqu'il est confronté à leur avis différent du sien, que l'individu apprend, parce qu'il doit alors s'interroger sur ce qu'il tient pour vrai. Plusieurs pédagogues se distinguent aujourd'hui au sein de ce courant. Nous nous appuierons ici particulièrement sur les principes pédagogiques de Meirieu, l'un des précurseurs en la matière de *situation-problème*, particulièrement adaptée à l'approche par compétences.

Meirieu, professeur de philosophie, puis professeur universitaire, aujourd'hui vice-président de la région Rhônes-Alpes, délégué à la formation tout au long de la vie, a été directeur de l'Institut national de recherche pédagogique et chargé de mission auprès de plusieurs ministres de l'Education nationale. Il est particulièrement connu pour son « *Apprendre, oui… Mais comment ?* » (1987), document phare de sa pédagogie. La pédagogie prônée par Meirieu et ses confrères est une pédagogie dite « active », mais cela ne caractérise pas en soi cette approche, puisque, comme le dit Meirieu lui-même, personne – quelle que soit l'approche pédagogique utilisée – ne soutiendrait vouloir des élèves passifs (Meirieu, 2013). Trois points majeurs constituent la base de l'approche pédagogique de Meirieu.

Premièrement, d'une part, l'auteur défend un principe de liberté : seul l'étudiant peut décider d'apprendre. « *Rien ne s'enseigne que l'élève ne désire apprendre, rien ne s'apprend qui ne requiert son engagement* » illustre Meirieu (2014, p. 8) ou autrement dit, selon le célèbre adage « *on ne saurait faire boire un âne qui n'a pas soif* ». Il s'agit, par conséquent, de susciter le désir d'apprendre. D'autre part, comme l'évoquait déjà Aristote « *on ne sait bien que ce que l'on fait soi-même* ». Il s'agit donc de mettre les élèves en action, *action* signifiant activité mentale, c'est à dire dans une situation d'apprentissage favorisant le conflit sociocognitif, préalablement évoqué (Meirieu, 2013). Dès 1989, Meirieu évoque la notion de *situation*, comme un sujet apprenant dans un contexte donné. Il s'agit ensuite pour l'enseignant (ou le formateur) de concevoir cette situation pour qu'elle soit motivante, et suscite le plaisir d'apprendre.

Deuxièmement, Meirieu défend le principe d'éducabilité : tout individu est éducable, c'est à l'enseignant de trouver comment y parvenir. Ceci incite les formateurs et enseignants à se pencher sur les notions d'environnement didactique, méthodes et outils pédagogiques.

Enfin, le pédagogue défend l'idée qu'un groupe d'apprenants est hétérogène, et qu'il faut pouvoir répondre aux besoins de chacun pour les faire avancer. Il défend pour cela une pédagogie différenciée – qui n'est pas à confondre avec une pédagogie individualiste. La pédagogie différenciée doit au contraire permettre à chacun d'explorer de nouvelles dimensions, notamment grâce à l'hétérogénéité du groupe, au sein du groupe.

En résumé, l'approche prônée par Meirieu, vise à faire émerger le désir d'apprendre. Avant de s'interroger sur la manière de favoriser la motivation des apprenants, intéressons-nous, en complément de cette approche, au modèle allostérique de l'apprendre, qui se veut un modèle de l'*apprendre* plutôt que de l'enseignement.

5.3 Le modèle allostérique de l'apprendre

Giordan, agrégé de biologie, docteur en biologie et en sciences de l'éducation, professeur à l'université de Genève, et fondateur du laboratoire de didactique et épistémologiques des sciences , estime que le modèle socioconstructiviste ne va pas assez loin dans certains domaines lorsqu'il s'agit d'apprentissages complexes, notamment dans la sphère affectivo-émotionnelle, ou lorsque les nouveaux apprentissages sont trop éloignés de l'apprenant (Giordan, 2010).

Partant du constat qu'en réalité, peu de ce qui est enseigné est finalement retenu par les individus, et qu'il y a souvent une mauvaise compréhension du message initial, alors que d'autres apprentissages se font sans effort (marcher, faire du skateboard pour certains, programmer un ordinateur pour d'autres, …), Giordan (2011) a mis au point un modèle de l'*apprendre.* Ce modèle, dit *allostérique*, du terme désignant le mode de régulation des enzymes[41], se base en premier lieu sur les *conceptions* de l'apprenant.

Selon ce modèle, l'apprenant dispose de *conceptions* qui se modifient ou non, en fonction des nouveaux apprentissages. La conception désigne la « *vision individuelle* » du monde de chaque individu, en fonction de son histoire, son identité, sa culture, ses observations, ses expériences, ses relations aux autres et à son environnement, ou encore sa mémoire. On se rapproche ici de ce qui était nommé *facteurs identitaires* par Fougeyrollas (2011) dans le PPH-2, et que nous avons intégré dans le processus de production des compétences (PPC). Certaines conceptions sont des préjugés partagés, ce qui explique qu'une même conception se retrouve chez des individus qui partagent une même culture... ou au sein d'une même génération. Ces

[41] Allostérie : « *propriété d'une enzyme dont l'activité est modifiée lorsque sa structure spatiale tertiaire ou quaternaire est transformée par une molécule organique fixée à un site différent du site actif de l'enzyme* » (Larousse). Ce terme, initialement utilisé par les anglo-saxons pour décrire le modèle proposé par Giordan, est utilisé par analogie à cette propriété des enzymes, pour décrire la réorganisation de la structure mentale de l'apprenant en fonction de son environnement.

conceptions sont en fait dépendantes de l'environnement. Giordan donne un exemple concret d'une modification de sa propre conception :

> *Durant mon enfance, j'avais édifié une conception pratique des transports publics en usage à Nice, conception qui reposait sur l'existence d'un ensemble de lignes de bus et de trolleybus. Le numéro situé en haut et à l'avant du véhicule indiquait la direction et permettait de choisir son bus à la station. La seule difficulté du « modèle » consistait à repérer le bon trottoir pour savoir dans quel sens circulait le bus. Une représentation sommaire de la ville, avec la mer au Sud, y pourvoyait.*
>
> *Lors de ma première visite à Paris, j'appliquai ce principe au fonctionnement du métropolitain et restai vingt minutes à la station Bastille, à attendre que la rame de métro portant le numéro 2 (numéro de la ligne choisie) se présente. Las, dans la capitale, toutes les rames allaient, à l'époque, dans la direction recherchée. Il était donc inutile d'en repérer le numéro (celui placé à l'avant de la première voiture avait une autre signification).*
>
> *Je changeai donc mon modèle, qui pécha derechef. Une ligne dans le Nord-Ouest de la ville-lumière présentait alors une fourche avec deux terminus ! Aujourd'hui, plusieurs lignes possèdent cette particularité. Ce qui implique à nouveau de repérer sa rame, mais le repérage s'effectue, cette fois, sur le côté.*
>
> *J'avais entre-temps affiné mon « modèle », en y greffant une autre proposition : une rame s'arrête à chaque arrêt. Inutile de faire signe au conducteur. Jusqu'au jour où je découvris la « ligne de Sceaux », qui n'appliquait pas ce principe. Je dus retourner à pied d'Antony à la Croix-de-Berny, avant de m'apercevoir de la présence, sur les quais, d'un tableau indiquant le nom des stations desservies par chaque train ! Par-delà l'anecdote, ces tribulations d'un jeune « provincial monté à Paris » ont le mérite de caractériser une conception.* (Giordan, 2011, pp 62-63)

Autre exemple, une conception à priori « *fausse* » et pourtant plus aidante que la « *vraie* » : la plupart des gens, pour se repérer dans une ville, partent du principe que « *le soleil tourne autour de la terre »,* ce qui permet de se repérer spatialement, et temporellement. Cette conception, bien qu'erronée, permet d'atteindre l'objectif d'orientation voulu. Objectif bien plus difficile à atteindre, si l'on cherche à s'orienter à l'aide du soleil en se basant sur le fait plus avéré que *« la terre tourne autour du soleil* » ! Ainsi, une conception n'est pas juste ou fausse, mais *opératoire* ou *inefficiente* en fonction de l'environnement dans lequel elle est mobilisée. Autrement dit, pour

reprendre le vocabulaire utilisé dans le processus de production des compétences, une conception peut être *facilitatrice* ou *obstacle*.

En bref, selon cette approche, apprendre demande de *déconstruire* avant de pouvoir reconstruire. Apprendre demande donc un effort et un abandon de certaines de ses conceptions, ce qui est difficile. Un nouveau savoir est rejeté s'il est trop éloigné des conceptions de base, ou bien il est retenu, mais sans possibilité de mobilisation dans des situations concrètes. L'apprenant n'accepte cette déconstruction que s'il voit un intérêt concret au nouveau savoir, ce qui nécessite l'accompagnement par un médiateur : l'enseignant.

Selon Giordan (2011), apprendre n'est possible que si l'apprenant saisit ce qu'il peut faire de ce nouvel apprentissage – si possible sur du court terme –, s'il parvient à modifier sa structure mentale initiale, et si le nouvel apprentissage apporte quelque chose de plus que ce qui était déjà mis en place.

Dans le cadre de leur formation, des étudiants de troisième année d'ergothérapie s'intéressant à ce modèle pédagogique, ont proposé de le schématiser ainsi :

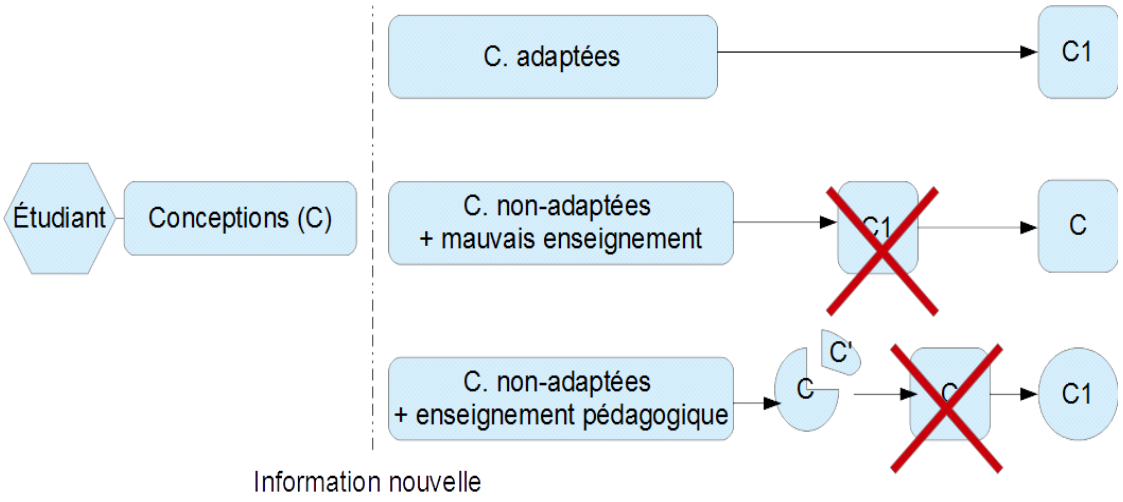


Figure 4 : une proposition de schématisation du modèle allostérique de l'apprendre de Giordan (étudiants de troisième année d'ergothérapie à l'UPEC, 2014)

Si le schéma proposé par ces étudiants est relativement simpliste au regard de l'ensemble du modèle, il permet de se faire une idée rapide des idées de base du modèle allostérique de l'apprendre. En d'autres termes :

- Si les conceptions de base d'un apprenant sont peu éloignées du nouvel apprentissage visé, cet apprentissage se fera souvent assez facilement, quelle que soit la méthode proposée par l'enseignant.
- Si la conception de base d'un apprenant est éloignée de l'apprentissage visé, il sera indispensable que l'enseignant propose la méthode adéquate, pour que l'apprenant voie un intérêt à cet apprentissage, et accepte de fournir l'effort requis pour se défaire de ses conceptions de base et adopter le nouvel apprentissage.
- Si la conception de base d'un apprenant est éloigné de l'apprentissage visé, et que l'enseignement proposé n'est pas adéquat, les blocages de l'apprenant ne lui permettront pas de fournir l'effort suffisant pour se défaire de cette conception, et l'apprentissage nouveau ne pourra pas se faire.

On remarque néanmoins, au travers de ce schéma, que dans leur conception, un non-apprentissage ne peut s'expliquer que par un « *mauvais enseignement* »... Peut-être pourrait-on intégrer dans leurs conceptions l'idée que la posture de l'étudiant par exemple, peut également interférer dans l'appropriation de nouvelles conceptions ?

Ce modèle allostérique a ensuite été utilisé en éducation thérapeutique du patient (ETP) – ce qui le rend d'autant plus intéressant pour cette recherche, puisqu'il permet de faire un lien entre le milieu éducatif et celui de la santé. L'auteur propose cinq dimensions du patient et quatre directions, pour aboutir à un *environnement motivationnel* (Golay, et al., 2010), permettant au patient de changer de comportement. Nous nous intéresserons ici aux cinq dimensions de la personne, qui peuvent aussi être prises en compte dans l'apprentissage des étudiants.

La dimension *cognitive*, correspond à celle déjà utilisée dans les modèles constructivistes. Quatre autres dimensions sont prises en compte.

La dimension *affective* ou *émotionnelle* correspond aux ressentis de l'apprenant, ce qu'il reçoit émotionnellement des apprentissages.

La dimension *perceptive* correspond aux ressentis « *physiques* » du patient. Cela peut correspondre aux « *boules au ventre* » ou des « *nausées* » évoquées par les étudiants face à certains apprentissages.

L'*infra-cognitif* correspond au raisonnement intime de la personne, ses convictions, les « *évidences* » pour la personne, les soubassements de la pensée. On peut les rapprocher des *invariants opératoires* cités dans le processus de production des compétences.

Enfin, le *métacognitif* correspond au propre fonctionnement intellectuel de l'individu sur cet apprentissage, mais aussi aux notions telles que «*je n'apprends pas les mathématiques, parce que c'est compliqué* ». Le blocage ici ne vient pas réellement de la difficulté des mathématiques, mais du fait que l'individu *pense* que les mathématiques sont compliquées, avant même d'avoir commencé l'apprentissage. Ceci est un point de départ à prendre en compte, puisque des discussions informelles avec les étudiants, ont permis de faire ressortir, avant le début des cours d'anglais menés dans le cadre de cette recherche, que leur opinion sur l'anglais était très négative. En résumé, l'anglais est peu utile, voire inutile, et ils ont la sensation de faire chaque année la même chose depuis le collège. Ou plutôt « *nan mais l'anglais concrètement c'est relou, ok on s'en servira si on a un patient anglais mais c'est tout quoi... De toutes façons je suis nul(le) en anglais, je l'ai toujours été, et puis on refait la même chose depuis la 6e.* » (citation librement inspirée de diverses discussions informelles...). Cette faible motivation pour les langues, dans des filières non linguistiques, n'est pas propre à l'ergothérapie : Poteaux, qui décrit un dispositif d'apprentissage de langues particulier au sein de l'université de Strasbourg, est partie de cette interrogation : « *Quel dispositif pour amener à l'aisance en langues étrangères des étudiants nombreux, hétérogènes et peu motivés pour les langues, puisqu'ils choisissent d'étudier d'autres domaines de spécialité ?* » (Poteaux, 2012, p.103).

Se basant sur le modèle allostérique de l'apprendre, ces cinq dimensions sont donc à prendre en compte, pour favoriser les apprentissages des étudiants. Avant de remettre ces éléments en lien avec le processus de production de compétences, ayons un aperçu de pédagogies plus spécifiques qui pourraient s'avérer utiles dans le cadre de cette recherche utilisant le médiateur ludique : les pédagogies ludiques.

5.4 Et les pédagogies ludiques ?

Le terme de « *pédagogie ludique* » semble relativement courant aujourd'hui, ce qui laisse croire que de nombreux pédagogues se sont intéressés au jeu. Pourtant, si plusieurs psychologues et éducateurs se sont penchés sur l'importance du jeu dans le développement de l'enfant (par exemple Château, Piaget, Bruner, Winnicott, Vygotsky ou encore Wittgentsein), peu de pédagogues en ont fait le point central de leur approche de l'apprentissage, et encore moins avec une population apprenante de jeunes adultes. Nous présenterons succinctement quelques-uns d'entre eux.

Fröbel par exemple, pédagogue Suisse, a étudié en détails l'utilisation du jeu, menant progressivement à la création des *jardins d'enfants* (ou plus précisément *des kindergarten*), dès le dix-neuvième siècle. Si la méthode est intéressante, elle s'adresse aux tous jeunes enfants : le jeu est le médiateur privilégié de l'enfant avec son environnement, et un outil d'observation pour l'éducateur. L'idée est initialement que les mères viennent se familiariser avec le jeu dans les *kindergarten* et utilisent ensuite le jeu à la maison. Dans un deuxième temps le *kindergarten* accueillera les enfants quelques heures, avec une utilisation systématique du jeu. Dans la théorie initiale de Fröbel, le jeu n'est pas utilisé pour développer des savoirs de base (écrire, compter, …) mais pour aider au développement global de l'enfant ; même si par la suite, les enseignants se sont basés sur cette théorie pour utiliser le jeu dans un but de développement de savoirs scolaires en *kindergarten* (Chalmel, 2009).

Oberlain, a lui aussi utilisé le jeu dans son approche pédagogique (fin XVIIIe – début XIXe siècles), en tant qu'activité naturellement attractive pour les jeunes enfants.

Il utilise également beaucoup la nature et la botanique dans son approche pédagogique.

Kergomard, à la fin XIXe - début XXe, transforme les salles d'asiles en école maternelle, et y défend le caractère éducatif du jeu, au même titre que les activités artistiques ou physiques.

Face à ces méthodes pédagogies dont l'application ne cadre pas totalement avec la recherche menée, en particulier parce qu'elles ciblent une population d'apprenants en bas âge, nous préférons nous appuyer sur les modèles plus globaux socioconstructivistes et allostériques pour cadrer l'approche pédagogique, et définir la manière dont nous utiliserons un médiateur particulier au sein de ses approches : l'activité ludique.

5.5 Modèles pédagogiques et PPC

Resituons les principales caractéristiques de ces deux approches, au sein du processus de production des compétences :

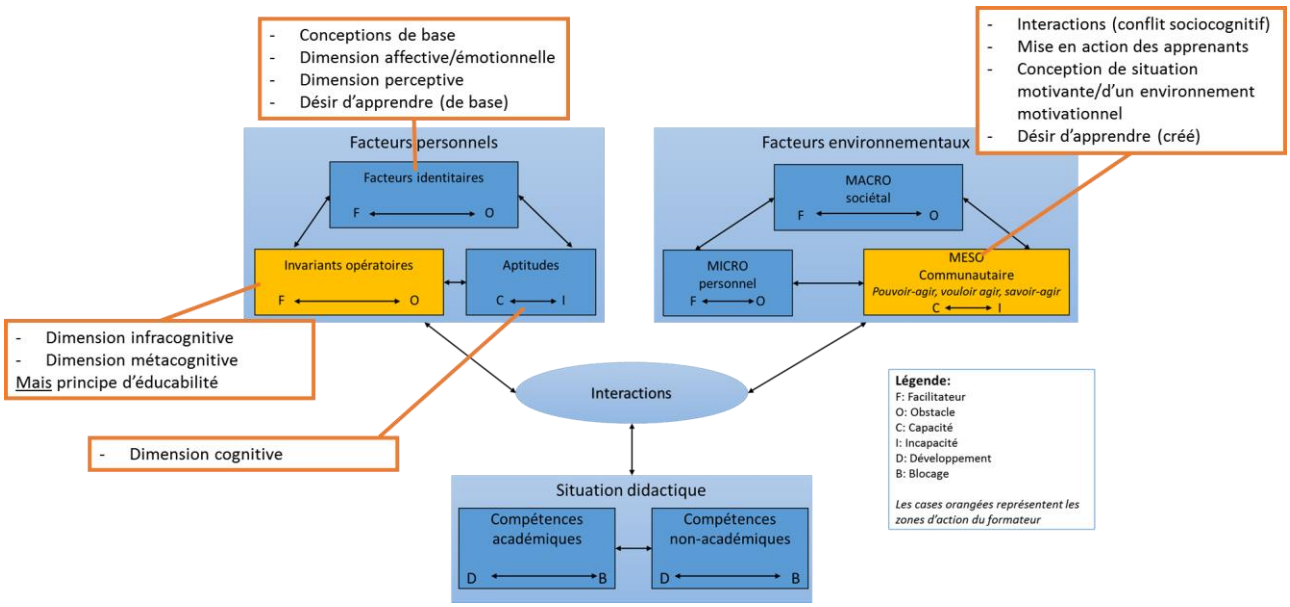


Figure 5 : le processus de compétence et les modèles pédagogiques sous-jacents (Engels, 2015, inspiré de Fougeyrollas, 2011 ; Giordan, 2010, 2011 ; et Meirieu, 2013, 2014)

Selon ce que nous avions évoqué avec le processus de production des compétences, il semble difficile d'intervenir sur les facteurs personnels, c'est-à-dire notamment les conceptions de base, les dimensions affective/émotionnelles, perceptives, et le désir d'apprendre de base de l'individu. Il faudra néanmoins en tenir compte dans l'approche proposée, puisque ces facteurs peuvent influencer l'ensemble du processus.

Nous ne pourrons pas non plus intervenir sur les aptitudes de base, ou la dimension cognitive de l'individu.

En revanche, avec un dispositif pertinent, nous pourrons agir quelque peu sur les invariants opératoires de l'individu, dans lesquels nous incluons les dimensions infra et métacognitives. Nous nous appuierons sur le principe d'éducabilité pour avancer que nous pouvons accompagner l'étudiant dans le développement de ses compétences quels que soient ses invariants de base.

Nous pourrons principalement agir sur l'environnement communautaire, en utilisant les interactions pour favoriser l'apparition du conflit sociocognitif, la mise en action des apprenants, en concevant un environnement motivationnel pour l'étudiant, développant ainsi le désir d'apprendre.

Avant d'aborder les caractéristiques du médiateur ludique que nous souhaitons utiliser, intéressons-nous plus précisément à la notion de *motivation*, évoquée au sein des deux modèles pédagogiques sur lesquels s'appuie cette recherche.

5.6 De la motivation

S'il est admis, de manière générale, que la motivation des apprenants est indispensable pour tout apprentissage, la manière de parvenir à cette motivation est moins évidente, au point que plusieurs magazines spécialisés en éducation ou formation consacrent des numéros entiers à ce thème. Comme l'explique Meirieu

(2014), s'il est nécessaire que l'enseignant ou le formateur soit lui-même impliqué et motivé, cela n'est néanmoins pas suffisant pour garantir que l'apprenant sera à son tour motivé par cet apprentissage.

> *Eh bien, non ! Aussi terrifiant que cela puisse paraître quand on réfléchit bien aux conséquences de la chose, rien ne garantit jamais qu'un élève sera attentif quand on le décidera, désirera apprendre ce qui lui est enseigné au moment où on le lui enseignera, mobilisera son intelligence au moment où on le lui enseignera, mobilisera son intelligence et sa créativité sur ordre, ni même acceptera d'entrer dans la situation éducative que des adultes bienveillants auront soigneusement préparée pour lui.* (Meirieu, 2014, p. 10)

Une première erreur notamment, consiste à confondre le *désir de savoir*, avec le *désir d'apprendre*. Comme l'expliquent à la fois Meirieu et Giordan, il est assez naturel de désirer *savoir*. Mais *apprendre*, en revanche, nécessite un effort, sur le plan intellectuel et émotionnel, ce qui est moins évident. Lors d'un entretien accordé par Giordan en novembre 2013, celui-ci insistait sur le fait que pour réussir à *apprendre*, il est nécessaire à la fois d'éprouver du plaisir, et de fournir un effort, ce qui est à première vue paradoxal. Dans le prolongement, apprendre ne signifie pas encore comprendre... (Giordan, 2011). Comment faire, alors, pour concevoir des situations motivantes pour l'apprenant ? Quelques clés sont données par plusieurs auteurs, parmi lesquels nous ciblerons particulièrement Meirieu et Giordan.

En premier lieu, comme nous l'avons évoqué préalablement, pour qu'un argument soit pertinent, il faut qu'il concerne l'apprenant, et non l'enseignant. L'idéal étant que la situation fasse sens pour les deux... Deuxièmement, Meirieu comme Giordan rappellent que rien n'est plus démotivant que l'échec. Un élève qui vit plusieurs échecs successifs finira par créer son propre échec, puisqu'il s'agit de la seule chose qu'il sache vraiment faire par lui-même : échouer.

5.6.1 Placer l'apprenant dans le *flow*

Pour éviter d'entrer dans ce cercle vicieux de l'échec, la situation proposée ne doit pas être trop difficile pour éviter de démotiver, mais ne pas non plus être trop facile, pour qu'il y ait une notion de *challenge*. L'exigence est en effet nécessaire pour motiver. Ceci se rapporte à la notion de zone de développement proximale (ZPD) développée par Vygotsky (1934), repris ensuite dans la théorie du *flow* par Csikszentmihalyi (1990).

Il s'agit en fait de proposer une activité à l'apprenant, qui soit suffisamment difficile pour être un *challenge*, mais qui soit réalisable. Si la tâche est trop facile, il y a risque de désintérêt, si elle est trop compliquée, il y a risque de démotivation. Lorsque l'apprenant se trouve pile dans cette zone où l'objectif est difficile mais atteignable, on parle d'*expérience optimale* ou *flow*. Nous détaillerons plus précisément les caractéristiques du *flow* dans le jeu ultérieurement.

Selon Vygotksy, lors de la réalisation d'une nouvelle tâche, le rôle de l'enseignant est d'accompagner l'apprenant dans cette zone difficilement atteignable, pour que l'apprenant puisse ensuite progressivement faire seul. On peut alors de nouveau augmenter la difficulté, et recommencer le processus. Motiver n'est donc pas proposer une réussite facile.

5.6.2 Rendre l'apprenant auteur de son apprentissage

Un deuxième point important consiste à laisser suffisamment de liberté à l'apprenant pour qu'il puisse véritablement devenir *acteur* - voire *auteur* - de son apprentissage. Le fait de ne pas imposer la totalité de ce qui est attendu aux élèves, a en effet des répercussions positives sur leur engagement dans leur apprentissage (Joule, 2005).

Le choix peut être laissé sur le type de travail à rendre, d'action à réaliser ou non, de l'outil utilisé, ou encore les modalités de travail par exemple. D'autant plus que nous avons vu qu'il n'y a pas qu'une seule solution pertinente pour agir de manière *compétente* face à une situation donnée. Laissons donc à nos apprenants une possibilité de développer leur créativité... Néanmoins, il ne peut y avoir *créativité* que dans un cadre rassurant et suffisamment contenant. En ergothérapie, nous évoquons souvent un cadre qui soit à la fois suffisamment rigide à l'extérieur, pour être contenant, mais souple à l'intérieur. Ceci permet d'être sécurisant mais de laisser une liberté suffisante pour susciter la créativité. Mais, laisser une liberté d'action signifie aussi accepter le risque d'erreur.

5.6.3 L'erreur facteur d'apprentissage

Un autre point qui fait consensus pour favoriser la motivation selon ces différents auteurs, est en effet le statut de l'erreur : l'erreur ne doit pas être vécue comme une « *faute* » mais plutôt une possibilité de progresser, de constater que l'on peut se dépasser (Meirieu, 2014). Ceci rejoint de plus les méthodes d'apprentissage que nous avons évoquées avec la génération Y, ou *génération Nintendo*, qui préfère pouvoir tester et développer leur créativité, quitte à se tromper, pour apprendre.

Oui, mais... s'ils s'ennuient quand même ? L'ennui est en effet le grand fléau de la génération Y, nous l'avons vu. Premier frein à la motivation, il semble opportun de s'intéresser plus précisément au risque d'ennui.

5.6.4 L'ennemi ennui

Meirieu relate que l'ennui n'est pas un phénomène nouveau, mais que la convenance faisait que les élèves l'extériorisaient moins auparavant. L'ennui est aujourd'hui clairement pointé par les apprenants. Leloup (2005) distingue en fait cinq types d'ennui, et non un seul.

Le premier est dû au fait que certains jeunes apprenants, estiment que le temps d'apprentissage empiète sur leur temps libre, ils préfèrent ne pas aller en cours et « *profiter de la vie* ». Dur challenge donc, que de proposer des cours aussi attrayants que leurs activités extrascolaires... Le deuxième type d'ennui repéré par l'auteur, est le manque d'activités, supports ou environnement agréables proposés par l'établissement, en dehors des temps de cours en eux-mêmes : les lycéens interrogés évoquent l'absence de baby-foot pour les récréations, ou les murs gris de leur établissement. Ceci entre plutôt dans le macro-environnement (environnement sociétal) du processus de production de compétences proposé précédemment. Le troisième type d'ennui, concerne le rythme des cours, parfois estimé trop lent, où certains ont l'impression de ne pas assez avancer. Pour remédier à cela, il est possible d'accélérer le rythme, mais cela risque d'être défavorable pour les apprenants les moins à l'aise dans leur apprentissage. Nous proposons donc plutôt d'offrir un panel de différentes activités au sein du même cours, pour rythmer ce dernier. Le quatrième type d'ennui concerne inversement ceux qui trouvent que l'enseignant passe trop vite sur des notions qu'ils n'ont pas comprises, et qui se désinvestissent donc totalement du cours. La solution précédente, proposant plusieurs types d'activités pour travailler la même notion, peut faire consensus pour ces deux derniers cas opposés. Le cinquième et dernier type d'ennui décrit par l'auteur, est dû au fait que les apprenants ne voient pas le sens de ce qui leur est enseigné pour la suite de leur vie, l'utilité s'arrête à l'évaluation du cours. Nous veillerons donc, lors de l'expérimentation présentée en deuxième partie de cette thèse, à proposer des situations qui permettent aux étudiants de se projeter dans l'utilisation des compétences travaillées dans leur monde professionnel.

Enfin, quel que soit le type d'ennui repéré, la première cause d'ennui selon les lycéens interrogés dans cette enquête menée par Leloup (2005), est l'enseignant lui-même... Constat corroboré par une enquête menée auprès d'un million deux cent mille élèves, relatée par Meirieu : le premier remède pour lutter contre l'ennui, selon ces lycéens, serait d'avoir des professeurs plus passionnés, et qui aident et encouragent davantage. De quoi s'interroger sur la posture de l'enseignant en cours ! Nous

proposerons pour cela, après avoir étudié le médiateur ludique, d'aborder ce que peut être la *posture ludique* de l'enseignant qui utilise ce médiateur.

Les autres éléments proposés par les lycéens pour lutter contre l'ennui, dans l'enquête relatée par Meirieu sont notamment l'utilisation de technologies nouvelles en cours, un lien entre les apprentissages et les problématiques de la vie courante, l'utilisation de l'actualité, l'interdisciplinarité, et le développement des travaux de groupe. Autant d'éléments qui seront pris en compte lors de l'expérimentation en deuxième partie de cette thèse. D'autres idées sont avancées par différents auteurs s'interrogeant sur la manière de lutter contre l'ennui en classe. Parmi ces propositions, on retrouve notamment le fait d'être accompagné mais de pouvoir revendiquer sa propre réussite (Meirieu, 2013), un climat de travail favorisant la confiance en soi et les autres, tout en permettant la compétition (Dubet, in Meirieu, 2014), ou encore une approche proposant régulièrement des nouveautés plutôt que de laisser place à l'habitude (Giordan, 2010).

5.6.5 Pour conclure sur la motivation

Pour résumer, Viau (2005), évoque les cinq facteurs qui influencent le plus la motivation sur lesquels les enseignants peuvent agir, selon des études menées en Amérique du Nord. Il s'agit des activités pédagogiques proposées, des modes d'évaluation, des systèmes de privilèges et sanction, le climat de la classe, et l'enseignant lui-même. Autant d'aspects que nous avions déjà pu évoquer dans le développement des compétences en formation. Viau précise également, que les activités proposées par l'enseignant sont d'autant plus motivantes qu'elles tiennent compte des intérêts des apprenants, sont au plus proche des aspirations des apprenants (en particulier du métier dans lequel ils se projettent), sont un défi à relever, et donnent la possibilité de faire des choix. Nous verrons ultérieurement que l'utilisation d'activités ludiques en classe – choisies et construites avec vigilance – permettent de répondre à ces quatre points.

Face à cette difficulté à motiver les apprenants, certains auteurs s'interrogent : *jouer ou travailler : faut-il vraiment choisir ?* (Sestier et Hochet, 2005). Les auteurs partent en effet de l'idée que les centres d'intérêts des apprenants, souvent enfants, sont souvent bien éloignés de ceux des enseignants. En maternelle, le jeu est souvent utilisé pour parvenir à développer les apprentissages. Mais ce médiateur est de moins en moins utilisé au fur et à mesure que l'enfant progresse dans sa scolarité. Pourtant, rappellent les auteurs, rare est l'enfant qui refuse de jouer parce qu'il a peur d'échouer ! Choisi avec soin et utilisé avec parcimonie, le jeu est vu par les auteurs, comme un médiateur à utiliser en classe au-delà de l'école maternelle. Postulat que nous partageons, et que nous détaillerons donc largement dans la partie suivante.

6 Le jeu comme médiateur d'apprentissage

Si chacun d'entre nous a joué au moins une fois dans sa vie, définir ce qu'est le jeu n'est pas aisé. Après en avoir étudié la définition, nous nous intéresserons aux évolutions du jeu dans le temps et l'espace, ainsi qu'à quelques classifications, avant de nous attarder sur l'utilisation du jeu en tant que médiateur pédagogique.

6.1 Définition

« Le jeu est une chose dont chacun parle, que tous considèrent comme évidente et que personne ne parvient à définir »
J. Henriot (1989)

Le Larousse définit le jeu comme une « *activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard* ». A première vue, il semble donc assez simple de comprendre ce qu'est un jeu. Mais définir ce qu'est le jeu de manière complète et précise est en réalité bien plus complexe, et fait l'objet de nombreux débats. Un des aspects qui rend le terme de « *jeu* » si difficile à définir, est sa connotation multiple en français. En effet, lorsque nous avons le seul terme de « *jeu* » en français, nous retrouvons par exemple les notions de « *play* » et « *game* » en anglais, pour différencier le jeu sans et avec règles. Pour citer quelques autres exemples, il existe également deux mots en italien, trois en suédois, et même quatre en basque, pour évoquer le jeu ! (Giordan, 2013).

Longtemps dénoncé par l'Église qui y voyait des risques de passions, le jeu a longuement été délaissé des études scientifiques. Il a d'abord été défini de manière assez négative : Aristote, au quatrième siècle avant Jésus-Christ, écrivait par exemple « *une vie vertueuse ne va pas sans effort sérieux et ne consiste pas dans un simple jeu* », tandis que Diderot et D'Alembert, évoquent dans leur Encyclopédie au dix-huitième siècle, pour définir le jeu « *toutes les occupations frivoles auxquelles on s'amuse ou on*

se délasse mais qui entraînent quelques fois aussi la perte de la fortune et de l'honneur » (cités par Fournier, 2004, p.20).

Les études sur le jeu ont finalement commencé à se développer au dix-neuvième siècle, avec l'apparition des théories Darwiniennes. Le jeu y est alors perçu comme une manifestation des instincts primaires, nécessaires à la survie de l'espèce, comme chez les animaux. Mais le jeu y est alors étudié pour ses objectifs, « *en quoi est-il utile ?* », et non pour l'activité de jeu en elle-même.

Huizinga est l'un des premiers, en 1938, à entreprendre une étude du jeu de manière approfondie. Il écrit ainsi, dans son ouvrage Homo Ludens, « *on peut donc en bref, définir le jeu comme une action libre, située en dehors de la vie courante capable d'absorber totalement le joueur, une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité qui s'accomplit dans un temps et dans un espace expressément circonscrits* ».

A la suite des travaux d'Huizinga, un autre auteur, Caillois, s'est intéressé au jeu de manière détaillée. Il reste l'un des auteurs les plus (re)connus pour ses travaux sur le jeu à l'heure actuelle. L'auteur définit le jeu selon cinq critères.

6.1.1 Les cinq critères définissant le jeu selon Caillois (1958)

Le jeu est, selon Caillois (1958, édition de 2012) :

- Une activité libre : Caillois (1958, édition de 2012, p.36) écrit que « *le jeu doit être libre et volontaire, source de joie et d'amusement. Un jeu auquel on se trouverait forcé de participer cesserait aussitôt d'être un jeu* ». Cela ouvre le débat pour les jeux proposés dans le cadre d'apprentissage ou en rééducation par exemple. Dans le cadre de la rééducation, il est clair que si un individu n'a pas envie de jouer, on proposera une autre approche pour atteindre l'objectif fonctionnel recherché. En classe, il peut sembler plus difficile de laisser le choix aux apprenants de participer ou non. D'une part, parce que l'activité jeu

proposée est conçue pour l'ensemble du groupe, l'enseignant étant pleinement impliqué dans cette activité. D'autre part, parce que le moment de jeu entraîne l'ensemble du groupe dans une différente posture : on peut être à l'aise pour se dépasser face à d'autres joueurs, afin de faire gagner son équipe, car tout le monde joue. La présence d'un regard extérieur au jeu peut perturber ce lâcher-prise. Barthélémy-Ruiz (2006) propose de laisser les élèves les plus réticents utiliser une autre méthode pour atteindre le même objectif que les autres, posant l'hypothèse que voyant les autres jouer, l'élève voudra ensuite probablement se joindre à eux. Autrement dit, le jeu serait un vecteur de développement de certaines compétences interpersonnelles. L'idée est donc de surtout travailler sur la dynamique de groupe, afin de favoriser un climat propice aux interactions et au jeu, pour éviter que certains apprenants ne se mettent totalement en retrait.

- Une activité séparée : Le jeu est délimité par un espace et un temps dans lequel il est réalisé. L'espace de jeu est fortement dépendant des habitudes de vie : les enfants citadins joueront plutôt dans leur chambre ou le salon, ceux de la campagne iront plus facilement jouer dehors, dans certains pays les enfants jouent dehors avec l'ensemble de la communauté, … (Huerre, 2007). En utilisant le jeu en cours, l'espace et le temps sont définis par l'emploi du temps et la salle de cours attribuée. Villez (2006), qui décrit une expérience de jeu en cours de langue étrangère à l'université, déplore en effet la limite de temps, et le lieu souvent mal adapté dans des salles installées de manière à ce qu'on ne puisse pas déplacer le mobilier. Son choix a donc été d'utiliser ce qu'elle nomme des *jeux ouverts*, c'est-à-dire par exemple partir d'une scène de Buffy contre les vampires où les héros étudient Othello de Shakespeare, pour réfléchir à « *pourquoi cette scène ? quelle autre pièce aurait pu être utilisée ?…* ». L'auteure précise que si ce n'est pas un jeu précis, l'attitude, et l'aspect imprévu (avancées dans le thème selon les discussions et non un plan de cours défini à l'avance) en font un jeu ouvert. L'utilisation de jeux ouverts est en effet une solution. On peut aussi proposer plusieurs espaces (et

plusieurs temps) au sein d'un seul lieu et temps de cours. Telles tables peuvent être dévolues à telle activité, tel coin de salle à une autre ; proposer plusieurs activités courtes pour travailler le même objectif ; par exemple.

- Une activité incertaine : l'intérêt d'un jeu est qu'on n'en connaît pas l'issue à l'avance. Si les joueurs savent avant même d'avoir commencé qui va gagner ou perdre, le jeu perd de son intérêt. C'est pour cette raison que la notion de « *handicap* »[42] a été instaurée dans certains jeux ou sports, afin qu'il y ait une égalité des chances entre les joueurs au démarrage de la partie. On rejoint ici la notion de zone proximale de développement, ou plutôt de *flow* (ou *expérience optimale*). Csikszentmihalyi a la particularité d'avoir étudié le jeu auprès d'une population adulte. Il a ainsi défini huit caractéristiques permettant d'atteindre l'expérience optimale, mentionnée précédemment. Ceci est possible si, premièrement, le jeu proposé constitue un défi, tout en étant réalisable. Deuxièmement, le jeu demande une concentration de l'individu. Troisièmement, la cible visée est claire. Quatrièmement, le jeu offre une rétroaction immédiate. Cinquièmement, le jeu demande un engagement profond. Sixièmement, le joueur contrôle l'action. Septièmement, la préoccupation de soi disparaît momentanément mais est renforcée. Huitièmement, la perception de la durée est altérée (autrement dit, « *on ne voit pas passer le temps* »). Selon Csikszentmihalyi, cité par Brougère (2005), ces huit critères réunis permettent une augmentation de la performance et de l'estime de soi, ainsi qu'une diminution du stress. Les effets négatifs sont moins graves que dans la vie quotidienne : ce n'est pas grave en soi de perdre. La

[42] Le terme de handicap a été instauré au XVIIIe siècle en Angleterre (CNRTL), alors sous forme de hand in the cap soit littéralement « *la main dans le chapeau* ». Il s'agissait à l'origine d'un système d'échange : deux personnes souhaitant échanger un objet faisaient appel à une troisième personne, chargée d'évaluer la valeur des objets et de définir la somme à ajouter par l'un des troqueurs pour que l'échange soit équitable. En cas d'échange accepté par les deux troqueurs, la troisième personne recevait une petite somme forfaitaire. L'ensemble de ces mouvements d'argent se faisait en déposant les sommes dans un chapeau, d'où le nom. Au XIXe siècle, toujours en Angleterre, le terme de handicap a ensuite été utilisé dans le domaine des courses hippiques. Lorsque le niveau d'un joueur dominait trop largement celui des autres, on lui imposait de partir avec un désavantage, afin de rétablir l'égalité des chances entre les joueurs. Cette notion de handicap dans le sport est toujours utilisée aujourd'hui, par exemple au golf ou au bowling.

personne peut donc se centrer sur l'activité en elle-même, et non sur ses conséquences. L'*expérience optimale* se situe alors à égale distance entre l'ennui (si le jeu est trop facile) et l'anxiété (si le défi est trop élevé). Et par prolongement, selon Csikszentmihalyi, cité par Brougère (2005, p.102) : « *[le jeu peut être envisagé comme] une préparation pour le Flow dans la vie de tous les jours en ce qu'il produit des personnes plus compétentes* ». Csikszentmihalyi estime donc qu'en choisissant le jeu de manière pertinente pour un individu donné, le transfert de compétences acquises durant le jeu, s'effectue vers la vie quotidienne.

- Une activité improductive : le jeu ne crée ni biens ni richesses. Même dans les jeux d'argent, les richesses sont simplement déplacées d'un individu qui perd à un individu qui gagne. Cela ouvre le débat sur l'utilisation des jeux en rééducation ou en pédagogie : ne créent-ils pas des compétences, des savoirs? Nous pouvons néanmoins estimer que l'activité est improductive parce qu'elle n'est pas notée. L'intérêt d'insister sur la notion d'improductivité est que le joueur doit pouvoir profiter du jeu pour le jeu en lui-même, sans « *stress* » extérieur de ce qui est attendu. Le fait que le jeu développe des savoirs ou des compétences chez l'apprenant n'est en aucun cas source de stress ; seule une éventuelle évaluation au sein du jeu pourrait influencer le comportement du joueur. De même en rééducation, le fait de progresser dans telle fonction corporelle n'est pas vecteur de stress, au contraire. Seul le jeu, s'il était utilisé en évaluation, pour mesurer l'évolution du patient, pourrait se discuter dans sa caractéristique de jeu (les patients voulant souvent bien réussir ces bilans, pour constater leur progrès, ce qui peut influencer l'aspect ludique ressenti dans l'activité).

- Une activité réglée ou une activité fictive : le jeu peut soit être réglé, c'est à dire qu'il est soumis à des règles, des « *lois* » auxquelles chaque joueur se soumet, mais qui autorisent une certaine souplesse ; soit fictif, ce sont les jeux d'imagination : « *on dirait que tu serais...* ». Des règles implicites sont

néanmoins présentes même dans les jeux d'imagination, partagées par les joueurs.

6.1.2 Autres définitions du jeu

D'autres auteurs que Caillois se sont largement intéressés au jeu en tant que tel depuis, avec différentes approches. Henriot (1989) par exemple, s'intéresse surtout à la notion d'attitude mentale. Jouer est avant tout l'idée qu'on joue, le jeu étant surtout une question de langage. L'adulte estime d'abord que l'enfant joue, d'après ce qu'il voit : c'est une supposition. Progressivement, l'enfant se fait à cette idée, distinguant les temps dits *sérieux*, des temps de *jeu* : « *Le jeu est une idée qu'il reçoit, à laquelle il s'habitue et qu'il fait sienne.* » (Henriot, 1989, p.16). Pour résumer, pour Henriot « *le jeu, c'est l'idée du jeu* » (Henriot, 1989, p.16).

Brougère (2006) définit quant à lui le jeu à partir de cinq caractéristiques, inspirées des travaux de Caillois : le second degré, la présence d'une décision, la règle, la frivolité ou absence de conséquence de l'activité, et l'incertitude. Premièrement, le jeu est du second degré, c'est-à-dire que la signification accordée aux comportements est décalée par rapport à la réalité. Un jeu de bagarre n'est pas une bagarre. Les joueurs lui donnent une signification de faire semblant. Deuxièmement, dans un jeu, il y a la présence d'une décision. D'une part, celle de commencer à jouer, mais aussi pour faire avancer, évoluer le jeu. S'il n'y a plus de prise de décision, le jeu s'arrête. Troisièmement, le jeu comporte une règle. Elle peut être décidée à l'avance ou bien au fur et à mesure du jeu. Elle résulte généralement de la décision commune des joueurs, et permet au jeu d'exister, mais n'est pas aussi contraignante qu'une loi. Quatrièmement, le jeu laisse place à la frivolité. Autrement dit, il n'y a pas de conséquences à l'activité de jeu, elle est réalisée pour elle-même, sans objectif extérieur. Enfin, il y a une notion d'incertitude dans le jeu : on ne sait jamais, au moment de commencer, où le jeu va conduire (Brougère, 2006).

Enfin, pour ne citer qu'eux, Perino (2008) détaille la notion de cadre ludique mettant l'accent sur l'importance de l'organisation matérielle, de l'utilisation des lieux, du choix des jeux et des jouets, et du rôle variable de l'adulte selon le contexte de jeu défini par les caractéristiques précédentes. L'auteure insiste en particulier sur la notion d'espace de jeu, qui varie dans sa symbolique selon la posture de l'individu : le joueur qui marche sur la ligne de la marelle a franchi une limite interdite, représentée par la ligne blanche. Il y aura alors sanction : il peut perdre, terminer son tour, devoir réaliser un gage,… En revanche, il n'y a aucune conséquence pour l'individu qui marche sur la ligne blanche en passant, sans être dans le jeu. Perino défend l'importance du jeu en tant qu'activité libre, gratuite, fictive, limitée dans le temps et l'espace, et génératrice de relations, regrettant que notre mode de vie occidental actuel réduise progressivement les possibilités d'utiliser le jeu en tant que vecteur de sociabilité. L'auteure souhaiterait en effet réinstaurer les jeux de société sur les places publiques (notons que cette initiative a été prise, notamment sur la place de la République, à Paris[43]), et que le jeu retrouve davantage une fonction socialisante que celle centrée sur le jouet, avec notamment un moindre déni de la part des adultes pour les jeux symboliques. En particulier parce que le jouet est vite délaissé pour un plus beau, un plus neuf, un plus attrayant. On pourrait résumer le positionnement de l'auteure par cette citation : « *si le jeu des adultes est une récréation, celui des enfants est une nécessité* » (Perino, 2008, p.13).

Ces différents angles d'approches pour étudier le jeu, rendent sa définition difficile, même si l'on remarque que la plupart des auteurs s'accordent sur certaines caractéristiques du jeu : le jeu est une activité libre, séparée de la réalité, comportant un cadre (temporel, spatial, règles), dont on ne connaît pas l'issue au démarrage, et dans laquelle aucune production n'est attendue. Face à ces caractéristiques, certains auteurs estiment que l'utilisation du jeu en pédagogie dénature le jeu. Nous ne partageons pas ce postulat, et développerons notre positionnement lorsque nous

[43] *R' de jeux* est une ludothèque à ciel ouvert, qui, depuis 2013, propose un prêt gratuit des jeux pour tout âge et de toutes sortes (société, adresse, construction, …) durant l'été, sur la place de la République.

aborderons le jeu en tant que médiateur pédagogique. Voyons avant cela comment le jeu a évolué, et continue d'évoluer, selon les temps et les espaces.

6.2 Petite histoire spatio-temporelle du jeu

Les jeux évoluent au fur et à mesure des époques, mais il semblerait qu'on ait joué de tous les temps. Les chercheurs ont notamment retrouvé des balles vieilles de cinq mille ans en Ecosse, et même des toupies de quatre mille ans avant Jésus-Christ en Mésopotamie ! (Huerre, 2007) « *Il est fondé de penser que le jeu – indispensable au développement de l'enfant, comme à tous les âges de la vie – a toujours été utile à l'homme, à toutes les époques et dans toutes les sociétés* » précise Huerre (2007, p.11). Même durant des contextes difficiles, comme par exemple en temps de guerre, le jeu semble avoir été préservé : si certains auteurs rappellent que le jeu peut être un luxe – quand on a faim, il y a d'autres priorités que de jouer – des images montrent néanmoins des soldats entrain de jouer malgré les conflits avoisinants par exemple (Fournier, 2004) (annexe 3). Le jeu peut en effet être suffisamment prenant pour contrer quelque peu les évènements avoisinants. Kusturica l'illustre dans son film La vie est un miracle[44] (2004) : dans cette histoire, un facteur colle les pièces d'échec avec de la confiture, pour qu'elles ne tombent pas à chaque bombardement, et qu'il puisse ainsi poursuivre sa partie.

Le jeu, depuis son apparition, ne cesse d'évoluer. En voici quelques exemples représentatifs. On estime que près de la moitié des français joue au moins occasionnellement aux jeux d'argent (Piquet, 2014), alors que, comme l'évoque – non sans humour – Rizzuto, lors de son intervention aux 32ème Journées internationales de l'éducation et de la médiation scientifiques (2013, Chamonix), la probabilité pour un individu de gagner au Loto est de un sur vingt millions… Autrement dit, la probabilité de gagner, est moindre que celle de décéder sur le chemin, en allant acheter le fameux

[44] La vie est un miracle, qui se déroule dans une Bosnie en guerre dans les années quatre-vingt-dix, a notamment obtenu le Prix Education Nationale à Cannes en 2004.

billet de loterie ! (Rizzuto, 2013). On a vu apparaître, depuis le succès du jeu Pong[45], en 1972, des jeux vidéo de plus en plus réalistes et minutieux ; on estime aujourd'hui que 65.5% des français jouent aux jeux vidéo, population de joueurs au sein de laquelle on retrouve 50.7% d'hommes, 26.2% de 35-49 ans et 18.4% de 15-24 ans (Centre national de cinéma et de l'image animée, 2013). Et il suffit de se promener dans une grande enseigne de jeux et jouets, pour constater que des nouveaux jeux continuent de paraître régulièrement.

Les jeux varient dans le temps, mais aussi selon les cultures. Certains chercheurs estiment que les jeux naissent des rites délaissés par les populations et ensuite repris par les enfants. D'autres au contraire, estiment que ce sont les jeux qui créent des nouveaux rites au sein des peuples. Un dernier groupe, enfin, estime que jeux et rites sont liés et évoluent ensemble. Quoi qu'il en soit, le jeu, les rites et les cultures sont fortement liés. En Mongolie par exemple, les Toglooms, sortes de petits animaux accrochés au-dessus du berceau, font office de distraction pour l'enfant durant la journée, et sont censés repousser les mauvais esprits la nuit (Huerre, 2007).

Outre les jeux en eux-mêmes, la manière de jouer va également être influencée par la culture : en Afrique par exemple, les enfants vont plus volontiers jouer tous ensemble dehors, au sein de la communauté, alors qu'en Occident, l'enfant joue plus souvent seul ou en petit comité (Huerre, 2007). Si certains parents sont parfois inquiets que leurs enfants puissent par exemple manquer d'espaces ouverts pour jouer, les recherches montrent que les enfants s'accommodent à leur environnement, et ne se sentent pas spécialement frustrés de jouer dans un environnement plutôt qu'un autre si cela correspond à leurs habitudes de vie (*ibid*). Le jeu et la manière de jouer sont donc subjectifs... Mais universels ! Face à cette panoplie de jeux, une classification peut donc d'avérer utile, mais difficile à mettre en place.

[45] *Pong* est le premier jeu vidéo grand public. Commercialisé par Bushnell à partir de 1972, ce jeu, inspiré du tennis de table, est alors la première borne arcade installée dans des bars. Elle a rencontré un succès quasi-instantané puisque dès le lendemain, les gens font la queue dehors avant l'ouverture du bar pour tester cette nouvelle machine.

6.3 Classifications des jeux

Plusieurs auteurs ont mis en place des propositions de classifications des jeux, qui sont très divergentes selon l'approche sous-jacente (psychologique, psychopédagogique, anthropologique, utilitaire, …). Nous en présenterons ici quelques-unes parmi les plus usitées.

6.3.1 La classification des jeux selon Piaget (1947)

Piaget (1947), a établi une classification suivant l'évolution de l'enfant. Pour rappel, de manière succincte :

- De 0 à 6 mois, c'est la découverte de l'environnement. L'enfant est un spectateur actif, qui découvre les limites de son corps au travers de stimulations sensorielles.
- De 6 à 18 mois, il explore l'espace, manipule des objets, et commence à se mouvoir. Il peut alors saisir et manipuler des objets de différentes formes.
- De 18 mois à 3 ans c'est l'apprentissage de la propreté. L'enfant est alors attiré par les jeux salissants, la peinture, … Il commence aussi à prendre goût aux jeux de ballons, les jeux en extérieur, l'imitation des adultes, et détourne les objets de leur fonction première.
- De 3 à 5 ans, il commence à établir des scénarios de jeux, et découvre les jeux de puzzle, constructions, déguisements, dessin, découpage, imitation et imagination, les jeux moteurs et extérieurs, et commence à jouer avec les autres. Si l'on retrace le parcours de l'enfant avec le jeu, l'enfant joue dans un premier temps seul, puis il cherche la compagnie de ses camarades, mais joue d'abord à côté d'eux sans jouer avec eux. Enfin, il joue avec les autres, et découvre les jeux de règles. L'avis de l'autre prend alors une importance considérable : s'il décide de jouer à la poupée avec des camarades, l'enfant ne peut plus décider d'arrêter soudainement et de changer d'activité parce qu'il en

a assez. Cela contribue progressivement à construire ses compétences relationnelles, et à ce qu'il intègre les règles de vie sociale.

Par la suite, il découvre les jeux de règles, et à l'adolescence, il n'est plus limité dans aucun jeu (Huerre, 2007).

Piaget, (1947) se basant sur cette évolution, propose une classification des jeux en trois stades :

- Les jeux d'exercices: c'est la période sensori-motrice, qui s'étend de 0 à 24 mois, où l'enfant ne joue qu'en présence de l'objet. Cela correspond aux manifestations spontanées de l'enfant (gesticulations, gazouillis, exploration,…). On retrouve, de 0 à 6 mois, le jeu *libre* : l'enfant explore les matériaux pour apprendre à utiliser ses membres et son appareil sensoriel. De 6 à 12 mois le jeu *concret* : l'enfant utilise les matériaux pour explorer les relations, et se livre à différentes activités pour acquérir le contrôle de son corps avec des activités de motricité globale et fine. Il répète les actions pour les maîtriser. De 12 à 24 mois le jeu *d'association* : l'enfant relie des concepts à des symboles connus et associe des modèles, des images et des illustrations à la réalité. Il commence par imiter des activités puis commence à explorer par fantaisie.

- Les jeux symboliques : c'est la période du *faire semblant*, de 2 à 5-6 ans, où l'enfant accède au symbolisme et à la permanence de l'objet. L'enfant commence à comprendre et utiliser des symboles courants pour créer, et fait des liens entre les choses. C'est le début de l'imagination, de la fantaisie. Cela lui permet notamment de faire face aux événements incompris ou effrayants : jouer à la guerre, à faire le mort,…

- Les jeux à règles : c'est la période sociale, de 4 à 11 ans, où l'enfant utilise le jeu pour assimiler la réalité. L'enfant explore les jeux organisationnels, avec

l'apparition de jeux de règles, et les jeux de construction, où il fabrique des objets mécaniques et artistiques.

Il s'agit d'une classification biologique des jeux, basée sur l'évolution de l'enfant, en fonction de son âge, qui ne permet pas de faire de classification précise, au sein des jeux de société par exemple : tous sont des jeux de règles. Selon Piaget, le jeu permet à l'enfant d'assimiler la réalité, c'est un moyen d'aborder le monde, l'autre. Chaque jeu répond à un besoin spécifique du développement de l'enfant. Cette classification s'arrête aux jeux de règles, vers 11 ans, ce qui ne permet pas de savoir quelle compétence sera travaillée par tel jeu, notamment pour les jeunes adultes. Le jeu peut pourtant se poursuivre à l'adolescence, où le jeune va souvent préférer les activités en groupe, et même à l'âge adulte. Comme l'écrit Huerre (2007, p.109) : « *Il n'y a pas d'âge limite pour jouer !* ». Mais les jeux peuvent changer, certains ayant une connotation plus infantilisante que d'autres. Car, contrairement à certaines confusions, le jeu et l'infantile ne sont pas nécessairement liés : « *l'infantile, c'est le jeu permanent et sans véritable règle... Ce n'est donc pas le jeu !* » s'exclame Meirieu (2006, p. 32) à ce propos. D'où l'importance d'être en mesure de bien choisir le jeu qu'on propose, en particulier auprès d'un public d'adolescents ou de jeunes adultes, qui accepte mal d'avoir la sensation d'être « *pris pour des gamins* ».

6.3.2 La classification ESAR (Garon, 1982)

S'inspirant également des stades décrits par Piaget, Garon, propose en 1982 au Québec, la classification selon le système ESAR. L'objectif de cette classification est de pouvoir classer les jeux selon leur apport spécifique, avec des catégories inspirées de la classification piagétienne. Il s'agit de donner un code au jeu, selon six facettes.

- La facette A – qui est à l'origine du nom de la classification – correspond au type de jeu: E pour *jeux d'exercice*, S pour *jeux symboliques*, A pour *jeux d'assemblage*, R *pour jeux de règles*. Une fois la lettre établie, on donne également un chiffre, qui permet d'affiner le type. Par exemple, au sein de la

catégorie E (jeux d'exercice), on trouve 01. *Jeu sensori-moteur*, 02. *Jeu sensoriel visuel*, 03. *Jeu sensoriel tactile*, etc. Un jeu sensori-moteur a donc le code E-1. Comme les jeux sont généralement de plusieurs types, on trouve souvent plusieurs codes permettant d'illustrer l'ensemble des compétences travaillées dans le jeu.

- La facette B correspond au type d'habiletés cognitives (conduite sensori-motrice, conduite représentative, conduite intuitive, conduite opératoire concrète, et conduite opératoire formelle), avec, comme précédemment, un chiffre permettant de préciser le type choisi.
- La facette C correspond aux habiletés fonctionnelles.
- La facette D correspond aux types d'activités sociales.
- La facette E correspond aux habiletés langagières
- La facette F correspond aux conduites affectives

Avec pour chaque facette plusieurs catégories comportant chacune des sous-catégories. Le tableau présentant l'ensemble de cette classification est disponible en annexe 4.

Cette classification est surtout utilisée en ludothèque. Si elle a le mérite de proposer une classification des jeux en fonction des compétences sollicitées par le jeu, il s'agit néanmoins d'une classification très complexe, tant à mettre en place que dans son utilisation, et qui ne permet pas de tenir compte facilement des possibilités d'adaptations des jeux. Cela ne semble donc pertinent que pour un nombre très conséquent de jeux, comme par exemple en ludothèque, mais pas pour seulement quelques jeux, des classifications plus simples étant alors plus pertinentes.

6.3.3 La classification des jeux selon Caillois (1958)

Outre le système ESAR, l'une des classifications les plus citées aujourd'hui, reste celle de Caillois (1958), qui, dans son étude du jeu, a proposé une classification en quatre catégories :

- Agôn : ce sont les jeux de compétitions de tous types. Ils impliquent un (ou plusieurs) gagnants, et un (ou plusieurs) perdants. Une certaine part peut néanmoins être laissée au hasard : par exemple, le fait d'être le premier ou le dernier à jouer peut influencer le jeu, ou le sens du vent pour certains jeux ; éléments qu'on ne peut influencer. Des tirages au sort peuvent être mis en place pour réellement laisser ces éléments non contrôlables au hasard. Ce type de jeu suppose de l'attention, des efforts, de la part du joueur.

- Alea : ce sont les jeux de hasard, dont la victoire ne dépend pas du joueur, avec une possibilité plus ou moins importante pour le joueur de se « *défendre* » selon son savoir-faire. Ce sont par exemple les « *mains* » aux cartes, ou aux dominos. Il s'agit de règles arbitraires, acceptées par les joueurs. Ce sont souvent des jeux d'argent, et donc peu attirants pour les enfants, qui n'y voient pas d'intérêt et pour lesquels *jouer* est synonyme d'action. C'est la seule catégorie de jeux qui soit propre à l'Homme : aucun animal ne joue à des jeux de hasard, ceux-ci se basant sur une notion de superstition, inconnue des animaux.

- Mimicry : ce sont les jeux d'imagination, les jeux d'imitation, sans règle concrète. Pour les enfants, il s'agit souvent d'imiter les adultes. Les joueurs sont néanmoins conscients qu'ils sont dans un jeu et non dans la réalité, et que les individus extérieurs au jeu savent qu'ils sont entrain de jouer.

- Ilinx : ce sont les jeux de sensations fortes, la recherche de vertiges. Cela peut aller des toboggans et acrobaties des enfants, aux manèges à sensations fortes (ou voltige, sauts, cris à tue-tête, …) des plus grands.

D'après ce que nous avons pu évoquer concernant les compétences et la génération Y, dans le cadre de cette recherche, nous privilégierons plutôt des jeux de type Agôn et Mimicry, selon la classification de Caillois. Nous utilisons en effet en particulier l'aspect compétitif, comme une émulation positive vectrice d'engagement

(Agôn). Nous cherchons également à laisser une part de créativité et de projection professionnelle dans les jeux proposés (Mimicry).

Caillois y ajoute ensuite les notions de *Ludus* et *Paida*. Chaque jeu va tendre plutôt vers l'une ou vers l'autre de ces composantes. *Ludus* renvoie plutôt vers une notion de règles, de calme. Plus on va vers le *Paida*, plus on est dans l'agitation, l'instinct plus naturel, l'absence de règle.

Avant de conclure, ajoutons que, même si nous ne les utilisons pas ici, les jeux vidéo – que l'on pourrait intégrer dans les classifications ESAR ou selon Caillois – disposent généralement de leur propre classification.

Après avoir étudié le jeu plus en détails, voyons maintenant comment utiliser le jeu, en tant que médiateur pédagogique.

6.4 Le jeu : un médiateur pédagogique

« Qui oserait encore prétendre que le jeu n'est qu'une affaire d'enfants ? N'est-ce pas plutôt la meilleure école de la vie et de la joie de vivre à tout âge de la vie ? »
F. Ferland (2005)

Le jeu est aujourd'hui de plus en plus étudié dans le cadre de pédagogies ludiques (ou *ludopédagogie*). Ce n'est pas un phénomène nouveau puisque *Gargantua* (Rabelais, 1534), utilisait déjà le jeu de cartes pour apprendre les mathématiques, et que l'utilisation du jeu en pédagogie a été largement plébiscitée par Erasme et Montaigne, puis popularisé par l'Emile de Rousseau. Mais si les études scientifiques sur la pédagogie ludique en tant que telle, et tout au long de la vie, sont actuellement en plein essor, elles rencontrent néanmoins aussi quelques réticences…

6.4.1 « *C'est pas du jeu* ! »

S'appuyant en particulier sur Freinet – qui déplore que le jeu soit « *instrumentalisé* » dans une utilisation pédagogique, n'offrant qu'un emballage illusoire d'une prétendue activité ludique – certains pédagogues et concepteurs de jeu, s'opposent à son utilisation en classe. Faidutti (2013), concepteur de jeux et enseignant dans le secondaire, estime ainsi que ce serait « *détourner* » les jeux que de les utiliser en classe, et que le jeu doit être un moment de plaisir gratuit. « *Les élèves d'ailleurs ne s'y trompent pas, ils font parfaitement la différence entre un jeu purement ludique et un dispositif pédagogique déguisé en jeu* » témoigne-t-il, lors des 32e journées internationales de l'éducation et de la médiation scientifique (2013, Chamonix). Chobeaux, rejoint cette idée, selon laquelle utiliser le jeu pour travailler en classe serait un détournement du jeu, voire un subterfuge utilisé pour faire travailler plus ou moins discrètement des élèves à leur insu : « […] *didactiser le jeu, en faire non plus cette dialectique développée dans la liberté mais simplement un moyen technique mis au service d'objectifs opérationnels d'acquisition de savoir, c'est en faire autre chose que du jeu.* » (Chobeaux cité par Lescouarch, 2006, p.14).

Mais il faut commencer par insister sur le fait, qu'en utilisant le jeu en classe, nous ne prétendons pas remplacer les temps ludiques *libres* des apprenants. Néanmoins, les étudiants doivent venir en TD et valider leurs compétences s'ils veulent obtenir leur diplôme d'Etat, ceci est un fait établi. Or, pour y parvenir, plusieurs approches sont possibles. Nous proposons donc, au sein de ce cadre scolaire obligatoire, une approche ludique, au lieu d'une approche scolaire plus « *classique* ». Deuxièmement, ce qui est le plus important ici, est que les apprenants aient *eux* la sensation de jouer. Le meilleur moyen de savoir s'ils estiment *jouer* lorsqu'on leur propose ce type d'activités en classe, est de le leur demander. Ceci sera donc l'une des questions posées aux étudiants dans l'enquête expérimentale de la deuxième partie de ce travail. Nous verrons que les réponses obtenues ne vont pas dans le sens de la

citation de Faidutti, ou de Chobeaux. Enfin, « *last but not least*[46] », pour reprendre l'expression anglophone, le jeu est un médiateur pédagogique… parmi tant d'autres ! Il ne s'agit pas d'un médiateur magique, à utiliser pour tout et n'importe quoi, mais bien pour travailler des objectifs précis, sur des moments déterminés, et cadrés. Nous allons étudier plus précisément comment utiliser le jeu en pédagogie, pour en faire un médiateur pédagogique pertinent.

6.4.2 Jeu et pédagogie

« Les jeux des enfants ne sont pas jeux : et les faut juger en eux, comme leurs plus sérieuses actions. »
Montaigne (1580)

De nombreuses études montrent les effets positifs de l'utilisation du jeu en pédagogie, sur les interactions sociales, la motivation, la participation active des apprenants, ou encore la consolidation de connaissances (Sauvé et al., 2007). Néanmoins, les résultats varient selon le concepteur du jeu, l'apprenant, et le formateur. Ce qui ne fait que renforcer l'idée que le choix du jeu et la manière de l'amener sont fondamentaux pour parvenir à un dispositif pédagogique pertinent. Sauvé et al. (2007, p.95), définissent les impacts du jeu sur l'apprentissage ainsi : « *effets positifs ou négatifs sur l'apprentissage ou les conséquences qu'engendrent l'utilisation d'un jeu sur les connaissances, les attitudes ou les habiletés psychomotrices du joueur* ». Les impacts du jeu recherchés ici concernent des compétences académiques et non académiques.

6.4.2.1 Poser le cadre

Premièrement, l'utilisation du jeu en classe nécessite un cadre, avec des règles claires. Que ce soit l'espace, le temps, ce qui peut être fait ou non. Ceci est indispensable, nous l'avons vu, pour créer un espace de confiance. Une fois ces règles établies, au sein de cet espace, il peut y avoir plus de tolérance pour le bruit et

[46] *Last but not least* : expression anglaise courante signifiant littéralement « *le dernier mais pas le moindre* »

l'agitation que d'ordinaire, selon le jeu proposé. C'est aussi un espace où l'erreur est plus acceptable que dans certains autres cours. Lescouarch (2006) estime également que pour ne pas *tromper* l'apprenant en lui proposant un jeu qui n'en serait pas vraiment un, il faut poser le contrat didactique. Plutôt que d'annoncer « *nous allons jouer* », annoncer « *un exercice où nous allons compter les points* » par exemple.

Au sein de ce cadre, l'enseignant ne doit pas se laisser *dépasser* par le jeu : il s'agit d'un outil, à utiliser avec parcimonie. Des étudiants de troisième année d'ergothérapie ont pu le découvrir par eux-mêmes : lors d'un cours de pédagogie, il avait été demandé aux étudiants, par petits groupes, de faire acquérir des savoirs nouveaux au reste de la classe. Ils disposaient pour cela de quinze minutes, sur les savoirs de leur choix, et devaient proposer une approche pédagogique innovante, qui permettrait de capter l'attention d'un maximum d'étudiants. Un groupe d'étudiants a choisi de faire une présentation sur le chocolat. Pour cela, ils sont arrivés avec des blouses blanches, se présentant comme des scientifiques, ont distribué des chocolats à « disséquer », et ont commencé leur présentation. Se prenant au jeu, ils ont « sur-joué » et ont décidé de se créer des personnages. Outre les blouses, ils ont décidé de prendre un accent humoristique, aborder une attitude théâtrale, enchaîner blagues et jeux de mots, … L'enseignante, placée en observatrice pendant ce cours, pouvait clairement voir toutes les recherches qui avaient été effectuées pour pouvoir présenter cette mini-formation sur le chocolat. Mais lors du moment d'échanges, pour faire ressortir ce qui avait semblé pertinent ou non dans l'approche pédagogique par les autres élèves, ceux-ci ont dit que le fait d'avoir trop utilisé l'humour, les blagues, les mises en scènes, avait finalement caché le message, et qu'ils n'avaient pas retenu de nouveaux éléments sur le chocolat. Conclusion : l'aspect ludique, comme le chocolat, doivent être consommés avec modération !

6.4.2.2 Choisir les temps de jeux

Deuxièmement, le jeu n'est pas nécessairement utilisé à tous les cours, ni pendant la totalité du cours. « *Qu'on puisse jouer pour s'entraîner à travailler, c'est une*

évidence, mais que tout travail soit un jeu et réciproquement, je trouve cela dangereux. Encore une fois, le jeu n'est possible et intéressant que parce qu'il y a des moments où " l'on ne joue plus ! " » explique Meirieu (2006, p.33). L'idéal, pour reprendre les principes de la pédagogie socioconstructiviste, est d'alterner des moments d'actions, et des moments de théorisation. Par ailleurs, pour que le jeu reste un plaisir, il est nécessaire qu'il soit délimité dans le temps : le désir ne se crée que s'il y a un manque, et ce manque ne se crée pas si le jeu est omniprésent.

Enfin, le jeu permet de mobiliser voire développer des compétences, mais il ne se suffit pas en soi : « *Mais, ne nous trompons pas, le jeu ne pourra en aucun cas se substituer aux activités traditionnelles en mathématiques nécessaires et indispensables* » (Trouillot et al., 2005, p.18). Il s'agit donc d'alterner le temps de jeu avec d'autres activités scolaires sous une différente approche. C'est aussi ainsi qu'il ne sera pas vécu comme une forme de manipulation, ne suscitant la motivation que sur un temps court, comme reproché par certains auteurs : « *On contourne l'obstacle de la motivation momentanément mais les élèves n'ont toujours pas plus envie d'apprendre* » (Lescouarch, 2006, p. 14). Le jeu peut être utilisé pour susciter la motivation, l'engagement, parce qu'il absorbe totalement le joueur, qui est prêt à fournir des efforts pour gagner (Mailhé et Tabory, 2006), mais l'idée est qu'il permette d'emmener ensuite les apprenants vers d'autres apprentissages, avec d'autres approches. Le jeu peut alors permettre de les amener plus loin dans ces nouveaux apprentissages : « *Par ce moyen, l'élève va effectuer un travail qui aurait pu être fastidieux pour lui autrement* » (Trouillot et al., 2005, p.75). L'objectif est d'utiliser le jeu à bon escient, afin de lui redonner sa triple dimension ludique, cognitive et formative, et socialisante.

Selon la littérature, utilisé avec des temps de métacognition, le jeu peut être un médiateur pédagogique avec de nombreux points positifs : augmentation de la concentration, de la participation et de la confiance en soi (Trouillot et al., 2005) ; adhésion immédiate des apprenants, davantage d'engagement et de plaisir (Adrea et Texier, 2013) ; participation active, meilleurs résultats qu'avant l'utilisation du jeu, en formation supérieure (Le Gallo, 2006) ; ou encore structuration des connaissances,

intégration des connaissances et résolution de problèmes (Sauvé et al., 2007). Le point qui ressort majoritairement des différentes études est la motivation des étudiants, et l'attitude qui en découle : « *le jeu favorise la motivation à l'apprentissage sur différents plans. Il soutient positivement l'estime et la confiance en soi, l'engagement, le désir de persévérer et d'accomplir une tâche. Le plaisir de jouer, le défi, l'aspect compétitif, l'interaction entre les joueurs, l'effet d'entraînement et la possibilité de gagner des points, l'excitation et l'enthousiasme suscités par la participation au jeu sont d'autres facteurs de motivations.* » (Sauvé et al., 2007, p.100).

Enfin, s'il faut le préciser, ce médiateur n'a d'intérêt que si les apprenants en tirent du plaisir. Or, « *on ne peut pas décréter à coup sûr que l'on va s'amuser. L'amusement ne se commande pas.* » écrit Huerre (2007, p.47). Certes… mais nous pouvons le favoriser, notamment par ce que nous nommerons l'*attitude ludique* de l'enseignant.

6.4.3 Rôle et posture de l'enseignant : l'attitude ludique

La chaise bleue

Ce jour-là, Escarbille et Chaboudo se promenaient dans le désert.
« Il n'y a pas grand monde », dit Escarbille.
« C'est désertique », grogna Chaboudo qui aimait la précision.
« Ah ! Voilà du nouveau », annonça Escarbille en désignant une tache bleue, au loin. Ils s'approchèrent et découvrirent une chaise.
« C'est une chaise », dit Escarbille.
« C'est une chaise bleue », compléta Chaboudo… Qui s'en fit immédiatement un abri. « J'aime bien les chaises », déclara-t-il, « on peut se cacher dessous. »
« C'est le minimum du minimum », lança Escarbille. « Une chaise c'est magique. On peut la transformer en traîneau à chiens, en voiture de pompiers, en ambulance, en voiture de course, en hélicoptère, en avion, en tout ce qui roule et vole… Et tout ce qui flotte aussi. »
« Mais alors, gare aux requins qui rôdent aux alentours », ajouta Chaboudo qui prenait goût au jeu.
« Et ce n'est pas tout », reprit Escarbille. « En deux temps trois mouvements, elle devient un bureau, un comptoir. Il n'y a rien de mieux pour jouer à la marchande. »
« Oui », approuva Chaboudo, « une chaise, c'est vraiment magique, mais c'est aussi très pratique. Si tu montes dessus, tu deviens aussi grand que

> *le plus grand de tes amis… Tu peux également t'en servir pour te défendre contre les fauves. Il n'y a pas de meilleur moyen pour empêcher l'animal sauvage de croquer le dompteur. On voit ça dans tous les cirques. »*
> *« Et dans les cirques », poursuit Chaboudo sur sa lancée, « des acrobates, des jongleurs s'en servent pour exécuter des numéros formidables. Tout comme ça. »*
> *Escarbille ne voulait pas être en reste. « A mon tour, à mon tour ! Tu oublies les équilibristes », s'écria-t-il en joignant le geste à la parole.*
> *Non loin de là, un camélidé – il n'est pas rare de rencontrer une telle bête dans le désert – observait avec sévérité les exercices des deux amis.*
> *Il s'approcha en silence et tout à coup s'exclama : « Non, mais ça va pas la tête ! Qu'est-ce que c'est que ce cirque ? » Boum, patatras, fin du jeu.*
> *« Une chaise », dit-il, « est faite pour s'asseoir dessus. »*
> *Et il s'installa sur le siège, bien décidé à n'en plus bouger.*
> *« Partons », dit Escarbille à son ami, « ce chameau n'a aucune imagination. »*
> *« Et en plus, ce n'est même pas un chameau, il n'a qu'une bosse, c'est un dromadaire. », ajouta Chaboudo qui aimait la précision.*
>
> Boujon C., 1996

Deux éléments sont à retenir de la mésaventure d'Escarbille et Chaboudo. Premièrement, le *jeu* ne nécessite pas forcément de *jouet*. Tout peut devenir jeu, selon comment on l'aborde. Même une chaise bleue au milieu d'un désert… Il n'est donc pas nécessaire de disposer de jeux spécifiques ou de matériel dernière pointe pour utiliser ce médiateur. Deuxièmement, si certains de nos ministres défendaient l'importance de la *positive-attitude*[47], nous pourrions évoquer ici l'importance de la *ludique-attitude*. Le terme d'*attitude ludique* a déjà été utilisé par Ferland (2003) pour décrire l'attitude que devraient avoir à la fois l'enfant et le thérapeute qui accueille l'enfant en rééducation en utilisant le *modèle ludique* (Ferland, 2003) en ergothérapie. L'enseignant qui choisit d'utiliser le médiateur *jeu* doit aussi adopter une attitude particulière, que nous nommerons *attitude ludique*, s'il ne veut pas, à l'instar du dromadaire de La chaise bleue, faire cesser le jeu par son attitude décalée.

Cette attitude ludique, peut différer quelque peu de la posture classique de l'enseignant : *« L'enseignant doit savoir dans quelle modalité de travail il place ses élèves. S'il choisit le jeu, il se trouve tenu d'adopter une réserve peut-être peu habituelle*

[47] L'expression *positive-attitude*, avait initialement été utilisée dans une chanson de Lorie (2004), et ensuite réutilisé par le Premier ministre de l'époque, J-P. Raffarin, en janvier 2005 (Keslassy, 2012).

pour lui. L'enseignant abdique ainsi une part de son pouvoir de conseil et d'évaluation. Une pédagogie empruntant au ludique est donc d'abord une pédagogie non-directive et le pédagogue est alors le garant éthique de l'activité ludique du joueur. » (Prouchet et Sautot, 2006, p.27). L'enseignant devient donc plutôt un accompagnateur, ou un maître du jeu pendant la réalisation du jeu (nous ne reviendrons pas sur toute la préparation en amont, nécessaire pour que l'utilisation du jeu en classe soit efficace). Mais le changement de posture va au-delà. Voici un exemple d'attitude ludique, observé dans un cours de français en Angleterre, dans un collège avec une population difficile, la première année de cette recherche.

Lors de l'observation d'une première classe, l'enseignante demande régulièrement le silence, mais doit répéter, et intervenir régulièrement pour tenter de conserver suffisamment de calme dans la classe pour parvenir à faire son cours. Lors de l'observation d'une autre classe, un élève commence à parler. L'enseignante s'interrompt, le regarde avec un air malicieux, et lui dit, très sérieusement : « *tais-toi, ou je vais être obligée de voler tes chaussures !* ». Regard interloqué de l'élève, quelques rires dans la classe, certains demandent si c'est une pratique française… Puis tout le monde se reconcentre sur la leçon, qui se poursuit dans le calme.

Lorsque l'enseignant utilise le jeu, c'est toute son attitude qui doit accompagner ce médiateur. Que ce soit dans l'intonation de la voix, le vocabulaire utilisé, la gestuelle… Il faut créer une *atmosphère*, qui fait entrer les apprenants dans le jeu, capte leur attention, et les invite à jouer eux aussi. « *Il nous appartient d'organiser cette mise en scène par un déguisement constituant une étrangeté vis-à-vis du monde habituel* » illustrent Mailhé et Tabory (2006, p.29)… sans en abuser ! Autant dire que pour y parvenir, mieux vaut être joueur…

Ce médiateur ne sera en effet pertinent que s'il convient à l'enseignant. Dans les huit points clés pour utiliser le jeu à bon escient en classe, Barthélémy-Ruiz (2006) commence par le premier point « *Y croire* » expliquant que si l'enseignant n'est pas à l'aise avec cette pratique, mieux vaut utiliser une autre approche. Pour illustrer cette

idée, voici une situation vécue par l'auteure : lors de sa pratique d'ergothérapeute, l'auteure avait mis en place un atelier Wii® auprès de personnes âgées, dans un hôpital local. Cet atelier étant nouveau, il avait été convenu que ce seraient les deux kinésithérapeutes qui en parleraient à leurs patients, et leur proposeraient d'aller faire un essai avec l'ergothérapeute, afin d'établir avec elle si cette activité pourrait être utile pour ce patient et pourrait lui convenir. La première kinésithérapeute, après avoir essayé cet atelier avec l'ergothérapeute, était très enthousiaste concernant cet atelier et les retombées pour les patients, tandis que la deuxième disait surtout ne pas aimer elle-même les jeux vidéo. Au final, quasiment tous les patients de la première kinésithérapeute ont demandé à essayer l'atelier (et tous ont continué à y venir par la suite lorsque cette prise en charge était pertinente), tandis que seuls quelques patients de la deuxième kinésithérapeute ont demandé à essayer l'atelier, disant qu'ils n'étaient pas intéressés par ce type d'activité…

Le choix d'utiliser le médiateur *jeu* pour cette recherche, a été effectué parce que l'auteure y avait été formée lors de ses études d'ergothérapie, puis l'avait déjà utilisé dans sa pratique professionnelle d'ergothérapeute : que ce soit pour concevoir des jeux pour des personnes avec une déficience mentale, ou des jeux pour des personnes âgées venues pour une rééducation cognitive ; pour adapter des jeux afin qu'ils soient utilisables par un adolescent avec une déficience visuelle ; ou encore pour utiliser des jeux pour développer diverses fonctions avec des enfants dyspraxiques. Ce médiateur a ensuite été utilisé auprès de collégiens anglais apprenant le français, avant d'être utilisé dans le cadre de cette recherche. Il s'agit donc d'un médiateur qui a toujours suscité l'intérêt de l'auteure, qui croit en ses vertus (ré)éducatives, lorsqu'il est utilisé avec la réflexion préalable et la métacognition requises.

Enfin, ajoutons que ce médiateur, combiné avec une attitude ludique, entraîne aussi une relation plus égalitaire avec les étudiants, ce qui rejoint le point de vue socioconstructiviste : « *la symétrie de la situation est extrêmement intéressante du point de vue relationnel* » (Prouchet et Sautot, 2006, p.27).

6.4.4 Mettre en place l'activité ludique auprès des étudiants en ergothérapie

La mise en place de l'utilisation du médiateur ludique en formation d'ergothérapie, a suscité quelques confrontations réflexives avec la littérature.

D'une part, si les écrits sur l'utilisation du jeu en école maternelle et primaire, ainsi qu'au sein de formations continues pour adultes sont nombreux, très peu existent sur l'utilisation de ce médiateur en formation supérieure. Le Gallo (2006, p.21) partage ce constat, découvrant dans ses lectures que : « *le jeu disparaissait généralement de l'enseignement à partir du collège, il réapparaissait par la suite dans les formations en entreprise* ». L'activité garde encore une connotation de non-sérieux qui fait qu'elle est, dans l'opinion générale, acceptable pour des enfants, mais pas pour des adolescentes ou jeunes adultes, en particulier en France, comme l'illustre Brougère (2006, p.12) : « *Pour d'autres, plutôt côté français, [le jeu est] prioritairement un complément nécessaire du fait de l'âge des enfants, mais qui doit disparaître au plus tôt* ».

Deuxième constat, les jeux cités pour les cours au collège ou en formation continue adulte, sont souvent soit des jeux de simulation, soit des jeux effectués sur outil informatique (soit une combinaison des deux). Or nous avons pu constater qu'il existe un panel de jeux à disposition de l'enseignant bien plus diversifié. Les jeux de simulation peuvent être intéressants, mais ne permettent pas un réel *lâcher prise* des apprenants, puisque nous sommes alors au plus proche d'une situation réelle, avec des objectifs à atteindre proches de ceux rencontrés dans la vie professionnelle ou en stage. La volonté dans cette expérimentation est d'offrir un réel espace *autre*. Ils ne sont donc pas à rejeter, mais ne sont pas les seuls types de jeux à étudier. De plus, ces jeux ne permettent que peu de possibilités d'adaptation. Nous verrons au cours de l'expérimentation, que les jeux choisis ont été créés spécifiquement pour ces étudiants, en se basant sur des jeux connus d'eux et généralement appréciés, permettant une émulation, visant à favoriser l'engagement de l'individu dans l'activité proposée. Les jeux ont également été construits de manière à solliciter plusieurs canaux (visuel,

auditif, kinesthésique), afin de favoriser l'apprentissage, ce qui n'aurait pas forcément été le cas avec des jeux *virtuels*.

Enfin, plusieurs auteurs décrivent les difficultés qu'ils ont rencontrées pour mettre en place le jeu dans leur pratique professionnelle, témoignant des réticences de leurs collègues ou hiérarchie. Berthou (2006) évoque le temps et les stratégies mises en place pour convaincre ses collègues qu'on peut *réellement* apprendre par le jeu, qui n'est pas simplement l'activité qu'on met en place à la veille des vacances… Villez, qui a utilisé des jeux ouverts pour enseigner l'anglais en formation supérieure, évoque aussi l'image qu'a le jeu à l'université : « *pour les étudiants, le jeu n'est pas sérieux, c'est un loisir, sa place n'est pas vraiment en cours*. » (Villez, 2006, p.52). Par chance, aucune de ces réticences n'a été rencontrée dans le cadre de cette recherche. L'ensemble de l'équipe pédagogique de l'institut de formation en ergothérapie est en effet constituée de rééducateurs (dont tous sauf un sont issus d'une formation en ergothérapie), et maîtrisent donc tous l'analyse d'activité de jeu. Ils savent comment utiliser une activité en tant que médiateur pour parvenir à ses objectifs, que ce soit en rééducation, ou en éducation, dans le cadre d'éducation thérapeutique du patient par exemple. Il en va de même pour les étudiants, qui, en troisième année d'ergothérapie, ont déjà effectué cinq mois de stages professionnels, et ont disposé des cours d'analyse d'activité, et de l'utilisation du médiateur ludique. Même si certains étudiants ne font pas spontanément le lien entre rééducation et formation, il n'est pas nécessaire de leur expliquer que l'on peut travailler de manière détournée et moins consciente pour parvenir aux mêmes buts qu'une approche frontale, en utilisant un médiateur, tel que le jeu.

C'est dans ce contexte, que l'auteure a cherché à répondre à la problématique de recherche de cette thèse, pour rappel : « *En quoi l'utilisation d'un médiateur ludique, peut-elle favoriser le développement des compétences non académiques des étudiants en formation supérieure ?* », avec l'hypothèse suivante : l'utilisation d'un médiateur ludique, favorise l'engagement des étudiants et permet par-là de développer les compétences non académiques de ces étudiants.

L'expérimentation mise en place pendant deux ans, pour apporter des éléments de réponses à cette problématique, est présentée dans la deuxième partie de ce travail.

2ème partie

1 Méthodologie

1.1 Enquête principale

Cette recherche a été menée sur deux années scolaires consécutives, en 2012-2013 et 2013-2014, au sein de TD d'anglais de troisième année d'ergothérapie, dans un institut de formation en ergothérapie d'Ile de France. Les étudiants viennent en TD par groupes de dix (en 2013-2014) à dix-huit (en 2012-2013), avec au total trois groupes en 2012-2013, et huit en 2013-2014 (soit quatorze groupes, ou cent-trente étudiants, en tout). Il y a six TD dans l'année (trois à chaque semestre), de deux heures chacun.

Un questionnaire pré-test a été diffusé à l'ensemble des étudiants prenant part à ces TD (n =130), permettant d'obtenir 112 réponses, sans critère d'exclusion. Les réponses dichotomisées ont été analysées par des calculs statistiques de pourcentages et corrélations. Les questions qualitatives ont été analysées à l'aide d'un dictionnaire de lemmatisation puis une analyse thématique manuelle.

Les deux premières questions étaient d'ordre démographique (genre, âge). Les questions suivantes abordaient les thèmes ci-dessous :

- Lectures antérieures et projetées en anglais
- Préférences et profils pédagogiques (dont des compétences interpersonnelles)
- Compétences intra-personnelles des étudiants
- Posture des étudiants dans leur apprentissage
- Projection professionnelle des étudiants

Enfin, des questions ouvertes permettaient aux étudiants d'exprimer leurs attentes vis-à-vis de l'enseignant et vis-à-vis de ces TD. Le questionnaire pré-test complet est disponible en annexe 5.

Les étudiants ont ensuite assisté aux six TD d'anglais de deux heures, menés par l'auteure, entre septembre et juin de chaque année scolaire. Afin, d'une part, de limiter certains blocages métacognitifs, et des représentations négatives de l'anglais pouvant accentuer des blocages affectifs ou perceptifs, et d'autre part de tenir compte des caractéristiques générationnelles des étudiants, qui ont besoin de comprendre pourquoi ils fournissent un effort, un temps de présentation des TD a été réservé au début du premier TD. L'accent a été mis d'une part sur l'utilité de l'anglais dans la vie professionnelle d'un ergothérapeute, au-delà de la possibilité de recevoir un jour un patient anglophone (seule raison d'apprendre l'anglais, selon quelques échanges informels avec les étudiants avant les TD). D'autre part sur le fait que l'anglais est accessible à tout le monde, et qu'il n'est pas nécessaire d'être bilingue pour pouvoir se servir de l'anglais comme un outil parmi d'autres. Les TD ont ensuite été construits en cherchant à favoriser les interactions entre étudiants et avec l'enseignant, à mettre en action les apprenants, à leur permettre de bouger pendant les TD pour leur éviter de « *rester assis sur leur chaise pendant deux heures* », et à concevoir des situations motivantes pour les étudiants, de manière à favoriser l'émergence du désir d'apprendre. Chacun de ces TD sera présenté en détails dans la partie suivante.

Un questionnaire post-test a ensuite été distribué aux 112 étudiants ayant rendu le questionnaire pré-test, permettant d'obtenir 102 réponses. Aucun critère d'exclusion n'a été posé, outre le fait d'avoir assisté à au moins cinq des six TD. La première partie du questionnaire post-test est quasi identique au questionnaire pré-test, afin de pouvoir évaluer l'évolution des ressentis des étudiants entre le début et la fin des TD.

La deuxième partie du questionnaire post-test (n =102) se centre sur les ressentis concernant les impacts du jeu sur :

- Des compétences intra-personnelles
- Des compétences interpersonnelles
- Des compétences académiques

Comme pour le questionnaire pré-test, les réponses dichotomisées ont été analysées par des calculs statistiques de pourcentages, corrélations, et tests d'ANOVA. Les

questions qualitatives ont été analysées à l'aide d'un dictionnaire de lemmatisation puis une analyse thématique manuelle. Le questionnaire post-test complet est disponible en annexe 6.

Enfin, les réponses apportées à ces questionnaires ont pu être précisées à l'aide d'entretiens individuels avec les étudiants (n = 51). A la fin du questionnaire post-test, il était en effet demandé aux étudiants s'ils accepteraient d'être recontactés pour un éventuel entretien individuel. Dans tel cas l'anonymat du questionnaire était levé, puisqu'ils indiquaient leur adresse mail sur la dernière page. Sur les cent deux étudiants ayant répondu au questionnaire post-test, quatre-vingt-seize (soit 94%) ont accepté. Cinquante-et-un étudiants ont été interrogés, selon un échantillon de convenance. Les réponses commençant à être redondantes une fois cet échantillon atteint, il a été estimé que les nombre d'entretiens était suffisant pour être significatif, et le choix a été fait d'arrêter. La grille complète d'entretien est disponible en annexe 7. L'analyse de contenu a également été réalisée à l'aide d'un dictionnaire de lemmatisation puis une analyse thématique manuelle.

1.2 Enquêtes exploratoires complémentaires

Trois enquêtes additionnelles de plus petite envergure ont été menées afin d'obtenir des informations complémentaires.

Premièrement, afin de tenter d'isoler les effets de cette approche, ce questionnaire post-test légèrement modifié a été diffusé dans différents instituts de formation en ergothérapie de France. Nous l'appellerons « questionnaire échantillon témoin ». Les différences avec le questionnaire post-test expérimental portent sur le fait, d'une part, qu'il a été demandé aux étudiants s'ils avaient eu l'occasion de jouer en cours, et d'autre part, que la deuxième partie les interrogeaient sur l'influence des TD d'anglais et non du médiateur ludique (puisque la majorité n'ont pas utilisé le médiateur ludique). Ce questionnaire est disponible en annexe 8.

Le lien vers le questionnaire échantillon témoin (à compléter en ligne), a été envoyé aux directeurs des neuf instituts de formation en ergothérapie de France autres que l'institut de formation en ergothérapie de l'expérimentation, ayant des étudiants en troisième année en 2013-2014. Cent dix étudiants de sept instituts de formation en ergothérapie ont répondu à l'enquête (n = 110). Aucune relance n'a été effectuée. Le nombre total d'étudiants en troisième année d'ergothérapie en France en 2013-2014, en décomptant ceux de l'institut de formation en ergothérapie dans lequel a eu lieu l'enquête, est d'environ cinq cents étudiants. Le taux de réponse représente donc un peu plus de 20% de l'effectif national, avec des étudiants issus de sept des neuf instituts de formation en ergothérapie français ayant des étudiants en troisième année en 2013-2014.

L'échantillon témoin est composé de quatre-vingt-seize filles (87%) et quatorze garçons (13%) ; cent neuf individus sont de la génération Y, et un individu est d'une génération antérieure, ce qui en fait une répartition assez homogène avec l'échantillon expérimental post-test, composé de cent-deux individus dont 88% de filles (et 12% de garçons), et 97% d'individus de la génération Y (et 3% d'une génération antérieure). Un tableau récapitulatif de ces échantillons est présenté dans la partie 1.3 de ce chapitre.

Un résultat inattendu, néanmoins, est qu'au sein d'une même école, certains étudiants ont répondu avoir utilisé le jeu au sein des TD d'anglais, et d'autres non. Ce qui rend certaines réponses difficiles à interpréter. En particulier, certains répondent « *non* » à cette question, alors que d'autres étudiants de la même école répondent « *oui, des jeux de rôles ou petites mises en scènes* ». Ceci est intéressant puisque cela traduit aussi le fait que certains étudiants ressentent ces mises en scène comme un *jeu*, et d'autres comme un *exercice* oral. Il aurait donc été bénéfique que le jeu ait été clairement défini avant cette question. L'analyse initialement envisagée, visant à comparer les résultats obtenus dans l'échantillon expérimental, à la fois avec l'échantillon global, et à la fois avec les sous échantillons « *avec jeu* » ou « *sans jeu* », n'a donc pas pu être réalisée. La lecture des commentaires a néanmoins permis de faire ressortir d'une part que lorsqu'il y a des jeux proposés, il s'agit très majoritairement de

jeux de rôles ou de simulation ; seuls trois étudiants, sur les quarante disant avoir utilisé le jeu en TD d'anglais, évoquent d'autres types de jeux que le jeu de rôles ou de simulation, comme par exemple une séance (la dernière de l'année) avec un quizz ou un petit bac en anglais. D'autre part, les commentaires montrent que la pédagogie ludique n'était le point central d'aucune approche : « *oui, mais juste pour illustrer une situation* » (étudiante échantillon témoin n°15) ; « *oui, mais ponctuellement, et plutôt en tant que "récompense", moment de relâche, qu'en support de travail* » (étudiante échantillon témoin n°8). Nous pouvons donc comparer l'échantillon expérimental à cet échantillon « *témoin* », même si l'une des limites que nous évoquerons est le fait que certains enseignants ont utilisé quelques jeux (majoritairement des jeux de rôles), dans leur approche, ce qui a pu atténuer les différences trouvées entre les deux groupes.

Deuxièmement, l'un des TD ayant été mené en commun avec des étudiants de médecine, un court questionnaire en ligne leur a été adressé pour connaître leurs impressions sur l'utilisation du médiateur ludique en TD (n = 56). Ce questionnaire est disponible en annexe 9.

Troisièmement, afin de récolter l'avis des enseignants d'anglais en formation d'ergothérapie, un questionnaire en ligne, composé de six questions ouvertes et un commentaire facultatif, a été envoyé aux directrices et directeurs des dix-neuf instituts de formation en ergothérapie (IFE) français, en leur demandant de bien vouloir transmettre le lien du questionnaire à leurs intervenants en anglais. Cela a permis d'obtenir vingt réponses, d'enseignants en anglais intervenant dans quatorze IFE français différents. Une relance a été effectuée à un mois d'intervalle, sans retour complémentaire. Sur ces vingt réponses, dix-neuf étaient exploitables.

Il était demandé aux enseignants de décrire brièvement leur TD, leurs objectifs pour ces TD, ce qu'ils pensaient que les étudiants attendaient de ces TD et d'eux-mêmes, ce qu'ils attendaient eux-mêmes des étudiants, et ce qui, selon eux, influençait l'engagement des étudiants. Cela permettait de mettre en parallèle les réponses des étudiants et celles des enseignants, pour savoir si les perceptions des différents

protagonistes étaient similaires. Le questionnaire complet est consultable en annexe 10.

Les résultats de ces quatre enquêtes sont présentés dans les parties suivantes.

1.3 Tableaux récapitulatifs des différentes enquêtes menées

Une enquête principale (composée d'un questionnaire pré-test, l'expérimentation, un questionnaire post-test, et des entretiens individuels complémentaires) et trois enquêtes complémentaires (auprès d'étudiants en médecine ayant suivi un TD d'anglais en commun avec les étudiants en ergothérapie, des enseignants d'anglais en ergothérapie, et auprès d'étudiants en ergothérapie d'autres instituts de formation en ergothérapie) ont été menées entre septembre 2012 et juin 2014. L'organisation de la conduite de ces enquêtes est représentée dans le tableau 1.

Pour rappel, le questionnaire de l'échantillon témoin est quasi identique au questionnaire post-test de l'échantillon expérimental, ce qui permettra de comparer les réponses obtenues.

Les questionnaires diffusés aux étudiants en médecine et aux enseignants d'anglais sont en revanche beaucoup plus courts, et composés principalement de questions ouvertes, permettant simplement d'avoir un autre regard sur les réponses obtenues dans l'enquête principale et auprès de l'échantillon témoin.

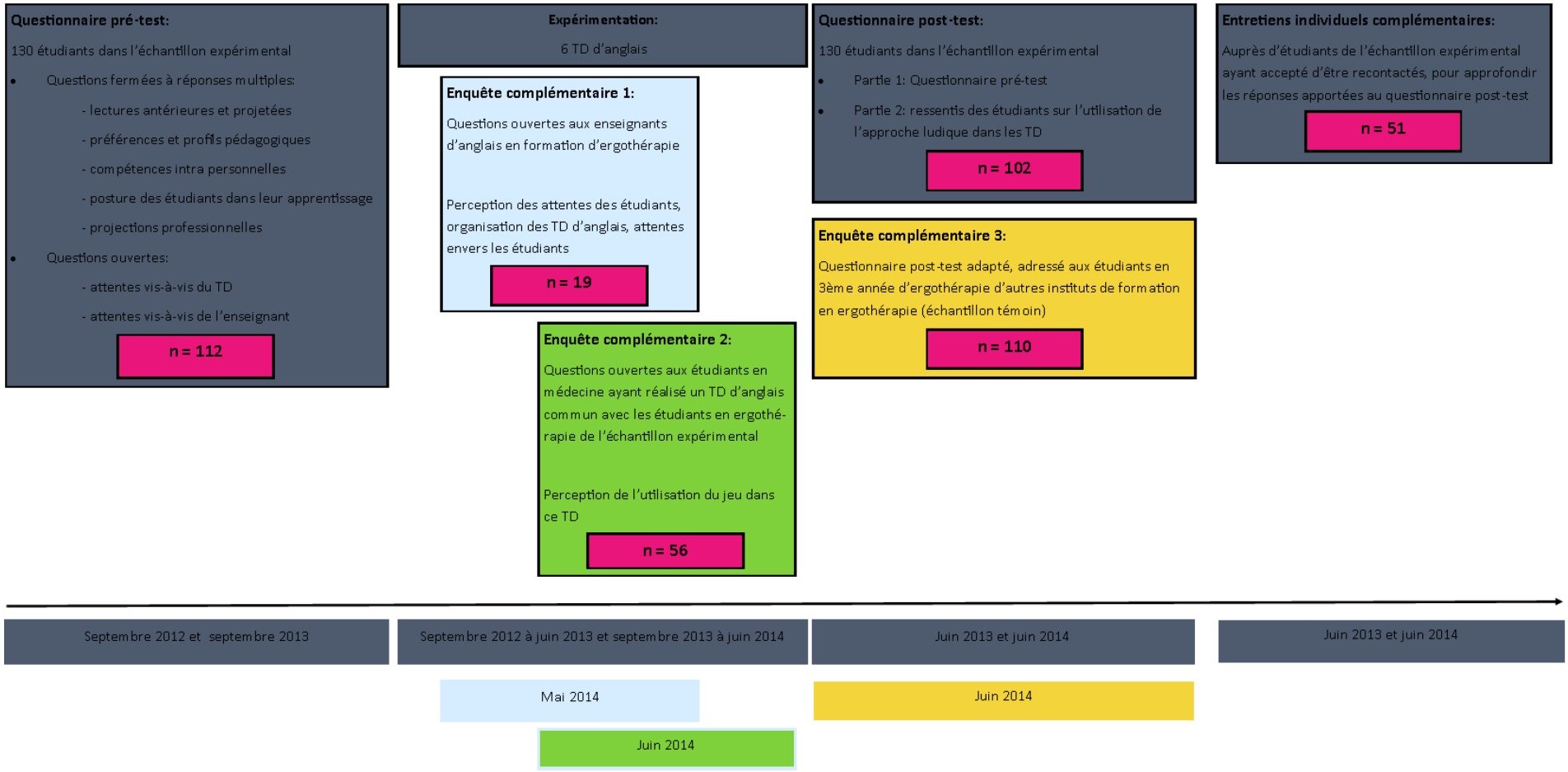


Tableau 1 : Récapitulatif des différentes enquêtes menées

Les données relatives à l'enquête principale sont indiquées en gris, celles relatives aux enquêtes complémentaires sont indiquées en bleu ciel (questionnaire aux enseignants d'anglais), vert (questionnaire aux étudiants en médecine), ou jaune (questionnaire aux étudiants en ergothérapie d'autres instituts de formation en ergothérapie).

Le tableau suivant, présente la composition de chaque échantillon. On remarque que la composition de l'échantillon expérimental et celle l'échantillon témoin sont proches, ce qui permettra une comparaison.

	Nombre de filles (pourcentage)	Nombre de garçons (pourcentage)	Nombre d'individus de génération Y (pourcentage)	Nombre d'individus non-Y (pourcentage)	**Nombre total d'individus dans l'échantillon**
Questionnaire pré-test échantillon expérimental	97 (87%)	15 (13%)	109 (97%)	3 (3%)	112
Questionnaire post-test échantillon expérimental	90 (88%)	12 (12%)	99 (97%)	3 (3%)	102
Entretiens échantillon expérimental	44 (86%)	7 (14%)	50 (98%)	1 (2%)	51
Questionnaire échantillon témoin	96 (87%)	14 (13%)	109 (99%)	1 (1%)	**110**
Questionnaire aux étudiants en médecine					**56**
Questionnaire aux enseignants d'anglais					**19**

Tableau 2 : composition des échantillons des différentes enquêtes menées

Analysons maintenant les résultats obtenus à chacune de ces enquêtes.

2 Questionnaire pré-test

Ce premier questionnaire a été distribué à l'ensemble des étudiants en troisième année d'ergothérapie avant le début du premier TD.

2.1 Présentation de l'échantillon

La première année de l'expérimentation, le questionnaire a été envoyé par mail aux étudiants, basé sur le volontariat. Le retour a été de trente-huit questionnaires sur cinquante-six étudiants, soit un taux de réponse de près de 68%. La deuxième année de l'expérimentation, un temps au sein du premier TD, avant de démarrer, a été réservé au remplissage du questionnaire, ce qui a permis d'atteindre un taux de réponse de 100% (soixante-quatorze étudiants).

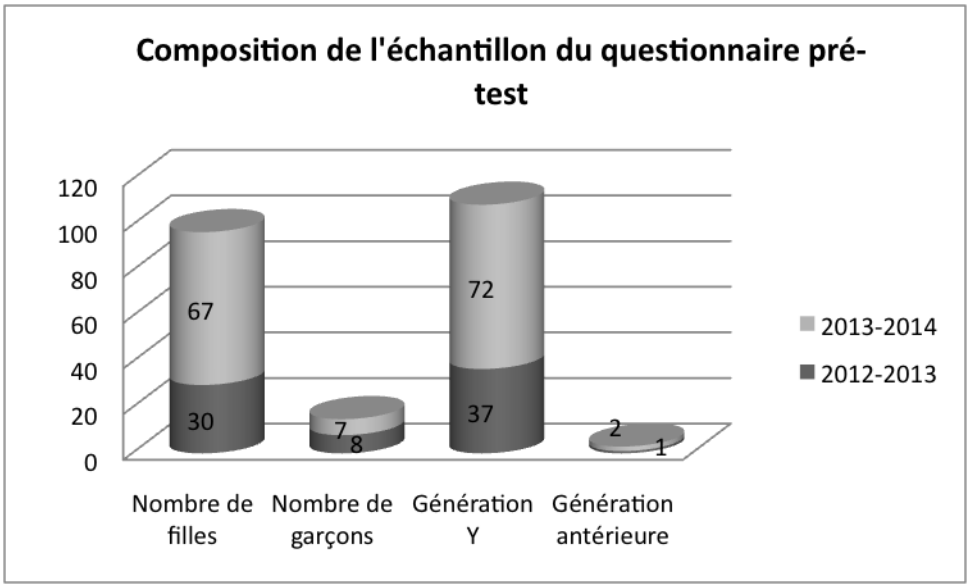
Année scolaire	**Nombre d'étudiants inscrits en TD d'anglais**	**Nombre de réponses au questionnaire**	**Taux de réponses**
2012-2013	56	38	**67,86%**
2013-2014	74	74	**100,00%**
Total	**130**	**112**	***86,15%***

Tableau 3 : taux de réponses de l'échantillon expérimental au questionnaire pré-test

L'échantillon total est composé de quatre-vingt-dix-sept filles et quinze garçons, soit environ 87% de filles et 13% de garçons, ce qui est assez représentatif de la population actuelle en ergothérapie, puisque le fichier ADELI relève 82.2% de femmes parmi les ergothérapeutes au 1er janvier 2013. Cent neuf individus de l'échantillon sont de la génération Y, et trois sont de la génération précédente. On peut donc considérer qu'il s'agit d'un échantillon composé d'étudiants de génération Y.

Année scolaire	**2012-2013**	**2013-2014**	**Total**	**Taux**
Nombre de filles	30	67	97	**86,61%**
Nombre de garçons	8	7	15	**13,39%**
Génération Y	37	72	109	**97,32%**
Génération antérieure	1	2	3	**2,68%**

Tableau 4 : composition de l'échantillon expérimental pour le premier questionnaire



Graphique 1 : composition de l'échantillon du questionnaire pré-test

2.2 Résultats quantitatifs[48]

Le questionnaire pré-test visait surtout à faire un état des lieux de la posture des étudiants concernant l'anglais, tant dans leur utilisation de l'anglais en tant qu'outil au quotidien, que dans leur ressentis par rapport aux cours d'anglais, et leurs projections futures concernant l'anglais et les échanges internationaux. Les questions posées peuvent être regroupées en cinq catégories : les lectures antérieures et projetées, les préférences et profils pédagogiques, les compétences intra-personnelles des étudiants dans le cadre des cours d'anglais, la posture des étudiants dans leur apprentissage, et la projection professionnelle des étudiants. Après avoir effectué une analyse descriptive de l'échantillon selon ces catégories, des corrélations entre les réponses aux différentes questions ont également été recherchées.

[48] Pour l'ensemble des questions quantitatives, une à deux réponses étaient parfois inexploitables (non-réponse, croix entre deux réponses, ou plusieurs croix). Elles ont alors été retirées de l'échantillon, réduisant l'échantillon total, ce qui explique les quelques différences de pourcentage pour un même nombre de répondants d'une question à l'autre.

2.2.1 Lectures antérieures et projetées

Les trois premières questions étaient dichotomisées sous forme oui/non, et visaient à connaître les habitudes et projections de lectures de textes en anglais des étudiants.

La première question consistait à savoir si les étudiants avaient déjà lu un article scientifique en anglais. Il était ensuite demandé aux étudiants s'ils avaient déjà lu d'autres types de documents en anglais. La dernière question interrogeait leur intention d'utiliser de la littérature anglaise dans la bibliographie de leur mémoire.

Les réponses des étudiants ayant suivi les TD de cette recherche sont présentées dans le tableau ci-dessous.

	Nombre de « *oui* »	**Taux de « *oui* »**
Ont déjà lu un article scientifique en anglais	57	**50,89%**
Ont déjà lu d'autres types de doc. en anglais	99	**89,19%**
Comptent utiliser de la littérature anglaise dans la bibliographie de mémoire	84	**76,36%**

Tableau 5 : fréquence et taux de réponses concernant les lectures passées et projetées en anglais au questionnaire pré-test

On constate qu'il s'agit d'étudiants dont la majorité a déjà eu l'occasion de lire des documents généralistes en anglais (89%), et la moitié a même déjà eu l'occasion de lire un texte scientifique en anglais (51%). Les étudiants semblent aussi assez enclins à utiliser de la bibliographie anglophone dans leurs travaux de mémoire (76%). On s'attend donc à avoir des étudiants plutôt disposés à s'engager dans les TD d'anglais.

Les dix-neuf questions suivantes étaient de type fermé à choix multiples. Elles étaient formulées sous forme de phrases affirmatives avec quatre choix de réponses : *tout à fait d'accord*, *d'accord*, *pas d'accord*, ou *pas du tout d'accord*.

2.2.2 Préférences et profils pédagogiques

Les questions n°4, 5, 6, 7, 11 et 16 du questionnaire pré-test concernaient les préférences et profils pédagogiques des étudiants, pour vérifier les théories mises en avant en lien avec la génération Y. Les questions 5 et 6 visaient plus spécifiquement des compétences sociales interpersonnelles. Le choix a été fait d'utiliser une auto-évaluation par l'étudiant, en fonction de ce qui était important pour lui, ou ce qu'il appréciait dans son apprentissage.

La question 4 consistait à savoir si les étudiants préféraient « *faire* » plutôt qu'écouter dans leur apprentissage. La question 5 visait à savoir si les étudiants aimaient avoir l'occasion de travailler en groupe lors des TD. La question 6 était formulée ainsi : « *Je trouve que j'apprends autant de mes camarades que du cours en soi* ». La question 7 interrogeait la capacité des étudiants à rester concentrés plus d'une heure lorsque l'enseignant explique quelque chose. Ensuite, la question 11 était formulée sous la forme de la phrase affirmative suivante : « *Je viens en cours uniquement pour apprendre, peu m'importe l'approche pédagogique* », ainsi, moins les étudiants étaient en accord avec cette phrase, plus ils accordaient d'importance à l'approche pédagogique. Enfin, la question 16, interrogeait le lien entre l'attitude de l'enseignant et la motivation de l'étudiant à s'investir dans le cours.

Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous.

	Tout à fait d'accord Nb (Taux)	**D'accord Nb (Taux)**	**Pas d'accord Nb (Taux)**	**Pas du tout d'accord Nb (Taux)**
qu.4 Aime faire plutôt qu'écouter	40 (35,71%)	65 (58,04%)	5 (4,46%)	2 (1,79%)
qu.5 Aime travailler en groupe	46 (41,07%)	61 (54,46%)	4 (3,57%)	1 (0,90%)
qu.6 Apprend autant de ses pairs	14 (12,50%)	64 (57,14%)	33 (29,46%)	1 (0,90%)
qu.7 Peut se concentrer plus d'une heure	14 (12,50%)	33 (29,46%)	57 (50,89%)	8 (7,14%)
qu.11 Veut apprendre, peu importe l'approche pédagogique	2 (1,78%)	6 (5,36%)	65 (58,04%)	39 (34,82%)
qu.16 L'attitude de l'enseignant influence la motivation à s'investir en cours	93 (83,04%)	18 (16,07%)	1 (0,89%)	0 (0,00%)

Tableau 6 : fréquence et taux des réponses aux questions sur les préférences et profils pédagogiques au questionnaire pré-test

Ainsi, la majorité des étudiants (94%) adhère au fait qu'ils préfèrent « *faire* » plutôt qu'écouter durant leur apprentissage, de même qu'au fait qu'ils apprécient d'avoir l'occasion de travailler en groupe en TD (96%), et qu'ils apprennent autant de leurs pairs que du cours (70%). Ceci rejoint les faits évoqués préalablement pour la génération Y (Hills et al., 2012 ; Skiba et Barton, 2006).

Par ailleurs, la majorité d'entre eux n'est pas d'accord avec le fait qu'ils peuvent rester concentrés plus d'une heure à écouter un enseignant dans ses explications, ce qui rejoint la caractéristique de concentration fluctuante évoquée par Nimon (2007), même si cette réponse est plus mitigée que ce qui aurait pu être attendu, puisque 51% ne sont pas d'accord mais 42% approuvent cette affirmation.

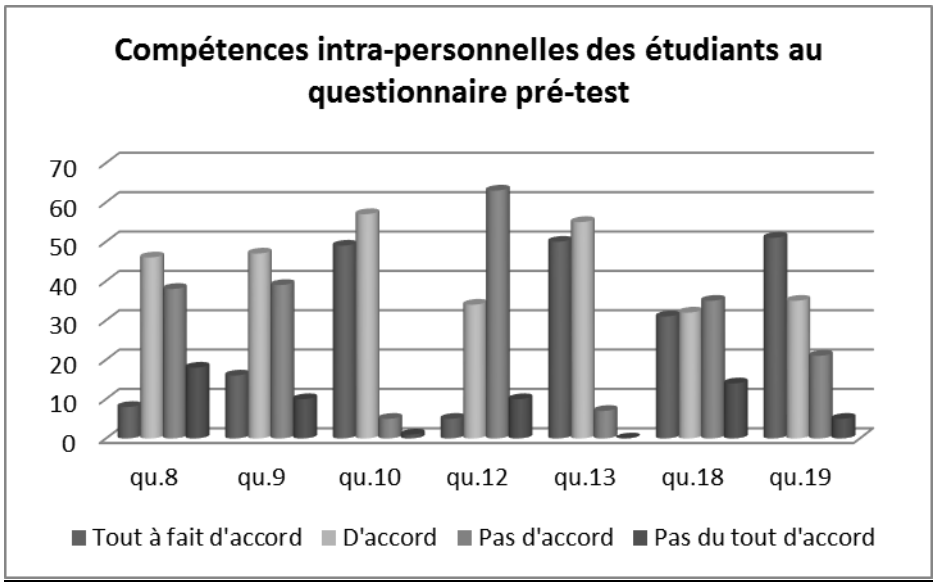
Enfin, la majorité des étudiants n'est pas d'accord ou pas du tout d'accord (93%) avec le fait qu'ils viennent en cours uniquement pour apprendre, peu importe l'approche pédagogique, ce qui renforce l'idée qu'il faut réfléchir tant au contenu à enseigner qu'à la manière de le faire. L'attitude de l'enseignant, en particulier, a de l'importance, puisque tous, à une exception près (qui n'est pas de la génération Y), estiment que l'attitude de l'enseignant influence leur motivation à s'investir dans le cours. Ceci rejoint l'importance de la relation à l'enseignant pour les apprenants de la génération Y, évoquée en première partie (Aviles et al., 2005 ; Hutchinson, Brown et Longworth, 2012 ; Schlitzkus et al., 2010).

2.2.3 Compétences intra-personnelles des étudiants

Les questions 8, 9, 10, 12, 13, 18 et 19 investissent davantage des compétences intra-personnelles des étudiants, telles que le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, cité par Bouffard-Bouchard, Parent, et Larivée, 1990) - questions n°8, 18 et 19 ; l'ouverture à l'expérience (Heckman, 2013) - questions 9 et 10 ; le fait d'être enthousiaste (dans la compétence « *extraversion* », Heckman, 2013) - question n°12 ; ou encore le fait d'être consciencieux (Heckman, 2013) - question n°13.

La question 8 interrogeait l'auto-estimation de l'étudiant sur sa capacité à lire un texte scientifique en anglais ; la question 9 visait à connaître leur envie de lire un texte en anglais ; la question 10 visait à percevoir si les étudiants voyaient un intérêt à pouvoir lire un texte scientifique en anglais ; la question 12 concernait le plaisir que prenaient les étudiants à aller en cours d'anglais ; la question 13 demandait aux étudiants s'ils approuvaient le fait que si un article traitant de leur sujet de mémoire était rédigé en anglais, ils le liraient ; la question 18 consistait à savoir si les étudiants éprouvaient une appréhension à lire en anglais ; et la question 19 était quant à elle relative à l'appréhension de s'exprimer en anglais.

Les résultats obtenus à ces questions sont présentés dans le graphique ci-dessous.



Qu.8 : se sent capable de lire un texte scientifique en anglais
Qu.9 : a envie de lire un texte scientifique en anglais
Qu.10 : voit un intérêt à lire un texte scientifique en anglais
Qu.12 : prend plaisir à venir en TD d'anglais
Qu.13 : lira un article en lien avec son mémoire même s'il est écrit en anglais
Qu.18 : appréhende de lire en anglais
Qu. 19 : appréhende de s'exprimer en anglais

Graphique 2 : compétences intra-personnelles des étudiants au questionnaire pré-test

On relève que les réponses sont assez mitigées en ce qui concerne le sentiment d'auto-efficacité de l'étudiant en rapport avec la lecture d'un texte scientifique en anglais puisque 49 % des étudiants approuvent le fait qu'ils se sentent capables de lire un texte scientifique en anglais et 51% désapprouvent. Il s'agit donc d'un groupe assez hétérogène concernant la confiance qu'ils accordent à leurs capacités dans ce domaine.

On retrouve le même type de répartition concernant l'envie de lire un texte scientifique en anglais : 56% disent avoir envie de lire un texte scientifique en anglais et 44% désapprouvent ce fait.

Néanmoins, la quasi-totalité des étudiants (95%) estime qu'il y a un intérêt à pouvoir lire un texte scientifique en anglais. Si les envies de le faire sont mitigées, l'utilité de la pratique n'est donc pas remise en question. Ceci rejoint une recherche menée par Meirieu, mettant en lumière que les étudiants estimaient certaines tâches

ennuyeuses, mais importantes pour la suite de leur vie. D'ailleurs, seulement 6% des étudiants ne pensent pas lire un article en lien avec leur mémoire s'il est en anglais, alors que la majorité appréhende de lire en anglais. Cette appréhension est encore plus marquée lorsqu'on s'intéresse à l'expression orale, puisque 77% d'entre eux disent qu'ils appréhendent de s'exprimer à l'oral en anglais.

Enfin, fait marquant, malgré cette apparente conscience de l'importance de pouvoir lire un texte scientifique en anglais, et le désir de pouvoir lire des textes en anglais qui seraient en lien avec leur sujet de mémoire, seuls 35% des étudiants disent prendre du plaisir à aller en cours d'anglais.

Or, ce dernier point est fondamental pour deux raisons. La première, est que nous avons pu évoquer que le fait d'être énergique et enthousiaste, étaient des éléments de ce qui est nommé l'*extraversion* dans les Big Five citées par Heckman (2013). Il est donc nécessaire de permettre aux étudiants de développer leur énergie et enthousiasme, ce qui sera facilité s'ils éprouvent du plaisir à venir en cours. La deuxième, est que nous avons évoqué l'importance de capter l'attention des étudiants de la génération Y, d'une part, pour éviter leur ennui (Hills et al., 2012 ; Hutchinson, Brown et Longworth, 2012), d'autre part parce qu'ils ne s'impliqueront dans le cours que s'ils le trouvent suffisamment attractif et pertinent, puisqu'ils recherchent avant tout un équilibre de vie avec la sphère privée (Boulé, 2012 ; Deslandes et al., 2006).

D'après ces résultats concernant les compétences intra-personnelles des étudiants au questionnaire pré-test, il paraît nécessaire de développer le sentiment d'auto-efficacité des étudiants, mais aussi leur *extraversion*. Continuons à analyser les réponses à ce questionnaire pré-test, en nous intéressant à la posture des étudiants dans leur apprentissage.

2.2.4 Posture des étudiants dans leur apprentissage

Les questions 14, 15, et 17 s'intéressaient à la posture de l'étudiant dans son apprentissage, en lien avec les théories évoquées pour la génération Y. Il s'agissait en effet de vérifier leur attrait pour le fait de pouvoir s'exprimer en TD (question 14), de pouvoir échanger avec l'enseignant (question 15), ou encore de vérifier s'ils éprouvaient le besoin de se sentir reconnu par l'enseignant (question 17).

Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau ci-dessous.

	Tout à fait d'accord Nb (Taux)	**D'accord Nb (Taux)**	**Pas d'accord Nb (Taux)**	**Pas du tout d'accord Nb (Taux)**
qu.14 Il est important de pouvoir s'exprimer en TD	22 (19,82%)	63 (56,76%)	21 (18,92%)	5 (4,50%)
qu.15 Il est important de pouvoir échanger avec l'enseignant	49 (43,75%)	56 (50,00%)	5 (4,46%)	2 (1,79%)
qu.17 Il est important d'être reconnu par l'enseignant	31 (27,68%)	71 (63,39%)	9 (8,04%)	1 (0,89%)

Tableau 7 : fréquence et taux des réponses aux questions sur la posture des étudiants au premier questionnaire

On constate que pour les trois-quarts des étudiants (77%), il est important de pouvoir s'exprimer en TD, ce qui rejoint la théorie selon laquelle, les enfants Y, ayant été habitués à donner leur avis dès tout-petits, attendent également de pouvoir s'exprimer en cours (Nimon, 2007 ; Junco et Mastrodicasa, 2007). Élément encore plus marqué quand on s'intéresse au fait de pouvoir échanger avec l'enseignant, puisque 94% y accordent de l'importance, ce qui rejoint le besoin de pouvoir entretenir des liens et avoir des échanges avec les enseignants, évoqué au préalable (Aviles et al., 2005). Enfin, neuf étudiants sur dix (91%) accordent de l'importance au fait d'être reconnu par l'enseignant. Comme précédemment, un seul individu n'est pas du tout d'accord avec cette proposition, et n'est pas de la génération Y[49]. Ceci rejoint le besoin

[49] Il semble qu'il s'agit ici d'un étudiant à la marge de l'échantillon, et, dans l'optique de faciliter la lecture, son cas spécifique ne sera plus cité dans la suite de l'analyse des résultats.

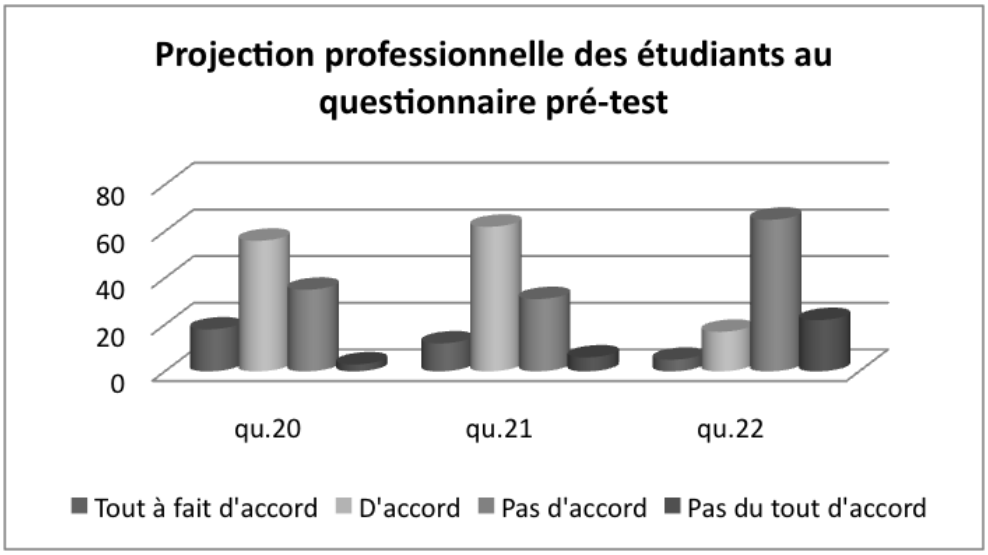
accru de reconnaissance individuelle au sein du groupe, évoqué notamment par Cubit et Ryan (2011) et Schlitzkus et al. (2010).

2.2.5 Projection professionnelle des étudiants

Enfin, les questions 20, 21 et 22 interrogeaient leur projection dans le monde professionnel. Très peu d'ergothérapeutes sont actuellement investis dans la recherche et sur le plan international, et un des objectifs de ces TD d'anglais est également de favoriser l'émergence de praticiens français dans les congrès de recherche internationaux. Un des objectifs de ces congrès est de prendre connaissance des recherches en cours, et de découvrir d'autres pratiques, autrement dit, de continuer à se former tout au long de sa carrière. C'est pourquoi cela peut aussi être mis en lien avec les *soft skills* évoquées par certains auteurs, tel que se former tout au long de la vie par exemple (Dutton, 2012).

La question 20 interrogeait les étudiants sur leur intention de lire des articles en anglais lorsqu'ils seraient professionnels ; la question 21 visait à savoir si les étudiants avaient l'intention de participer à des congrès européens d'ergothérapie ; la question 22, enfin, questionnait leur intention d'intervenir dans des congrès européens d'ergothérapie. Il est à noter que cette dernière question est celle qui a visiblement posé le plus de difficultés aux étudiants, puisque trois ont répondu qu'ils ne savaient pas, ce qui est le taux le plus élevé de réponses non-interprétables du questionnaire.

Les réponses obtenues à ces trois questions sont présentées dans le graphique ci-dessous.



Qu.20 : a l'intention de lire des articles en anglais une fois professionnel
Qu.21 : a l'intention d'assister à des congrès européens une fois professionnel
Qu.22 : a l'intention d'intervenir dans des congrès professionnels européens une fois professionnel

Graphique 3 : projection professionnelle des étudiants au questionnaire pré-test

Si la majorité des étudiants (66%) approuvent le fait qu'ils comptent lire des articles en anglais une fois professionnels, et participer à des congrès européens d'ergothérapie (67%), peu d'entre eux (20%) envisagent d'intervenir dans des congrès européens d'ergothérapie. Ceci rejoint les constats actuels au sein des congrès d'ergothérapie internationaux, à savoir que peu d'ergothérapeutes français y interviennent.

2.2.6 Influence des variables entres elles

Pour compléter les premiers résultats quantitatifs bruts mentionnés ci-avant, des recherches de corrélations entre les différents items ont permis de mettre en avant certains liens entre différents items.

2.2.6.1 Génération Y :

La seule corrélation trouvée concernant la génération Y est une corrélation d'intensité moyenne (r = 0.21) avec la croyance que l'attitude de l'enseignant influence la motivation à s'investir en cours. L'échantillon non-Y est en fait très faible pour

permettre de faire émerger des corrélations (trois individus). Il est néanmoins intéressant de noter qu'aux questions 7, et 9 les réponses de ces étudiants non Y ne sont pas les mêmes que celles de la majorité des étudiants.

En effet, les étudiants issus d'une génération antérieure à la Y estiment davantage pouvoir se concentrer pendant plus d'une heure à écouter un enseignant : deux d'entre eux sont d'accord et un tout à fait d'accord, alors que 51% des étudiants ne sont pas d'accord. Le fait de ne pas pouvoir rester concentré pendant une longue durée était une des caractéristiques attribuées à la génération Y qui semble ici se confirmer.

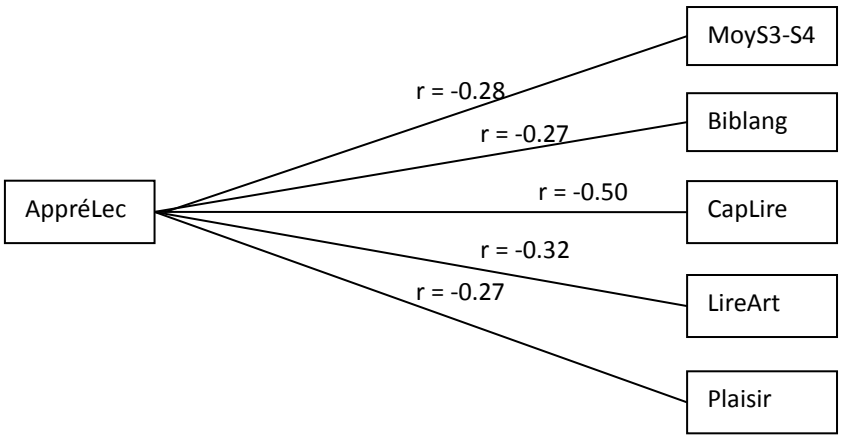
Ces étudiants non Y ont également moins l'envie de lire un texte scientifique en anglais, puisqu'aucun d'entre eux ne dit avoir envie de lire un texte scientifique en anglais, alors que 56% des étudiants de l'échantillon disent en avoir envie. Ce résultat est surprenant. Une hypothèse est que ces étudiants sont moins dans l'affect au regard de leur scolarité, et que l'*envie* n'est pas un point fondamental dans leur conception de la scolarité.

D'autres variations mineures ou pour une partie seulement des étudiants non Y sont notables, mais l'échantillon d'étudiants non issus de la génération Y n'est pas suffisant pour pouvoir vérifier la significativité des différences.

2.2.6.2 Appréhensions :

Plusieurs items présentent une corrélation d'intensité moyenne avec l'appréhension de lecture : la moyenne obtenue en anglais aux deux semestres précédents est corrélée négativement (r = -0.28) avec l'appréhension de lecture. Autrement dit, un étudiant qui a une moyenne élevée aux deux semestres précédents, a moins de risque de présenter une appréhension de lecture.

Ceux qui ont le moins d'appréhension de lecture semblent être aussi ceux qui comptent utiliser de la bibliographie anglophone dans leur mémoire (r = -0.27), qui se sentent le plus capables de lire un texte scientifique en anglais (r = -0.50), ceux qui envisagent le plus de lire des articles en anglais dans le cadre de leur mémoire (r = -0.32), et ceux qui prennent le plus de plaisir à venir en cours d'anglais (r = -0.27).



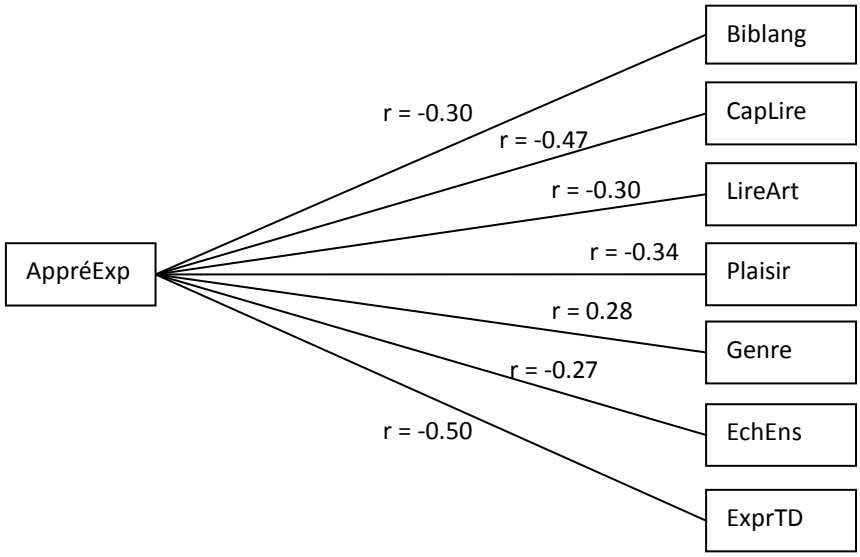
AppréLec : appréhension de lire en anglais
MoyS3-S4 : moyenne en anglais des semestres 3 et 4
Biblang : intention d'utiliser de la bibliographie anglophone dans le mémoire
CapLire : se sent capable de lire un texte scientifique en anglais
LireArt : intention de lire des articles en anglais quand sera professionnel
Plaisir : prend du plaisir en cours d'anglais

Graphique 4 : corrélations avec l'appréhension de lecture en anglais au questionnaire pré-test

Des résultats similaires se retrouvent concernant l'appréhension d'expression, présentant une corrélation d'intensité moyenne avec l'intention d'utiliser de la bibliographie anglophone dans leur mémoire (r = -0.30), le fait de se sentir capable de lire un texte scientifique en anglais (r = -0.47), d'envisager de lire un article en anglais dans le cadre de leur mémoire (r = -0.30), et de prendre plaisir à venir en cours d'anglais (r = -0.34).

Des éléments complémentaires présentent une corrélation avec l'appréhension d'expression : d'une part le genre (r = 0.28), les filles présentant une plus grande appréhension de l'expression en anglais que les garçons ; d'autre part l'importance accordée au fait de pouvoir échanger avec l'enseignant, ceux qui y accordent plus d'importance présentant globalement moins d'appréhension de l'expression orale en

anglais (r = -0.27), et enfin, une corrélation forte entre l'appréhension de l'expression orale en anglais et l'importance accordée au fait de pouvoir s'exprimer en TD (r = -0.50). L'importance et la place accordée aux échanges semblent donc pouvoir influencer l'appréhension d'expression en anglais.



AppréExp : appréhension de s'exprimer en anglais
Biblang : intention d'utiliser de la bibliographie anglophone dans le mémoire
CapLire : se sent capable de lire un texte scientifique en anglais
LireArt : intention de lire des articles en anglais quand sera professionnel
Plaisir : prend du plaisir en cours d'anglais
Genre : genre de l'étudiant
EchEns : importance accordée au fait de pouvoir échanger avec l'enseignant
ExprTD : importance accordée au fait de pouvoir s'exprimer en TD

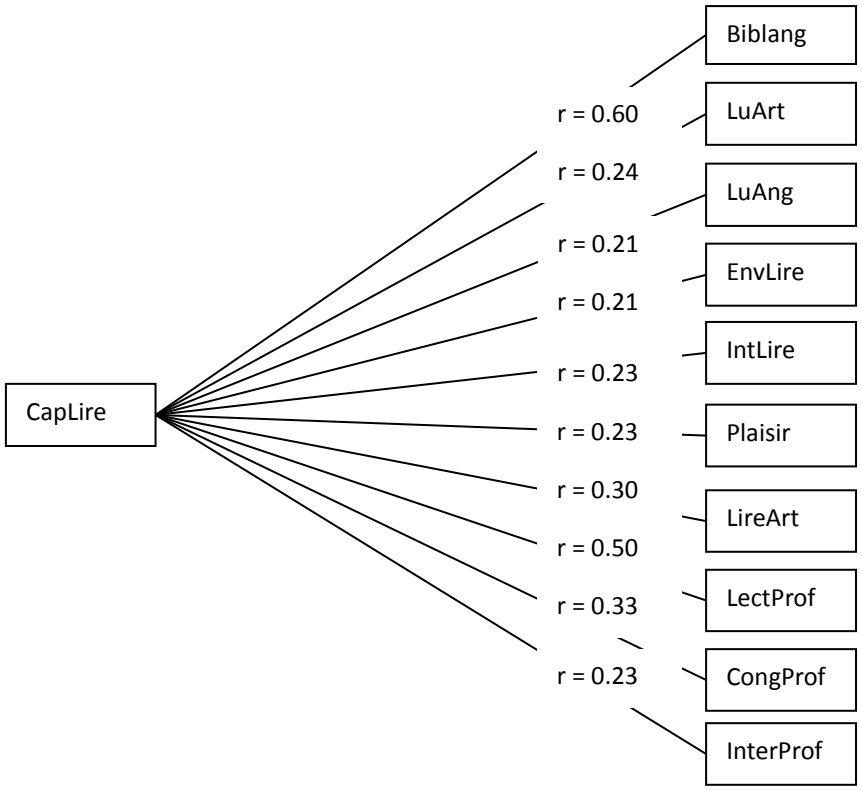
Graphique 5 : corrélations avec l'appréhension d'expression en anglais au questionnaire pré-test

Enfin, l'appréhension de l'expression orale présente une corrélation forte avec l'appréhension de la lecture (r = 0.69). Autrement dit, les étudiants qui appréhendent de lire en anglais, sont généralement les mêmes que ceux qui appréhendent de s'exprimer à l'oral. Or, nous venons de voir que de nombreuses variables présentent une corrélation d'intensité moyenne avec ces deux types d'appréhension.

Si l'on s'intéresse au sentiment d'auto-efficacité des étudiants, le fait de se sentir capable de lire un texte scientifique en anglais – outre sa corrélation inverse avec l'appréhension de lecture ou d'expression en anglais – est fortement corrélé avec le fait d'envisager d'utiliser de la bibliographie anglaise dans son mémoire (r = 0.60). Il

semblerait également que le fait d'avoir déjà lu un article scientifique en anglais (r = 0.24) ou d'autres types de documents en anglais (r = 0.21) influence favorablement le sentiment d'auto-efficacité, ce qui n'est pas très surprenant puisque ces étudiants ont pu vérifier qu'ils étaient capables d'appréhender ces lectures. On pourrait ici s'interroger sur l'importance du curriculum caché : quels autres éléments ont pu influencer le rapport à la lecture anglophone de ces étudiants avant les TD de troisième année ? (familles, un enseignant en particulier, des voyages à l'étranger, des rencontres personnelles, …).

Mais le fait de se sentir capable de lire un texte scientifique en anglais est aussi lié avec le fait d'avoir envie de lire un texte scientifique en anglais (r = 0.21), de voir un intérêt à lire ce texte (r = 0.23), de prendre du plaisir en cours d'anglais (r = 0.23), et d'envisager de lire des articles en anglais à la fois pour le mémoire (r = 0.30) et en tant que professionnel (r = 0.50), ainsi que de participer (r = 0.33), voire intervenir (r = 0.23) dans des congrès professionnels.



CapLire : se sent capable de lire un texte scientifique en anglais
Biblang : intention d'utiliser de la bibliographie anglophone dans le mémoire
LuArt : a déjà lu un article scientifique en anglais
LuAng : a déjà lu d'autres types de documents en anglais
EnvLire : a envie de lire un article scientifique en anglais
IntLire : voit un intérêt à pouvoir lire un article scientifique en anglais
Plaisir : prend du plaisir en cours d'anglais
LireArt : intention de lire des articles en anglais quand sera professionnel
LectProf : envisage de lire des articles en anglais quand sera professionnel
CongProf : envisage de participer à des congrès professionnels européens
InterPof : envisage d'intervenir dans des congrès professionnels européens

Graphique 6 : corrélations avec l'auto-efficacité en anglais au questionnaire pré-test

D'après ces résultats, favoriser une prise de confiance pour diminuer l'appréhension semble donc un point important pour favoriser la lecture d'articles scientifiques en anglais et la participation active à l'évolution de la profession par la suite. Ces variables étant corrélées notamment avec le plaisir éprouvé en cours d'anglais, on peut imaginer qu'en favorisant la prise de plaisir en TD, on pourra espérer diminuer l'appréhension dans un premier temps, et une posture professionnelle active concernant l'anglais, dans un deuxième temps.

2.2.6.3 Projections professionnelles :

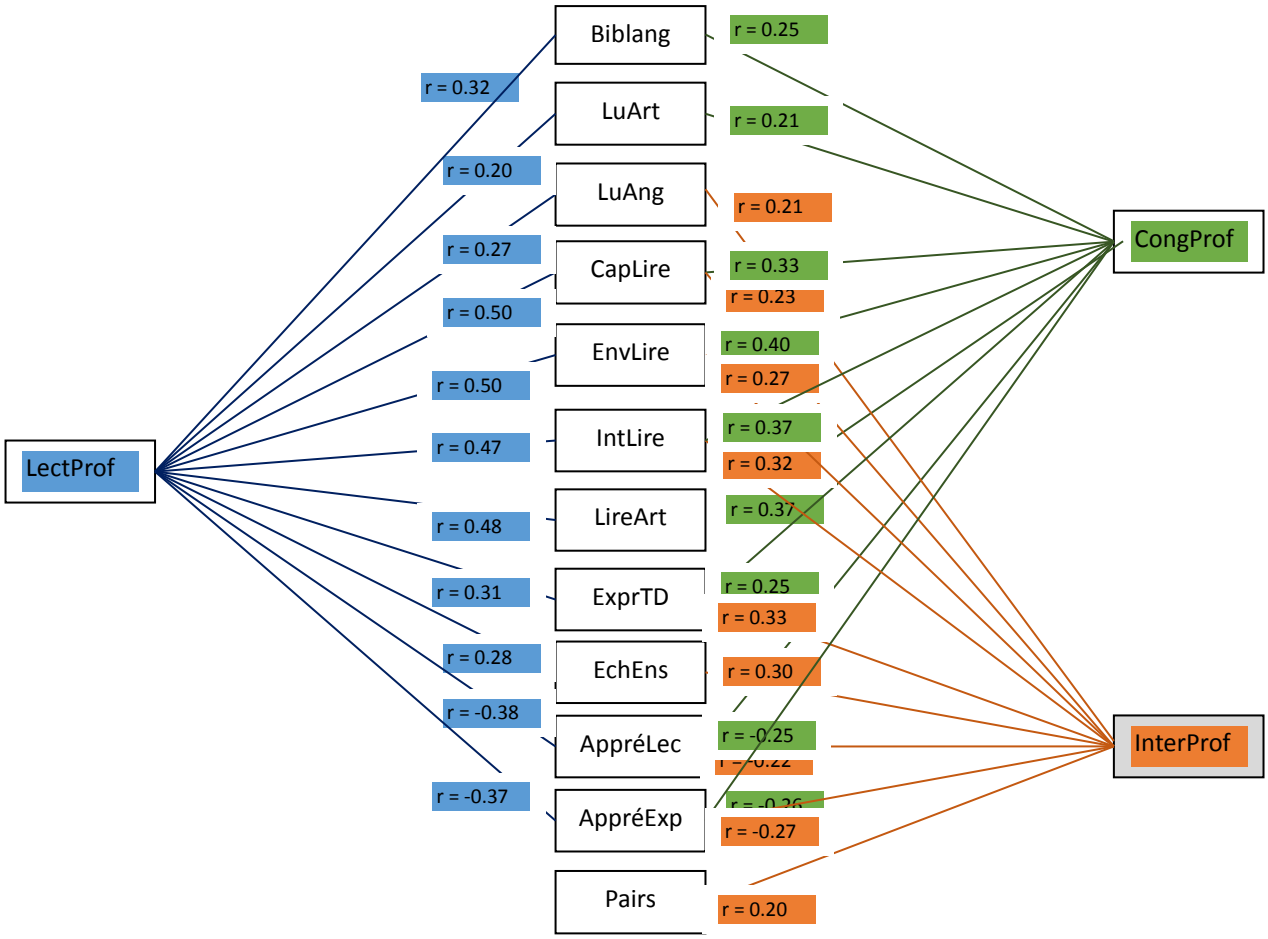
Plusieurs variables présentent des corrélations d'intensité moyenne avec les variables concernant la projection professionnelle (l'intention de lire des articles en anglais en lien avec sa pratique professionnelle, de participer à des congrès professionnels européens et d'intervenir dans des congrès professionnels européens). Le tableau des corrélations en lien avec ces trois variables est présenté ci-dessous. Seules les corrélations significatives ont été notées, avec en gris clair les corrélations d'intensité moyenne et en gris foncé les corrélations d'intensité forte.

	Intention de lectures professionnelles	**Intention de participation à des congrès pro. européens**	**Intention d'intervention dans des congrès pro. européens**
Intention d'utiliser de la bibliographie anglophone dans le mémoire	0,32	0,25	
A déjà lu un article scientifique en anglais	0,20	0,21	
A déjà lu de la littérature autre en anglais	0,27		0,21
Estime apprendre autant des pairs que du cours			0,20
S'estime capable de lire un texte scientifique en anglais	0,50	0,33	0,23
A envie de lire un article scientifique en anglais	0,50	0,40	0,27
Voit un intérêt à lire un article scientifique en anglais	0,47	0,37	0,32
Compte lire des articles en anglais en lien avec le mémoire	0,48	0,24	
Accorde de l'importance à pouvoir s'exprimer en anglais	0,31	0,25	0,33
Accorde de l'importance aux échanges avec l'enseignant	0,28		0,30
Appréhende la lecture en anglais	-0,38	-0,25	-0,22
Appréhende l'expression en anglais	-0,37	-0,26	-0,27
Intention de participer à des congrès pro. européens		0,60	0,48
Intention d'intervenir dans des congrès pro. européens			0,71

Tableau 8 : corrélations significatives de certaines variables avec la projection professionnelle au questionnaire pré-test

On remarque que cinq variables sont corrélées avec les trois variables de projections professionnelles : premièrement, le fait de s'estimer capable de lire un texte scientifique en anglais, qui influence favorablement l'ensemble des trois variables de projection professionnelle. De même pour le fait d'avoir envie de lire un article scientifique en anglais, et de voir un intérêt à lire un article en anglais. Ensuite, comme nous l'avons évoqué préalablement, les variables d'appréhension de lecture ou d'expression en anglais sont inversement corrélées avec les variables de projection professionnelle : plus les étudiants appréhendent l'anglais, moins ils envisagent de l'investir comme outil professionnel pour la suite.

Il est à noter également, la corrélation – certes peu importante, mais existante ($r = 0.20$) entre le fait d'estimer apprendre autant de ses pairs que du cours, et le fait d'envisager d'intervenir dans des congrès. On peut supposer que l'idée d'apprendre des pairs influence la vision des retombées des congrès, et de la possibilité d'évolution du fait d'y intervenir.



LectProf : intention de lire des articles en anglais quand sera professionnel
CongProf : intention de participer à des congrès professionnels européens
InterProf : intention d'intervenir dans des congrès professionnels européens
Biblang : intention d'utiliser de la bibliographie anglophone dans le mémoire
LuArt : a déjà lu un article scientifique en anglais
LuAng : a déjà lu d'autres types de documents en anglais
CapLire : se sent capable de lire un article scientifique en anglais
EnvLire : a envie de lire un article scientifique en anglais
InLire : voit un intérêt à lire un article scientifique en anglais
LireArt : a l'intention de lire des articles en lien avec le mémoire même s'ils sont rédigés en anglais
ExprTD : accorde de l'importance au fait de pouvoir s'exprimer en TD
EchEns : accorde de l'importance au fait de pouvoir échanger avec l'enseignant
AppréLec : appréhende de lire en anglais
AppréExp : appréhende de s'exprimer en anglais
Pairs : estime apprendre autant des pairs que du cours en lui-même

Les r de corrélations sont indiqués avec un fond de couleur correspondant à la variable corrélée (bleu pour les corrélations avec LectProf, vert pour les corrélations avec CongrProf et orange pour les corrélations avec InterProf)

Graphique 7 : corrélations avec la projection professionnelle au questionnaire pré-test

Enfin, on notera, sans grande surprise, que les trois variables de projections professionnelles sont fortement corrélées entre elles. Concernant les variables *intention de participer à des congrès professionnels européens* et *intention d'intervenir dans les congrès professionnels européens* il y a néanmoins un biais qui fait monter le coefficient de corrélation, puisque seuls les étudiants qui comptaient déjà assister aux congrès pouvaient éventuellement envisager d'y intervenir.

2.2.7 Synthèse des résultats quantitatifs

Nous pouvons retenir de ces résultats que la majorité des étudiants a envie de progresser en anglais, parce qu'ils y voient un intérêt pour leur avenir, mais ont peu confiance en eux dans ce domaine. Fait marquant, la majorité n'apprécie pas les méthodes d'enseignement qu'on leur propose pour cet apprentissage. Ceci est un point important, puisque la majorité accorde une grande importance aux méthodes d'enseignement dispensées. En particulier, ils sont demandeurs d'être actifs dans leur apprentissage, avec un attrait pour les activités en groupe, et disent être fortement influencés par l'attitude de l'enseignant, avec lequel ils souhaitent pouvoir échanger facilement, et être reconnus, notamment en pouvant s'exprimer lors des TD. Cet enseignement doit également être adapté au fait qu'ils ne parviennent pas à se concentrer longtemps lorsque l'enseignant leur explique quelque chose. Enfin, peu d'entre eux se projettent dans l'implication lors de congrès internationaux une fois professionnels.

L'ensemble de ces résultats quantitatifs était complété par deux questions qualitatives.

2.3 Résultats qualitatifs

Le questionnaire pré-test se terminait par deux questions ouvertes interrogeant les étudiants sur leurs attentes vis à vis de ce TD, et leurs attentes vis à vis de l'enseignante au cours de ce TD. L'analyse des données a été réalisée à l'aide du logiciel

AntConc®, pour lequel un dictionnaire de lemmatisation a été créé à partir des résultats obtenus à chaque question ouverte. Dans un deuxième temps, l'analyse a été poursuivie par une analyse thématique manuelle.

2.3.1 Attentes vis-à-vis du TD

Pour la question concernant les attentes des étudiants vis à vis du TD, le logiciel Wordle® a permis de faire émerger le nuage de mots ci-dessous (la taille du mot traduit sa fréquence d'apparition dans les réponses, après utilisation d'un dictionnaire de lemmatisation).

Graphique 8 : nuage des mots les plus cités dans les réponses des étudiants, concernant leurs attentes vis-à-vis du TD d'anglais de troisième année, au questionnaire pré-test

Cinq thèmes sont ressortis des réponses : des attentes d'apprentissage au sein même du TD, des attentes en termes d'utilité professionnelle, et en termes d'utilité scolaire, des attentes concernant la forme pédagogique du TD, et enfin, des attentes concernant une utilité personnelle.

2.3.1.1 Attentes d'apprentissages au sein même du TD

Cent quinze éléments de réponses, émises par soixante-seize individus différents, se rapportent à des attentes concernant directement le TD. Pour l'ensemble

de l'analyse, le nombre plus important d'éléments de réponses que d'individus s'explique par le fait qu'un individu peut évoquer plusieurs éléments de réponses se référant à différentes sous-parties des attentes d'ordre scolaire dans sa réponse. Quatre sous-thèmes ont été identifiés.

- La majorité des réponses (quarante-sept) concerne des attentes relatives à des *compétences techniques* que les étudiants souhaiteraient acquérir, comme par exemple comprendre un article en anglais, s'exprimer en anglais, comprendre une conversation en anglais, ou encore rédiger un résumé. Par exemple : « *De pouvoir comprendre des articles en anglais traitant de mon sujet de mémoire* » (étudiante n°7) ou « *Être plus efficiente dans mes lectures en anglais (moins de passage par le dictionnaire) et améliorer ma compréhension orale.* » (étudiante n°9).

- Trente-trois réponses sont en lien avec une attente d'acquisition de *savoirs scolaires*, en particulier une acquisition de vocabulaire (trente réponses, dont dix-sept précisant qu'ils attendent une acquisition de vocabulaire « *professionnel* »). Par exemple : « *J'aimerais apprendre du vocabulaire utile pour ma pratique professionnelle mais également pour ma vie personnelle future.* » (étudiante n°1) ou « *Acquérir du vocabulaire concernant directement ma pratique professionnelle.* » (étudiante n°20).

- Vingt-huit réponses concernent davantage une attente en termes d'acquisition de *compétences intra-personnelles* (donc des *soft skills*), par exemple avoir confiance en soi et une appréhension diminuée, être motivé - les étudiants utilisent les expressions « *donner envie* » (étudiante n°30), « *faire aimer* » (étudiante n°95), voire même « *me réconcilier avec l'anglais* » (étudiante n°60) ou encore « *dépasser mon rejet de l'anglais* » (étudiante n°61) - et de compétences interpersonnelles, par exemple de pouvoir échanger plus facilement avec leurs pairs : « *Pouvoir être dans une dynamique avec des échanges et non faire qu'écouter un cours sans possibilité réelle de participer.* »

(étudiante n°48). Nous verrons que cette catégorie de réponse est largement reprise dans les attentes vis-à-vis de l'enseignante.

- Enfin, sept individus expriment des attentes en termes de compétences organisationnelles (qui entrent également dans la catégorie des *soft skills*), en lien avec la méthodologie de recherche bibliographique en anglais : « *Que ça m'aide à trouver des références bibliographiques en anglais* » (étudiante n°72).

2.3.1.2 Utilité professionnelle

Quarante-huit éléments de réponses, proposés par quarante-deux individus, expriment des attentes d'ordre professionnel : les étudiants ont besoin de comprendre à quoi les TD d'anglais vont pouvoir leur servir concrètement sur le terrain.

- Vingt-huit réponses évoquent le fait qu'ils attendent que le contenu soit en lien avec leur future pratique professionnelle, mais sans préciser davantage.

- Onze réponses évoquent le fait que cela leur permettra d'accéder plus facilement à la formation tout au long de la vie, ce qui entre aussi dans les *soft skills* selon Dutton (2012) ou Gonzalez, Abu Kasim et Naimie (2013) : « […] *Mais aussi de me tenir à jour dans ma future pratique professionnelle* » (étudiante n°85) ; *« J'aimerais pouvoir m'entretenir et échanger sur mes futures pratiques professionnelles avec d'autres professionnels de santé d'Europe et éventuellement du monde pour continuer à me former et m'informer tout au long de ma carrière.* » (étudiant n°98).

- Quatre réponses concernent la volonté que ces TD d'anglais permettent de prendre en charge un patient anglophone, et quatre étudiants espèrent que ces TD leur permettront d'être en mesure de dialoguer avec d'autres professionnels autour de leur profession : « *D'être plus à l'aise pour utiliser l'anglais avec un patient qui ne pourrait pas s'exprimer en français* » (étudiante n°21) ; « *[de*

pouvoir] discuter en anglais autour de la profession et de la santé » (étudiante n°2).

2.3.1.3 Utilité scolaire

Trente-quatre réponses de trente-trois individus évoquent le fait qu'ils souhaitent que le TD leur apporte concrètement quelque chose sur le plan scolaire.

- Trente-deux disent qu'ils attendent de ces TD d'anglais un retour direct pour leur travail de mémoire d'initiation à la recherche : que ce soit de pouvoir utiliser un texte pour leur mémoire, ou de travailler sur du vocabulaire en lien avec leur sujet de mémoire : « *De pouvoir comprendre et utiliser au moins un article rédigé en anglais dans mon mémoire* » (étudiante n°8).

- Un étudiant attend que les cours dispensés lui permettent d'avoir la moyenne à cette unité d'enseignement, et un étudiant que cela contribue à lui permettre d'obtenir son diplôme d'Etat : « *Pouvoir améliorer mon anglais dans le but d'obtenir mon DE* » (étudiante n°44).

2.3.1.4 Forme pédagogique du TD

Trente-deux réponses de vingt-et-un individus concernent la forme du TD en lui-même. Certains sous-thèmes émergent au sein de cette catégorie. Les étudiants disent attendre de ce TD qu'il soit avec une approche pratique, concrète (neuf réponses) ; intéressant, motivant et attractif (six réponses) ; interactif, dans l'interaction (cinq réponses) ; vivant/dynamique (quatre réponses) et ludique (deux réponses).

2.3.1.5 Utilité personnelle

Si la majorité des réponses évoque une volonté d'utilité professionnelle ou scolaire, seulement cinq réponses (cinq individus) disent attendre du TD qu'il leur

permette de s'exprimer en anglais dans un cadre personnel, recherchant une « *aisance dans la communication orale courante* » (étudiante n°40), pouvoir s'exprimer également dans des « *conversations plus communes* » (étudiante n°65), ou de « *pouvoir utiliser la langue dans sa vie personnelle* » (étudiante n°1).

2.3.1.6 Tableau de synthèse

Les réponses à cette première question ouverte, concernant les attentes vis-à-vis du TD, sont résumées dans le tableau ci-dessous :

Attentes directement liées au TD (115 réponses, 76 individus)	**Compétences techniques** (47 réponses/39 individus)	- comprendre un article en anglais - s'exprimer en anglais - comprendre une conversation en anglais - rédiger un résumé
	Savoirs scolaires (11 réponses/11 individus)	- vocabulaire +++ - grammaire
	Compétences intra et interpersonnelles (28 réponses/26 individus)	- donner confiance/diminuer l'appréhension - motiver/donner envie - favoriser les échanges
	Compétences organisationnelles (7 réponses/7 individus)	- méthodologie de recherche bibliographique en anglais
Utilité professionnelle (48 réponses, 42 individus)	**Simple lien avec la pratique professionnelle** (28 réponses/28 individus)	- utilité pour la vie professionnelle - aborder thématiques en lien avec l'ergothérapie - lire des textes traitant d'ergothérapie
	Compétence « se former tout au long de la vie » (33 réponses/30 individus)	- pouvoir effectuer des recherches - comprendre des interventions dans des congrès anglophones d'ergothérapie - pouvoir continuer à se tenir informé en lisant des articles en anglais - découvrir d'autres pratiques de l'ergothérapie
	Compétence technique de prendre en charge un patient anglophone (4 réponses/4 individus)	- donner confiance/diminuer l'appréhension - motiver/donner envie - favoriser les échanges
	Compétences interpersonnelles (4 réponses/4 individus)	- pouvoir dialoguer avec d'autres professionnels
Utilité scolaire (34 réponses, 33 individus)	**Utilité pour le mémoire** (32 réponses, 30 individus)	- acquérir du vocabulaire en lien avec le mémoire - travailler autour de thématiques en lien avec le mémoire - travailler sur un texte utilisable dans la bibliographie du mémoire
	Utilité scolaire autre (2 réponses, 2 individus)	- permettre d'avoir la moyenne à cette UE - permettre d'avoir le DE
Forme pédagogique du TD (32 réponses, 21 individus)	**Approche pratique** (9 réponses, 9 individus)	- concret - pratique - mises en situation - moins scolaires
	Attractif (6 réponses, 6 individus)	- intéressant - motivant - attractif
	Interactif (5 réponses, 5 individus)	- dans l'interaction - interactivité - participatif
	Approche active (4 réponses, 4 individus)	- vivant - dynamique
	Ludique (2 réponses, 2 individus)	- ludique
Utilité personnelle (5 réponses, 5 individus)	**Compétences interpersonnelles** (5 réponses, 5 individus)	- aisance dans la communication orale courante

Tableau 9 : attentes des étudiants vis-à-vis du TD d'anglais de troisième année, classées par thèmes

Il est aussi à noter que quatre étudiants évoquent clairement leurs lacunes en anglais comme un obstacle pour profiter des cours, et plusieurs autres évoquent le fait de vouloir comprendre un texte, ou s'exprimer plus aisément par exemple, « *malgré*

leurs lacunes ». On peut remettre ces éléments en lien avec la notion d'obstacle métacognitif du modèle allostérique de l'apprendre de Giordan (2001).

On retient de cette première analyse que nous retrouvons bien une approche comme envisagée dans l'analyse de littérature avec la Génération Y : le TD proposé doit leur apporter quelque chose de concret et palpable à court terme (mémoire, diplôme) ou à long terme (vie professionnelle), et c'est à l'enseignant de rendre ce cours « *intéressant* », « *attractif* » pour qu'il réponde aux attentes des étudiants. On note aussi la volonté d'avoir à la fois un apport sur des savoirs et compétences *techniques*, et à la fois sur des *soft skills.* Enfin, les attentes concernant la forme (interactions, « pas trop scolaire », dynamisme, …) semblent corroborer les caractéristiques du jeu, tel qu'envisagé en TD.

2.3.2 Attentes vis-à-vis de l'enseignant

Pour la deuxième question, concernant les attentes des étudiants vis à vis de l'enseignant, le logiciel Wordle® a permis de faire émerger le nuage de mots ci-dessous.

Graphique 9 : nuage des mots les plus cités dans les réponses des étudiants, concernant leurs attentes vis-à-vis de l'enseignante en TD d'anglais de troisième année, au questionnaire pré-test

De manière très marquée, la majorité des réponses fait ressortir une attente concernant les compétences non académiques de l'enseignant, seule une faible partie des réponses repose sur ses compétences techniques ou son positionnement « *d'expert* ».

2.3.2.1 Compétences non académiques de l'enseignant :

De façon plutôt surprenante, la grande majorité des réponses ne concerne pas des attentes en termes techniques vis à vis de l'enseignant, mais des attentes renvoyant à ses propres *soft skills*. En effet, 188 éléments de réponses se réfèrent aux *soft skills* de l'enseignant, que l'on peut regrouper sous quatre catégories.

- La première sous-catégorie concerne les *compétences intra-personnelles* : soixante-neuf items des réponses se réfèrent aux compétences intra-personnelles de l'enseignant. L'expression « *être à l'écoute* » est citée dix-sept fois, « *être dynamique* » ou « *dynamisme* » quinze fois, « *être pédagogue* » (ou autres formulations ayant le même sens) treize fois, « *être disponible* » six fois, « *être impliqué/investi* » est cité cinq fois, « *être patient* » trois fois, « *ouverture d'esprit* » et « *compréhensif* » sont chacun cités deux fois. D'autres termes comme « *bienveillance* » et même « *de la bonne humeur »* sont également utilisés plus ponctuellement.

- La deuxième sous-catégorie peut se rapporter à la compétence de *leadership,* évoquée soixante-deux fois : les étudiants attendent par exemple que l'enseignant les « *motive/stimule* » (cité 9 fois) et leur « *donne envie* » (cité 9 fois), que ce soit l'envie d'aller en cours, de suivre le cours, de s'y investir, de travailler en anglais... « *J'attends qu'elle arrive à me motiver et à me donner envie d'aller en cours. »* (étudiant 94). Mais ils attendent aussi que l'enseignant « *favorise les interactions, les échanges* » (cité 26 fois), allant jusqu'à chercher chaque étudiant individuellement pour l'impliquer, comme l'expliquent par exemple l'étudiant 92 : « *Que par sa pédagogie, elle donne envie de participer*

et qu'elle vienne chercher les élèves qui n'osent pas participer » et l'étudiant 6 : « *créer une cohésion de groupe* ». Huit étudiants disent aussi attendre de l'enseignante qu'elle les mette à l'aise, en confiance : « *me mettre suffisamment à l'aise pour me donner l'opportunité de m'exprimer en anglais* » (étudiant 4).

- Une troisième sous-catégorie concernant les compétences non académiques de l'enseignant implique la créativité, à laquelle trente-sept réponses se rapportent : les étudiants attendent de l'enseignante qu'elle utilise « *d'autres approches* », qu'elle « *dépoussière les méthodes habituellement utilisées en TD d'anglais* » (étudiant 99). De manière plus globale qu'elle propose un cours « *attractif* » (cité 4 fois), « *vivant* » (cité 6 fois), « *ludique* » (cité 10 fois), « *original* » (cité 2 fois), et bien sûr « *intéressant* » (cité 4 fois), voire « *captivant* » (étudiant 22) ou encore « *qu'elle nous rende le cours passionnant* » (étudiant 103).

- La dernière compétence non académique de l'enseignante qui ressort des attentes des étudiants est l'adaptabilité. Vingt d'entre eux évoquent cet aspect, traduisant ainsi leur appréhension face à l'anglais : « *Que ces cours soient accessibles à tous, surtout à ceux qui n'ont pas un très bon niveau d'anglais comme moi* » (étudiant 92), « *qu'elle s'adapte aux différents niveaux d'anglais des étudiants, et ainsi donne sa chance à chacun de s'exprimer* » (étudiant 105).

2.3.2.2 Compétences techniques de l'enseignant :

Seuls vingt-et-un étudiants expriment des attentes en rapport avec les compétences techniques de l'enseignant, et parmi ces réponses, deux sont en fait d'ordre méthodologique : « *une aide dans la recherche d'articles* » (étudiant 7), « *j'attends de l'enseignante qu'elle nous guide sur la démarche à effectuer lorsqu'on lit un article scientifique en anglais* » (étudiant 27). Les autres réponses de cette catégorie

concernent des attentes sur le plan de la rédaction, de demande de phrases types, de vocabulaire, ou « *d'aide* » sans davantage de précision.

2.3.2.3 Contenu du cours :

Dix-huit étudiants ont évoqué le fait qu'ils attendaient de l'enseignante qu'elle aborde un contenu spécifique, qui soit en lien avec leur mémoire (8 étudiants), ou plus globalement avec leur future profession (10 étudiants).

2.3.2.4 Tableau de synthèse

Les résultats de cette question, concernant les attentes vis-à-vis de l'enseignant, sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Compétences non académiques de l'enseignant (188 réponses)	**Compétences intra-personnelles** (69 réponses)	- être à l'écoute - être dynamique - être pédagogue - être disponible - être investi - être patient - être ouvert d'esprit - être compréhensif
	Leadership (62 réponses)	- motive, stimule - donne envie - favorise les interactions - s'assure de la participation de chacun - met en confiance
	Créativité (37 réponses)	- attractif - vivant - ludique - original - intéressant
	Adaptabilité (20 réponses)	- au niveau de chacun (appréhension +)
Compétences techniques (21 réponses)	**Méthodologie**	- lire un texte - rédiger un article, un résumé
	Savoirs	- vocabulaire - phrases types - « aide »
Contenu de cours (18 réponses)		- en lien avec le mémoire - en lien avec la profession

Tableau 10 : attentes des étudiants vis-à-vis de l'enseignant du TD d'anglais de troisième année, classées par thèmes

Nous pouvons ajouter que cinq étudiants ont également mentionné l'attente de supports pédagogiques variés.

Comme nous avons pu l'évoquer avec la génération Y, ce qui semble le plus émerger des réponses à cette question est la peur de s'ennuyer, ou d'assister à un cours qui n'apporte rien de concret pour la suite, tout en exprimant clairement une appréhension concernant leur niveau d'anglais. On retrouve également un besoin de reconnaissance, avec en sus la nécessité que ce soit l'enseignant qui motive, qui donne envie, pour que les étudiants s'investissent. Nous retrouvons ici toute l'ambiguïté des Y telle qu'évoquée précédemment.

Un espace était ensuite réservé aux remarques éventuelles. Seuls six étudiants ont utilisé cet espace pour donner un avis global sur le questionnaire, préciser une réponse à une question, ou préciser le lien entretenu – favorable ou non – avec l'anglais. Une étudiante a exprimé sa crainte que ces nouveaux TD ne soient redondants avec ceux déjà proposés depuis deux ans, et poursuivis en parallèle en troisième année.

Après avoir complété ce questionnaire pré-test, les six TD d'anglais de troisième année d'ergothérapie ont démarré.

3 Description des TD d'anglais de l'expérimentation

3.1 Description générale

Les six TD ont été construits de manière à ce que la difficulté soit progressive, tant pour les compétences académiques (reconnaissance de mots, puis utilisation de mots, puis de phrases dans des contextes plus ou moins complexes,…) que pour les compétences non académiques, avec d'abord un exercice individuel en groupe, puis des jeux de groupes avec actions individuelles, puis des jeux de groupes, puis présentation devant le reste du groupe, voire interactions avec des étudiants inconnus,… sollicitant un niveau de compétences interpersonnelles de plus en plus complexes, mais aussi au niveau intra-personnel avec notamment de plus en plus de sollicitation de l'auto-efficacité, auto-motivation, éventuellement leadership,… Le premier TD est plus un TD global *icebreaker*[50] pour amener progressivement les étudiants vers une attitude ludique, et favoriser l'atmosphère souhaitée pour pouvoir ensuite utiliser les jeux à bon escient dans le cours.

Les jeux proposés ont été inspirés de jeux du commerce, et adaptés pour répondre aux objectifs de développement des compétences.

A part pour le premier TD de mise en confiance, les jeux ont été choisis avec, premièrement, une recherche de jeux par équipes. En effet, d'une part, comme l'illustre Barthélémy-Ruiz (2006, p.20) : « *Cette précaution [éviter les découragements à celui qui "ne comprend rien "], amène souvent le créateur de jeu et l'animateur à placer les joueurs en petites équipes, la défaite ou la moindre réussite étant plus facile à supporter que si le joueur joue seul* ». Choix également renforcé, d'autre part, par le fait que nous avons vu que les membres de la génération Y préféraient les travaux en

[50] Les *Icebreakers* ou « *brise-glace* » en français, sont des jeux, généralement courts (même si ce n'est pas le cas ici), qui ont pour fonction première de « rompre la glace » entre des participants qui ne se connaissent pas, afin de favoriser une cohésion de groupe dans un climat de confiance (Audebrand, 2006). Ici, les participants se connaissent, mais ne connaissent pas forcément l'approche ludique en cours ; il s'agit donc de favoriser l'apparition d'un climat ludique utile pour les cinq séances suivantes.

groupes, que nous cherchons à développer des compétences non académiques qui se développent en particulier lors de la confrontation aux autres, et que nous cherchons à susciter un conflit socioconstructiviste dans les différentes activités proposées.

Deuxièmement, pour favoriser l'engagement, le choix a été fait d'utiliser des jeux qui suscitent une certaine émulation, parce qu'il y a un temps restreint, ou une présentation en groupe par exemple. Pour cela, l'enseignant joue également sur l'aspect compétitif du jeu, en demandant aux équipes de se choisir un nom, en notant les points gagnés au tableau, et par une attitude stimulante présentant les avancées de chaque équipe et encourageant les équipes. Il n'est pas rare, pour celui qui passe devant le cours d'anglais au milieu d'un jeu, d'entendre « *Allez les castors ! »* crié avec enthousiasme par quelques joueurs…qui se sont pris au jeu !

Troisièmement, des discussions informelles – et des expériences personnelles de formation – ont permis de mettre en lumière à quel point il est difficile et rébarbatif pour les étudiants de « *rester assis pendant deux heures à gratter* ». A part pour le premier TD, les jeux proposés ont favorisé les déplacements des joueurs, pour permettre une implication à la fois psychique et psychomotrice des joueurs et favoriser leur engagement. Cela permet aussi, lors du travail de vocabulaire, d'utiliser une entrée à la fois auditive, visuelle, et kinesthésique pour l'ancrage de l'information.

Nous ajouterons aussi l'attention accordée au fait de rendre les jeux « *attrayants* » par leur esthétique : utilisation de couleurs, de cartes plastifiées, création de logos,… Ce point est toujours en réflexion pour être encore amélioré à l'heure actuelle.

Enfin, nous l'avons évoqué, les TD n'étaient pas constitués que du jeu, et l'ensemble de chaque TD sera décrit ci-après, puisque nous estimons que c'est l'ensemble du dispositif proposé qui peut favoriser l'engagement des étudiants, et le développement des compétences académiques et non académiques de ces étudiants.

3.2 Premier TD : le rap de l'ergothérapie

Le premier TD démarre par une présentation des objectifs du TD, avec une attention particulière pour la présentation des réseaux internationaux. S'ensuit un tour de table pour que chaque étudiant se présente, évoque son parcours, et parle de son projet professionnel. Ce premier tour de table est proposé en français, pour favoriser la prise de confiance dans le groupe et les échanges, et permettre à chaque étudiant de se reconnaître en tant qu'individu, comme nous l'avons évoqué dans les points importants de la génération Y. Si les TD étaient poursuivis l'année suivante, l'idée serait de proposer de nouveau un tour de table, mais en anglais.

L'enseignante participe activement à ce tour de table, en posant des questions parfois à un étudiant en particulier, parfois au groupe, en fonction de ce qui est dit par les étudiants. A la fin du tour de table, l'enseignante se prête également au jeu, et se présente de la même manière que les étudiants. Cela permet de favoriser des échanges d'égal à égal (sans pour autant déposséder l'enseignante de son rôle distinct), comme évoqué dans la partie conceptuelle de ce travail. L'enseignante présente ensuite le travail qui sera demandé en fin de semestre avec son barème, effectue quelques rappels théoriques pour être en mesure de comprendre un texte scientifique et répond aux éventuelles questions.

Dans un deuxième temps, l'enseignante distribue un texte à trous (annexe 11), qui correspond aux paroles d'un clip vidéo de rap présentant l'ergothérapie, effectué par des étudiants en ergothérapie australiens[51]. Les mots manquants sont des mots clés de l'anglais professionnel en ergothérapie. Le clip est visionné deux fois, puis les réponses sont mises en commun, et l'ensemble du texte est traduit à l'oral par le groupe, avec aide de l'enseignante quand nécessaire. Un dernier visionnage est

[51] Consultable sur https://www.youtube.com/watch?v=ncqQBoxPz3Y dernière consultation le 1er janvier 2015

proposé avec l'ensemble des paroles complétées. Le texte complet est disponible en annexe 12.

Lors de cette mise en commun, dans certains groupes les étudiants participent tous spontanément, et dans ce cas chacun donne les réponses au fur et à mesure qu'elles sont demandées, selon ce qu'il a trouvé. Dans d'autres groupes, l'enseignante sollicite tour à tour chaque étudiant pour favoriser la participation orale de chacun. L'erreur n'est jamais pénalisée. En cas d'erreur ou si un étudiant interrogé n'a pas trouvé le mot, les autres étudiants sont encouragés à prendre la parole pour que la bonne réponse vienne de l'entraide et non de l'enseignante, qui n'intervient qu'en dernier recours. Dès ce premier TD, l'enseignante veille à aborder une *attitude ludique* comme évoqué préalablement.

Dans un troisième temps, l'enseignante distribue les articles scientifiques, dont un résumé en français et en anglais devra être fourni à la fin du semestre. Les textes ont été sélectionnés préalablement par l'enseignante, de manière à ce que chaque étudiant ait un texte en rapport avec son sujet de mémoire. Ceci demande un temps de préparation conséquent en amont, puisque cela revient presque à un texte différent par étudiant, mais le choix a été fait d'utiliser la pédagogie différenciée à ce niveau, de manière à être sûr que le texte intéresse un minimum l'étudiant par son contenu, et favorise ainsi son implication. L'idée est aussi que le texte pourra être utilisé en bibliographie de mémoire, et que certains étudiants pourront utiliser la bibliographie de l'article pour trouver d'autres sources sur leur sujet de mémoire en anglais. Des dictionnaires sont mis à disposition si nécessaire, mais les étudiants sont surtout encouragés à s'entraider ou solliciter l'aide de l'enseignante en deuxième recours ou en cas de désaccord. En fin de TD, l'enseignante vérifie qu'il ne reste pas de questions non posées, et, enfin, demande à chacun de citer un mot appris dans le clip de *rap-ergo*, afin de favoriser l'ancrage.

Remarques et observations informelles :

Les étudiants sont, de manière générale, assez étonnés par le clip vidéo, qui est effectué sur un ton humoristique, avec une musique entraînante et un refrain qui « *reste en tête* ». Au fur et à mesure des visionnages, plusieurs d'entre eux sont surpris à chantonner ou taper le rythme.

Dans plusieurs groupes, les étudiants demandaient à la fin s'il serait possible de réaliser un tel clip en français. Aucun groupe n'a néanmoins franchi le cap de se lancer dans la réalisation concrète de ce projet, mais cela montre leur intérêt pour ce support.

3.3 Deuxième TD : *dessinez c'est gagné* et mimes

Le deuxième TD commence par la distribution de fiches de vocabulaire spécifique à l'ergothérapie, classées par catégories (aides-techniques, bilans, vocabulaire de gériatrie, psychiatrie, neurologie,…). Les étudiants se répartissent (ou sont répartis arbitrairement selon les groupes) ensuite en deux équipes. Notons ici que, comme évoqué par Lescouarch (2006), l'enseignante n'annonce pas « *on va jouer* » mais demande simplement aux étudiants de se diviser en deux groupes. A partir du troisième TD néanmoins, ce sont les étudiants eux-mêmes qui demandent « *ah, alors à quoi on va jouer aujourd'hui ?* » en réponse à cette consigne.

Une enveloppe contient des papiers plastifiés, sur lesquels figure à chaque fois un mot de vocabulaire en anglais en lien avec l'ergothérapie, issu des fiches préalablement distribuées. Un étudiant vient au tableau, sans ses fiches. Il tire un papier, et doit faire deviner ce mot aux autres étudiants de son équipe, en dessinant au tableau. Les étudiants ont le droit de regarder leurs fiches, mais pas l'étudiant au tableau. S'il ne connaît pas le mot et doit regarder la traduction, son équipe ne marquera qu'un point au lieu de deux pour ce mot. Les étudiants sont informés que le deuxième tour de jeu se fera avec la même enveloppe. Ainsi, s'ils retiennent les mots dont ils ont dû regarder la traduction, pour le deuxième tour ils auront plus de chances

de faire marquer deux points au lieu d'un à leur équipe. L'étudiant au tableau peut décider de passer jusqu'à trois mots. Lorsque son équipe trouve le bon mot (en anglais), il tire un autre papier. L'opération se réitère jusqu'à ce que le temps de deux minutes soit écoulé. C'est ensuite au tour de l'équipe suivante, et ainsi de suite jusqu'à ce que chaque étudiant soit passé au tableau. Le deuxième tour de jeu est constitué du même principe, mais les étudiants doivent faire deviner les mots en mimant au lieu de dessiner. L'équipe ayant marqué le plus de points à la fin de chaque manche gagne la manche.

La deuxième partie du TD est consacrée à la poursuite du travail sur le texte scientifique, dans les mêmes conditions qu'au premier TD. L'idée est de proposer un temps où les étudiants peuvent effectuer leur travail de manière individuelle, mais avec l'aide nécessaire, pour voir où sont les blocages et pouvoir les aider au mieux. Cela rejoint ce que proposait Meirieu, en 1989 déjà (p.27) : « *C'est pourquoi nous préférons une formule plus radicale et beaucoup plus efficace en dépit de l'apparente "perte de temps" qu'elle entraîne : il s'agit de mettre les élèves "au travail" pendant le temps de la classe, pour leur faire effectuer, sous le contrôle du maître, ce qu'ils sont habituellement censés faire "à la maison". »*

En fin de TD, on reconstitue rapidement les équipes, chacune d'entre elle doit dire un mot du vocabulaire ayant été utilisé dans le jeu. La première équipe qui ne trouve plus de mots a perdu cette dernière manche.

Remarques et observations informelles :

Les étudiants de chaque équipe s'encouragent largement pendant ce TD, se prenant au jeu. Il est fréquent d'entendre des « *vas-y essaie, on s'en fiche, fais quelque chose ! Moi aussi j'avais l'air ridicule, c'est pas grave !* » lorsque l'étudiant au tableau est un peu hésitant à démarrer. Un esprit de compétition bon enfant s'installe souvent entre les deux équipes, créant un réel « *affrontement* », avec mise en place de tactiques : partage de vocabulaire à apprendre rapidement entre les joueurs d'une

équipe « *apprends vite fait la page neuro, moi je fais la psychiatrie !* », « *codes* » au sein de l'équipe, « *pression* » sur l'autre équipe « *ah nous on a trouvé, oulala, je ne pense pas que vous trouverez, le temps s'écoule !* », demande de revanche,…

3.4 Troisième TD : chasse au trésor

Le troisième TD commence par une chasse au trésor. Les étudiants sont divisés en deux équipes. Les consignes leur sont expliquées. Chaque équipe reçoit une feuille de route pour écrire chaque réponse, et un premier indice. Ceci peut être une définition à laquelle il faut trouver un mot, un rébus, un message à décoder,… Les réponses étant toujours, bien sûr, du vocabulaire en anglais concernant l'ergothérapie.

Des images plastifiées sont positionnées sur tous les murs de la salle. Si la réponse à la première énigme est par exemple « *escarre* » (ou plutôt *bedsore* ou *pressure sore* ou *pressure ulcer* ou *sore* en anglais), ils doivent trouver l'indice en lien, par exemple un matelas à air, et derrière cette image est scotché l'indice suivant. De nombreux indices perturbateurs, c'est à dire non-utilisés dans la chasse au trésor, sont placés parmi les vrais indices pour compliquer le jeu. Les deux équipes ont les mêmes énigmes, mais pas dans le même ordre, pour éviter de se suivre.

Les deux équipes ont droit à un joker « *gratuit* », c'est à dire une aide de l'enseignante sans conséquence sur le jeu, les aides suivantes sont pénalisées d'une minute trente bloqués sur place avant de pouvoir se rendre à l'indice suivant. La première équipe à avoir trouvé les réponses à toutes les énigmes, après validation par l'enseignante, gagne le trésor, à savoir un paquet de bonbons.

La deuxième partie du TD est de nouveau consacrée au travail sur le texte scientifique.

En fin de TD, l'enseignante demande de retrouver les mots qui ont posé soucis pendant le jeu. La première équipe qui donne la bonne réponse marque un point (pour chaque mot).

Ceci correspond au dernier TD du cinquième semestre. Les étudiants ont ensuite deux semaines pour déposer leur résumé de texte en français et en anglais en ligne, qui sera noté.

Remarques et observations informelles :

Un sentiment d'euphorie est clairement perceptible pendant ce TD, puisque les étudiants courent d'un indice à l'autre, surveillent l'autre équipe, se concertent pour décider d'un éventuel recours à un joker,… On voit même apparaître certaines tricheries : surveillance du parcours de l'autre équipe pour voir où sont cachés les indices, tentative d'écoute lorsqu'ils voient que l'autre équipe est sur un passage difficile,…

Deuxième constat étonnant, si « *l'enfant n'est pas un adulte en miniature* », le jeune adulte apprenant est en revanche parfois un enfant de grande taille… Les étudiants sont en effet très surpris qu'il y ait un « *vrai* » trésor à la fin (pour rappel : des bonbons), et manifestent parfois bruyamment leur joie et leur surprise lors de la découverte des bonbons ! Le retour à l'exercice « *académique* » est parfois un peu difficile après ce moment d'euphorie.

Il est intéressant de noter que les étudiants ayant gagné le trésor ont toujours pris la décision de partager leurs bonbons avec les étudiants de l'autre équipe. Les bonbons circulent ensuite pendant l'exercice, créant une atmosphère de travail détendue. Des échanges avec l'enseignante sur des sujets divers sont fréquents pendant ce TD.

A la fin du cinquième semestre de la première année d'expérimentation (2012-2013), il a été demandé aux étudiants de noter anonymement sur une feuille les points positifs et les axes d'amélioration qu'ils pourraient envisager pour ces TD, afin de permettre une réorientation pédagogique pour le sixième semestre si nécessaire. Sans que cela soit demandé, 100% des réponses ont évoqué l'utilisation de jeux et activités ludiques dans les points positifs du TD, ce qui a encouragé à continuer l'expérimentation dans ce sens.

3.5 Quatrième TD : Shabadabada ®

Pour le sixième semestre, au cours desquels sont réalisés les trois TD suivants, une autre enseignante d'anglais effectue l'évaluation d'anglais semestrielle, ce qui permet de travailler avec une plus grande liberté. Le choix a été fait, en commun avec les étudiants à la fin du cinquième semestre, de travailler principalement sur l'oral.

Le quatrième TD commence par une partie de *Shabadabada®*. Le jeu est celui du commerce, mais seuls les mots en anglais sont utilisés. Les étudiants se divisent en deux équipes, et retournent chacun leur tour une carte du jeu. Chaque carte contient un mot en anglais (et un mot en français, mais seul le mot en anglais est ici pris en compte). L'équipe ayant retourné la carte doit chanter une chanson contenant ce mot, puis l'autre équipe doit en faire de même (avec le même mot) et ainsi de suite jusqu'à ce qu'une équipe ne trouve plus de chanson contenant le mot écrit sur la carte. L'autre équipe tourne alors la carte suivante, et ainsi de suite jusqu'à ce que toutes les cartes de la partie aient été retournées. Lorsqu'une équipe tarde à trouver une chanson, l'enseignante décompte depuis dix. Si l'équipe n'a proposé aucune chanson avant la fin du décompte, le point est accordé à l'autre équipe. Ceci est réitéré avec dix cartes en tout, et éventuellement une dernière pour départager les deux équipes en cas d'égalité.

La suite du TD est consacrée à travailler autour d'une conférence en anglais qui a eu lieu lors d'un congrès européen d'ergothérapie. Les étudiants visionnent la

conférence à deux reprises, puis les étudiants expliquent ce qu'ils ont compris, en anglais. L'enseignante veille à ce que chaque étudiant intervienne au minimum une fois. Si un étudiant ne sait pas quoi raconter spontanément, l'enseignante lui pose des questions. Une discussion plus générale, toujours en anglais, s'ensuit. Le texte dactylographié est ensuite distribué, et un dernier visionnage avec le texte est proposé. L'intervenante de la conférence est volontairement choisie avec un accent assez marqué et un anglais imparfait, dans le but de montrer qu'il n'est pas nécessaire d'être parfaitement bilingue pour assister, et même intervenir, dans des congrès internationaux de sa profession.

Remarques et observations informelles :

Concernant le jeu, les étudiants disent souvent qu'ils n'écoutent pas réellement les paroles des chansons en anglais et chantent *en yaourt*[52]. Mais ils disent par la suite « *j'ai entendu plein de chansons avec tel mot après dans ma voiture, je me suis dit qu'on aurait pu chanter ça et marquer un point la dernière fois !* », ce qui montre que l'utilisation de ce jeu les incite à écouter plus attentivement les paroles des chansons après le TD, et donc à développer leur compréhension orale en anglais.

L'enseignante a également été rappelée à l'ordre par les joueurs… Il arrivait en effet que l'enseignante se trompe et note le point à la mauvaise équipe : les étudiants ne tardaient pas à lui faire remarquer par de nombreuses protestations ! De plus, pour cette activité, l'enseignante n'avait pas pris la peine de prévoir un véritable chronomètre, et décomptait de manière aléatoire lorsque le temps d'attente lui semblait durer. Plusieurs équipes ont protesté (gentiment) que cela n'était pas juste, que le temps donné n'était pas le même d'une équipe à l'autre, et que cela les défavorisait ! Les étudiants étaient donc plus pris au jeu qu'envisagé, et ce point sera repensé pour les années à venir, avec utilisation d'un minuteur.

[52] *Chanter en yaourt* : expression informelle utilisée pour désigner les personnes qui chantent des sons se rapprochant des mots d'une langue étrangère, mais sans que cela ne forme des mots existants.

Enfin, les équipes ne trouvant plus de chansons demandaient également fréquemment à l'enseignante si elle en avait une en tête, ce qui favorisait les échanges d'égal à égal.

Concernant la conférence, les étudiants sont souvent surpris de comprendre de mieux en mieux la conférence au fur et à mesure des écoutes, et de tout ce qu'ils ont pu comprendre spontanément. Lorsque certains étudiants n'ont pas compris un point ou ne comprennent pas la question posée par l'enseignante, dans la majorité (voire la totalité) des groupes, les autres étudiants interviennent spontanément pour aider l'étudiant en difficulté, sans répondre à sa place.

3.6 Cinquième TD : improvisations et speed-dating

Le cinquième TD commençait par des mini sketchs. Les étudiants, par groupe de deux à quatre, tiraient un papier au sort, sur lequel un début de situation était proposé. Par exemple : « *It is your first day as an occupational therapist. You are trying your best to be wonderful, but - surprise ! - your Mum decides to come to see how it goes...* »[53]. Les étudiants ont alors quelques minutes pour préparer leur sketch, des dictionnaires sont mis à leur disposition. Les étudiants présentent ensuite leur sketch au groupe.

Le TD se poursuit par un « *Speed dating* ». Les étudiants sont assis deux par deux, face à face. Ils ont devant eux une feuille avec une question en anglais, qui tourne autour de leurs études, leur profession, ou encore leur projet pour la suite. Les questions sont volontairement formulées au passé, au présent ou au futur, afin que tous les temps soient mobilisés au fur et à mesure des conversations. Les questions peuvent être par exemple, « *Quel est votre meilleur souvenir en tant qu'étudiant ?* », ou « *De quoi traite votre sujet de mémoire ?* », ou encore « *Dans quel type de service*

[53] « *C'est votre premier jour en tant qu'ergothérapeute. Vous faites de votre mieux pour être un super professionnel, mais – surprise ! – votre mère décide de passer pour voir comment cela se passe pour vous…* »

aimeriez-vous travailler après l'obtention de votre diplôme ? ». Les étudiants ont trois minutes pour discuter de cette question avec leur interlocuteur (en anglais), après quoi ils changent de table (les étudiants à l'intérieur du cercle tournent dans un sens, ceux à l'extérieur du cercle dans l'autre sens) ce qui permet de changer de question et d'interlocuteur. A la fin du jeu, les étudiants ont discuté autour de chaque question, et avec un interlocuteur différent à chaque fois. Une fois le tour terminé, chaque étudiant doit remplir une fiche de type recueil d'informations pour un dossier médical, pour son interlocuteur (en anglais).

Dans un deuxième temps, les étudiants travaillent sur quelques exercices de vocabulaire professionnel sur feuille, et peuvent se lever pour aller lire des messages écrits en anglais sur un poster par la promotion précédente, à leur attention et à leur tour rédiger un message en anglais pour les étudiants de l'année suivante.

3.7 Sixième TD : rencontre avec des étudiants en médecine

Le dernier TD a été différent sur les deux années d'expérimentation.

En 2012-2013, le dernier TD commençait par le visionnage du début du film Docteur Patch (réalisé par Shadyac en 1998), en version originale sous-titrée, puis de la fin du film. Les étudiants devaient ensuite imaginer ce qui s'était passé au milieu, et le montrer sous forme de saynète, en utilisant le vocabulaire préalablement étudié. Le temps de préparation accordé était relativement long, pour permettre de consacrer le temps nécessaire à rédiger des dialogues cohérents et d'un bon niveau langagier.

En 2013-2014, le dernier TD d'anglais a été réalisé en commun avec les étudiants de médecine et leur enseignante. L'enseignante d'anglais de médecine n'ayant pas l'habitude d'utiliser le jeu en classe, et étant intéressée par l'utilisation de ce médiateur, elle a laissé le soin à l'enseignante d'anglais en ergothérapie d'organiser le TD en fonction d'objectifs pédagogiques (académiques et non académiques) communs préalablement définis, en particulier une sensibilisation au travail

interprofessionnel et au renforcement de l'identité professionnelle. Ce TD a été organisé en quatre temps distincts.

3.7.1.1 Temps 1 : *icebreakers*

Lors de leur arrivée dans la salle, au sein de l'institut de formation en ergothérapie, les étudiants étaient accueillis par les deux enseignantes. Les tables avaient été positionnées par groupes de quatre (groupes de deux tables de deux face à face formant un carré), et il était demandé aux étudiants de s'installer de façon à ce qu'il y ait deux étudiants de médecine avec deux étudiants d'ergothérapie à chaque table, de préférence en croisant (un étudiant de médecine à côté d'un étudiant en ergothérapie et face à un étudiant en ergothérapie). Sur chaque table étaient placées des feuilles face cachée, et une grande enveloppe.

S'ensuivaient alors trois *icebreakers* (rappelons que les étudiants des deux unités se voyaient pour la première fois). Pour le premier, les étudiants avaient une minute pour lister le maximum de parties du corps en anglais sur une feuille. Un compte à rebours avec sonnerie à la fin du temps imparti était affiché au tableau pour favoriser l'engagement rapide dans le jeu. Ceci permettait à chacun des quatre membres de chaque équipe de participer en contribuant à la liste de mots, sans imposer encore les échanges entre étudiants. A la sonnerie, chaque équipe disait le nombre de mots trouvés, celle en ayant le plus les lisait à voix haute pour validation par les enseignantes.

Pour le deuxième *icebreaker*, les étudiants retournaient la première feuille A3 posée sur la table. Dessus figuraient des dessins représentant différentes professions paramédicales ou de spécialités médicales. Les étudiants avaient une minute trente pour en lister le maximum en anglais. Ceci était une première introduction vers le travail interprofessionnel.

Pour le dernier *icebreaker*, les étudiants retournaient la dernière feuille A3, sur laquelle cinq personnages distincts étaient dessinés. Dans l'enveloppe, ils disposaient d'étiquettes plastifiées, avec des mots de quatre familles (chaque famille de mots étant écrite dans une couleur différente) : des médicaments, des aides-techniques, des structures hospitalières, et des pathologies. Au top départ, ils disposaient de deux minutes trente pour poser chaque étiquette en face d'un personnage. Au final, en face de chaque personnage il devait donc y avoir une étiquette médicaments, une étiquette aide-technique, une étiquette structure et une étiquette pathologie. Ce dernier exercice ouvrait clairement aux échanges, d'une part parce que les étudiants en médecine ne connaissaient pas les aides-techniques et ceux en ergothérapie ne connaissaient pas les médicaments, et d'autre part parce qu'il n'y avait pas une seule réponse évidente pour chaque personnage.

3.7.1.2 Temps 2 : dossiers de patients ou jeu de rôles

Les équipes de quatre étaient conservées, et le groupe était divisé en deux. Un groupe restait dans la salle, avec l'enseignante d'anglais de médecine, toujours en conservant les équipes de quatre. Un dossier de patient en anglais leur était alors distribué (avec des « *patients* » inspirés de séries TV ou films connus), et les quatre étudiants disposaient de trente minutes pour discuter du patient en anglais, proposer une prise en charge, en s'intéressant en particulier à la manière dont médecins et ergothérapeutes pourraient travailler ensemble. Quelques équipes de quatre partageaient ensuite leur réflexion à l'oral avec l'ensemble du groupe, suivi d'un temps d'échanges.

L'autre moitié du groupe partait pendant ce temps avec l'enseignante en ergothérapie dans l'appartement pédagogique[54]. Lors de leur arrivée à l'appartement,

[54] L'appartement pédagogique est une salle de cours contenant une cuisine, une baignoire, une douche, des toilettes, et un lit médicalisé, tout étant mécanisé pour être adaptable en hauteur par exemple, de manière à pouvoir s'entraîner aux mises en situations avec des personnes ayant différents types de handicap, ou aux propositions d'aménagement de domicile pour des personnes présentant des déficiences variées.

chaque équipe tirait une carte *Ergomed* (nom donné au jeu et inscrit au dos de chaque carte en couleurs et plastifiée). Les étudiants en médecine découvraient alors le personnage qu'ils devraient interpréter : le nom du personnage, la raison de son hospitalisation, quelques détails complémentaires,… Différents types de pathologies étaient représentés (schizophrénie, déficience visuelle, hémiplégie, lombalgie, dyspraxie, ou encore paraplégie par exemple).

S'ensuivait alors un jeu de simulation, où les étudiants en médecine jouaient le patient, et les étudiants en ergothérapie jouaient les ergothérapeutes (en anglais), avec à leur disposition le matériel de l'appartement pédagogique, mais aussi des activités manuelles, des aides-techniques, des jeux,… Les étudiants ayant donné leur accord pour publier des photographies d'eux durant ce TD, un aperçu de cette activité est disponible en annexe 13.

3.7.1.3 Temps 3

Les deux groupes échangeaient : ceux qui avaient été dans la salle 1 avec l'enseignante de médecine allaient rejoindre l'enseignante d'ergothérapie dans l'appartement pédagogique, et inversement.

3.7.1.4 Temps 4 : rallye Ergomed

Tous les étudiants retournaient dans la première salle, pour un dernier temps en commun. Ils disposaient d'abord de dix à quinze minutes, pour expliquer à l'autre – en anglais – ce qu'ils avaient compris de leur profession et de leur rôle (les étudiants en médecine expliquaient ce qu'était l'ergothérapie pour eux, et inversement).

Les équipes de quatre s'assemblaient alors par deux, pour former une équipe de huit. Les huit étudiants de chaque équipe se plaçaient en file, en alternant un étudiant en médecine et un étudiant en ergothérapie. A la tête de la file se trouvait l'une des

deux enseignantes. Au top départ, le premier étudiant (en médecine), tirait une carte question sur la médecine (en anglais), qu'il posait à l'étudiant suivant (en ergothérapie). S'il répondait correctement, le premier joueur courait se mettre à la fin de la file, et le deuxième joueur prenait sa place, et posait une question de la pile « *ergothérapie* » à l'étudiant suivant (en médecine). Au bout de quelques temps, si l'étudiant ne savait pas répondre, les autres étudiants de sa filière pouvaient l'aider. S'ils ne pouvaient toujours pas répondre ils passaient la question et ne marquaient pas de point. La première équipe à avoir terminé (réussi ou passé) toutes les questions criait « *stop* », et on comptait les points de chaque équipe pour désigner l'équipe gagnante.

Il était ensuite demandé aux étudiants de retourner s'asseoir, afin que les deux enseignantes puissent conclure la séance, en insistant sur l'importance de découvrir les autres professions et travailler ensemble.

Remarques et observations informelles :

Plusieurs obstacles étaient en jeu ici. Du côté des étudiants en ergothérapie, beaucoup partaient avec des préjugés, que les étudiants en médecine étaient hautains et peu volontaires pour découvrir la profession d'ergothérapie. Cette conception s'est avérée globalement erronée pendant le déroulement du TD, les étudiants de médecine étant contents de découvrir une profession avec laquelle ils seraient amenés à travailler, et de pouvoir tester du matériel. Les échanges entre étudiants étaient chaleureux. Certains étudiants ont dit à la fin de ce TD qu'ils ne savaient pas que c'était à eux de faire des prescriptions médicales pour une prise en charge en ergothérapie, et qu'ils iraient se renseigner puisqu'il y avait donc sûrement d'autres professions dans ce cas.

Du côté des étudiants de médecine, avant le TD, plusieurs se plaignaient du fait qu'ils devaient changer de locaux, changer de rythme, et globalement leurs habitudes pour ce TD. La plupart sont finalement repartis contents de ce TD, en disant qu'ils

avaient passé un bon moment et qu'ils trouvaient que l'on devrait faire ça avec d'autres types de professions aussi.

Globalement, beaucoup d'étudiants sont repassés par le français durant ce TD ; mais l'un des objectifs principaux étant aussi une meilleure connaissance de l'autre profession et des possibilités de travailler ensemble, ainsi qu'un renforcement de l'identité professionnelle, nous avons décidé de ne pas intervenir à chaque fois, pour laisser les liens se créer.

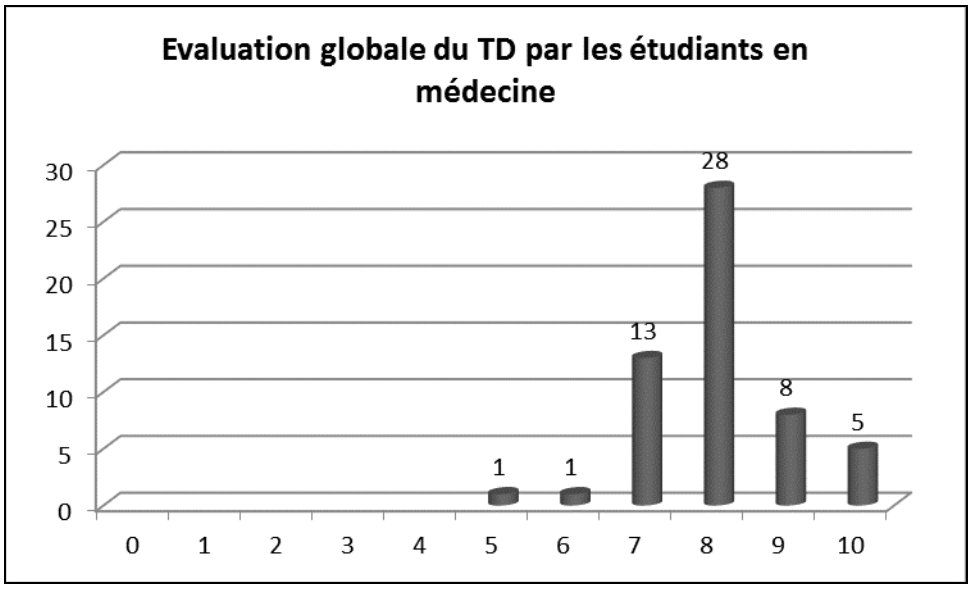
Enfin, plusieurs étudiants de médecine et d'ergothérapie, même s'ils étaient globalement contents de ce TD, trouvaient qu'il aurait été préférable de le faire avec des étudiants d'années plus avancées en médecine (ceux-ci étaient en fin de deuxième année), pour être plus en mesure de participer activement aux échanges. Les étudiants en médecine, avaient en effet encore eu peu à pas de cours en neurologie, ou sur les médicaments par exemple. Nous essaierons de tenir compte de cette remarque, néanmoins, ce projet novateur tient surtout à la rencontre de deux enseignantes ayant décidé de porter ce projet, et le choix des groupes d'étudiants concernés est donc limité.

4 Retour des étudiants en médecine

Une enquête a été menée auprès des étudiants de médecine pour connaître le ressenti sur cette approche et l'utilisation de jeux en TD d'anglais. L'enquête était proposée en ligne, sous forme de questions ouvertes. Cinquante-six étudiants de médecine ont répondu à l'enquête.

Seuls deux étudiants ne conseillent pas de reproduire ce TD pour les années suivantes. Ces deux réponses sont néanmoins à interpréter avec précaution, puisque pour l'une des deux réponses, le TD est globalement évalué à 10/10, avec en réponse à la demande des avantages et inconvénients de l'utilisation du jeu au cours de ce TD « *que des avantages, au niveau de l'expression orale surtout* » (étudiant en médecine n°55). L'autre étudiant concerné évalue globalement le TD à 8/10, et son commentaire laisse comprendre qu'il a compris que la question concernait une reprise de ce TD pour les mêmes étudiants que cette année lorsqu'ils seront en année supérieure, et non pour les prochains étudiants de deuxième année de médecine : « *poursuivre en quatrième année de médecine ne serait pas une bonne idée si des cours obligatoires nous sont imposés ! L'enseignement devrait se faire de manière informatique, un peu à la façon "Tell me more" à domicile, ce qui nous permettrait de travailler durant notre temps libre !* » (étudiant en médecine n°41). Les cinquante-quatre autres étudiants conseillent de reproduire ce TD pour les années suivantes.

Il était également demandé aux étudiants de donner une note globale sur dix à ce TD. Les notes s'étalent de 5 à 10, avec la répartition suivante :



Graphique 10 : évaluation sur dix du TD d'anglais commun aux étudiants en ergothérapie et en médecine, par les étudiants de médecine

La note moyenne est de 8, avec un écart-type de 0.99.

Il était également demandé aux étudiants de médecine, ce qui avait été selon eux les points forts de ce TD. Si le premier point fort de ce TD, selon les étudiants en médecine, est tout simplement la découverte d'une autre profession (trente-trois réponses), vingt-six étudiants citent l'aspect ludique, et dix-sept les interactions qui ont eu lieu au cours de ce TD : « *activités intéressantes (ludiques et pédagogiques)* » explique par exemple l'étudiant en médecine n°32 ; « *les petits jeux de rapidité entre équipes* » ajoute l'étudiant en médecine n°26 ; ou encore, selon l'étudiant en médecine n°25, « *très bonne ambiance (bonne idée de faire des groupes ergo/med de quatre personnes) avec des activités organisées intéressantes (jeux en anglais)* ». D'autres évoquent plus globalement « *une bonne ambiance* » (étudiant en médecine n°24), « *un contact facile avec les ergo* » (étudiant en médecine n°12), ou encore « *le côté vivant* » (étudiant en médecine n°22), ce qui rejoint l'idée du ludique. Le troisième point fort à ressortir (quinze réponses) est le fait de pouvoir tester concrètement le matériel des ergothérapeutes. Enfin, d'autres ont apprécié de pouvoir travailler par petits groupes de quatre, et de comprendre rapidement ce qu'était amené à faire un ergothérapeute pour la vie quotidienne du patient.

Les axes d'amélioration proposés, pour le TD de manière globale, concernaient principalement le fait de moins laisser les étudiants parler en français (dix réponses). L'un d'entre eux propose même d'amener cet « *interdit* » sous forme de jeu : « *avec un système de gages ou de cartons rouges pour chaque phrase prononcée en français* ». En tant qu'enseignantes, nous pensons notamment nous positionner différemment au moment de la présentation du TD, en le présentant clairement comme un temps de rencontre et d'échanges tout aussi important que l'anglais en lui-même. Neuf étudiants trouvaient qu'un TD de deux heures n'était pas suffisant, et conseilleraient de le faire plusieurs fois dans l'année, ou sur une durée plus longue. Cinq étudiants, comme évoqué au préalable, conseillent de proposer ce TD plutôt en troisième, voire quatrième année de médecine. Enfin, cinq étudiants apportent quelques critiques sur le dernier jeu : chaque enseignante devant gérer deux équipes de huit dans un jeu d'émulation, il était parfois difficile pour les étudiants d'une même équipe de s'entendre. Ajoutons que sept étudiants ont clairement écrit que pour eux, il n'y avait rien à améliorer dans ce TD, qui leur convenait tel quel.

Concernant plus précisément les avantages et inconvénients d'utiliser le jeu en TD, treize étudiants disent n'y voir « *que des avantages* ». Un étudiant, au contraire, estime que l'utilisation du jeu « *n'est pas vraiment pédagogique (ils ne permettent pas d'améliorer réellement notre anglais)* » (étudiant en médecine n°20). Concernant les points positifs, dix étudiants évoquent le fait que les jeux permettent d'entrer facilement en contact avec des étudiants inconnus : « *nécessité de communiquer entre nous, ce qui a favorisé la discussion* » (étudiant en médecine n°31). Douze étudiants estiment que l'utilisation de jeux permet de comprendre plus facilement le rôle de l'ergothérapeute, de rester concentré plus longtemps, ou d'apprendre/retenir plus facilement : « *les jeux permettent de retenir plus facilement tout en s'amusant* » (étudiant en médecine n°52) ; « *on apprend en s'amusant, du coup ça passe plus facilement* » (étudiant en médecine n°48) ; « *comme c'est ludique, on apprend mieux* » (étudiant en médecine n°43) ; ou encore « *pas la place à l'ennui !* » (étudiant en médecine n°45). Six évoquent aussi le fait que cela leur a permis de s'investir davantage dans le cours : « *donne envie de participer* » (étudiant en médecine n°30) ou

bien « *les jeux durant la séance à l'école d'ergothérapie nous ont rendu la découverte du métier plus ludique et nous ont permis de s'investir plus facilement* » (étudiant en médecine n°23). Huit, enfin, évoquent que l'utilisation de jeux permet de créer une bonne ambiance pour le TD. « *Cela a permis de détendre l'atmosphère* » écrit par exemple l'étudiant en médecine n°11 ; « *l'ambiance était également détendue* » explique l'étudiant en médecine n°10.

Concernant les inconvénients, sept étudiants évoquent la dispersion possible dans le jeu : « *le fait d'utiliser des outils comme ça nous amène parfois à être dissipé et ne plus être concentré* » (étudiant en médecine n°36). Nous pensons que cela repose également sur la manière dont nous avons présenté le TD : si les enseignantes avaient en tête que c'était surtout un temps de rencontre de l'autre, et qu'il pouvait donc y avoir un peu moins de rigueur que d'ordinaire pour favoriser les échanges et les rencontres, cela n'a pas été présenté clairement de cette manière aux étudiants. Cela a moins dérangé les étudiants en ergothérapie, habitués à ce médiateur, mais cela faisait un grand décalage par rapport aux TD d'anglais auxquels les étudiants en médecine étaient habitués. Quatre étudiants évoquent de nouveau le recours trop fréquent au français, et quatre le fait que certaines activités étaient trop rapides. Trois d'entre eux, enfin, estiment que les différences de niveaux au sein de certains groupes de quatre étaient un frein aux échanges. Notons que les étudiants en médecine sont habitués à être par groupes de niveaux en anglais, contrairement aux étudiants en ergothérapie, dont les groupes sont effectués par ordre alphabétique.

Les retours sur ce premier TD d'anglais commun entre les étudiants en médecine et en ergothérapie en utilisant plusieurs activités ludiques sont donc globalement positifs de la part des étudiants en médecine, avec des axes d'amélioration pertinents proposés pour reproduire cette rencontre dans les années à venir.

A la fin des six TD d'anglais de troisième année, les étudiants en ergothérapie ont de nouveau été sollicités pour répondre à un questionnaire post-test.

5 Questionnaire post-test

Le deuxième questionnaire a été distribué à la fin des six TD, en ligne la première année, et sur place après le sixième TD, la deuxième année. La première partie du questionnaire est identique au questionnaire pré-test, ce qui permet de visualiser une éventuelle évolution. Cent-deux étudiants ont répondu à ce deuxième questionnaire. Pour l'étude comparative, seuls ces cent-deux étudiants sont pris en compte (y compris pour le questionnaire pré-test), afin de pouvoir évaluer une évolution au sein d'un seul et même échantillon.

Les résultats du questionnaire complété par cent-dix étudiants d'autres instituts de formation en ergothérapie de France, que nous appellerons échantillon témoin, sont également présentés après l'analyse des réponses de l'échantillon expérimental pour chaque partie, ainsi que les informations complémentaires obtenues au cours des cinquante-et-un entretiens individuels avec des étudiants de l'échantillon expérimental, réalisés après les deux questionnaires.

5.1 Première partie : comparaison avec le questionnaire pré-test

5.1.1 Lectures projetées

5.1.1.1 Echantillon expérimental

Dans ce questionnaire post-test, il a de nouveau été demandé aux étudiants s'ils avaient l'intention d'utiliser de la bibliographie anglophone dans leur mémoire.

77% des étudiants interrogés envisageaient d'utiliser de la bibliographie anglophone dans leur mémoire lors du questionnaire pré-test ; sur les cent-deux

individus étudiés, ils sont 85% à l'envisager lors du questionnaire post-test, c'est-à-dire neuf individus de plus.

Ajoutons que parmi ces quatre-vingt-sept étudiants, soixante-neuf envisagent d'utiliser en bibliographie de mémoire d'autres textes en anglais que celui travaillé en TD, c'est-à-dire des textes lus en autonomie, sans contrainte académique.

Voyons ce qu'il en est de l'échantillon témoin afin de comparer les résultats obtenus dans les deux échantillons.

5.1.1.2 Echantillon témoin

En fin de troisième année, 79% de l'échantillon témoin envisagent d'utiliser de la bibliographie anglophone dans leur mémoire, alors que 85% l'envisagent dans l'échantillon expérimental ; ils étaient 77% lors du questionnaire pré-test. Voyons si cette différence est significative.

Pour cela, le test du χ^2 a été réalisé pour chaque comparaison. Ce calcul est détaillé dans l'encadré méthodologique ci-dessous pour le premier calcul, afin de vérifier s'il existe une différence significative entre les intentions d'utiliser de la bibliographie anglophone pour leur mémoire concernant les étudiants de l'expérimentation post-test (85%) et les étudiants de l'échantillon témoin (79%). La méthodologie utilisée est ensuite la même pour chaque calcul et ne sera pas redétaillée.

Test du χ^2

Les réponses de chaque échantillon sont présentées dans le tableau ci-dessous :

Valeurs obtenues	**Oui**	**Non**	**Total**
Groupe expérimental	87	15	102
Groupe témoin	87	23	110
Total	174	38	***212***

Soit H_0 l'hypothèse selon laquelle il n'existe pas de différence entre les réponses du groupe expérimental et du groupe témoin, les proportions d'intention de lecture étant conservées d'une ligne à l'autre. Les données correspondantes sont obtenues en remplaçant la valeur de chaque cellule par le produit du total de sa ligne par le total de sa colonne, divisé par le total général.

Valeurs estimées	**Oui**	**Non**	**Total**
Groupe expérimental	83.770	18.283	102
Groupe témoin	90.283	19.717	110
Total	174	38	***212***

Le calcul du χ^2, s'obtient en effectuant le calcul suivant, à partir des deux tableaux précédents : $\frac{(valeur\ obtenu - valeur\ estimée)^2}{valeur\ estimée}$. On obtient le tableau suivant :

χ^2	**Oui**	**Non**	**Total**
Groupe expérimental	0.129	0.590	0.718
Groupe témoin	0.119	0.547	0.666
Total	0.248	1.136	***1.384***

Encadré 4 : méthodologie du calcul du test du χ^2

A un degré de liberté, et avec une marge d'erreur de 5%, la valeur critique du χ^2 est de 3.84. La distance calculée (1.38) est inférieure à la distance critique (3.84). On accepte H_0, il n'existe pas de différence significative entre les réponses des deux groupes concernant leur intention d'utiliser de la bibliographie anglophone dans leur mémoire.

5.1.1.3 Synthèse sur les lectures projetées

Le nombre d'étudiants ayant l'intention d'utiliser de la bibliographie anglophone dans leur mémoire a augmenté au sein de l'échantillon expérimental entre le pré et le post-test, passant de 77% à 85%. Le résultat post-test n'est néanmoins pas significativement différent de l'échantillon témoin, au sein duquel 79% des étudiants envisagent d'utiliser de la bibliographie anglophone dans leur mémoire.

On peut donc estimer que l'approche ludique n'a pas permis d'augmenter significativement les intentions d'utiliser de la bibliographie anglophone dans leur mémoire ; l'augmentation constatée est liée à l'évolution normale des étudiants sur une année scolaire.

5.1.2 Préférences et profils pédagogiques

5.1.2.1 Echantillon expérimental

Les mêmes questions concernant les préférences et profils pédagogiques étaient posées dans les deux questionnaires. Voyons si les réponses entre les questionnaires pré et post-test ont évolué, à partir du tableau ci-dessous.

Pour l'ensemble du tableau, le chiffre du haut, en italique, représente le nombre d'individus ayant coché cette réponse au questionnaire pré-test, et le chiffre du bas, le nombre d'individus ayant coché cette réponse au questionnaire post-test.

	Tout à fait d'accord (Nb)	**D'accord (Nb)**	**Pas d'accord (Nb)**	**Pas du tout d'accord (Nb)**
qu.4 Aime faire plutôt qu'écouter	*35* 54	*60* 41	*5* 6	*2* 1
qu.5 Aime travailler en groupe	*41* 58	*57* 41	*3* ***2***	*1* 1
qu.6 Apprend autant de ses pairs	*13* 29	*58* 59	*30* 14	*1* 0
qu.7 Peut se concentrer plus d'une heure	*13* 12	*28* 36	*55* 48	*6* 6
qu.11 Veut apprendre, peu importe l'approche pédagogique	*1* 1	*6* 4	*59* 54	*36* 43
qu.16 L'attitude de l'enseignant influence la motivation à s'investir en cours	*84* 89	*17* 13	*1* 0	*0* 0

Tableau 11 : préférences et profils pédagogiques des étudiants de l'échantillon expérimental au questionnaire post-test

En considérant les réponses cochées comme des variables continues, une ANOVA pour échantillons appariés a été réalisée pour vérifier si certaines de ces différences sont significatives. Le calcul est détaillé pour la première variable dans l'encadré méthodologique ci-dessous, la méthodologie est ensuite la même chaque fois que l'ANOVA est utilisée, et n'est pas redétaillée.

Test d'ANOVA pour échantillons appariés :

Posons les deux hypothèses suivantes :

- Soit $H_0$1 l'hypothèse selon laquelle il n'existe pas de différences significatives de réponses entre les périodes d'évaluation concernant la variable Faire/Ec (« *aime faire plutôt qu'écouter* ») ;
- Soit $H_0$2 l'hypothèse selon laquelle il n'existe pas de différences significatives entre les individus ayant répondu aux deux questionnaires.

La variance totale présente trois sources de variations : entre les groupes, entre les sujets, et les variations dues à l'erreur. Le calcul du numérateur de la variance totale, la somme des carrés (SC) est donc tel que :

SCtotale = SCintergroupe + SCintersujets + SCerreur.

Calculons la somme des carrés totale de l'échantillon pour la variable Faire/Ec.

Si l'on nomme x la cotation de l'étudiant, et M la moyenne totale des réponses, on a :

$SCtotale = \sum (x - M)^2$, d'où SCtotale = 86.58

Calculons la somme des carrés intergroupe. Avec mg la moyenne de chaque test, M la moyenne totale des réponses, et n le nombre d'étudiants à chaque test, on a :

$SCintergroupe = \sum (mg - M)^2 * n$, d'où SCintergroupe = 1.96

Calculons la somme des carrés intersujets. Avec ms la moyenne de chaque étudiant, M la moyenne totale des réponses, et g le nombre de tests, on a :

$SCintersujets = \sum (ms - M)^2 * g$, d'où SCintersujets = 59.58

Déduisons la SCerreur des calculs précédents :

SCerreur = SCtotale – (SCintergroupe + SCintersujet), d'où SCerreur = 25.04

Reportons ces données dans le tableau d'ANOVA suivant:

Source de variation	**Degrés de liberté (ddl)**	**Somme des carrés (SC)**	**Carré moyen (CM)**	**F**
Entre les groupes	g – 1	SCintergroupe	SCintergroupe/ddl	CMintergroupe/CMerreur
Entre les sujets	s – 1	SCintersujet	SCintersujet/ddl	CMintersujet/CMerreur
Résiduelle (erreur)	(s-1) * (g-1)	SCerreur	SCerreur/ddl	
Totale	N – 1	SCtotale		

Soit :

Source de variation	**Degrés de liberté (ddl)**	**Somme des carrés (SC)**	**Carré moyen (CM)**	**F**
Entre les groupes	1	1.96	1.96	7.84
Entre les sujets	101	59.58	0.59	2.36
Résiduelle (erreur)	101	25.04	0.25	
Totale	203	86.58		

Prononçons-nous sur les hypothèses de différences nulles, en nous appuyant sur la table du F de Fischer :

- Pour l'hypothèse $H_0$1, avec un α de 0.05, à 1 degré de liberté pour le numérateur et 101 degrés de liberté pour le dénominateur, le F lu est de 3.94. Le F calculé est de 7.84, soit supérieur au F lu. On rejette $H_0$1, il y a donc bien des différences significatives de résultats selon les tests considérés.
- Pour l'hypothèse $H_0$2, avec un α de 0.05, à 101 degré de liberté pour le numérateur, et 101 degrés de liberté pour le dénominateur, le F lu est de 1.39. Le F calculé est de 2.36, soit supérieur au F lu. On rejette $H_0$2, il y a donc bien des différences significatives de réponses entre les étudiants.

Encadré 5 : méthodologie du test d'ANOVA

Le test d'ANOVA pour échantillons appariés, appliqué à chaque variable définissant les préférences et profils pédagogiques des étudiants, a permis de faire ressortir les résultats suivants :

S signifie qu'il y a une différence significative, NS que la différence n'est pas significative, le chiffre indiqué entre parenthèses et en italique correspond au F calculé. Pour l'ensemble des variables ci-dessous, l'échantillon total est de cent deux individus, évalués sur deux tests ; le F lu de $H_0$1 est donc de 3.94 et celui de $H_0$2 de 1.39, selon la table du F de Fisher.

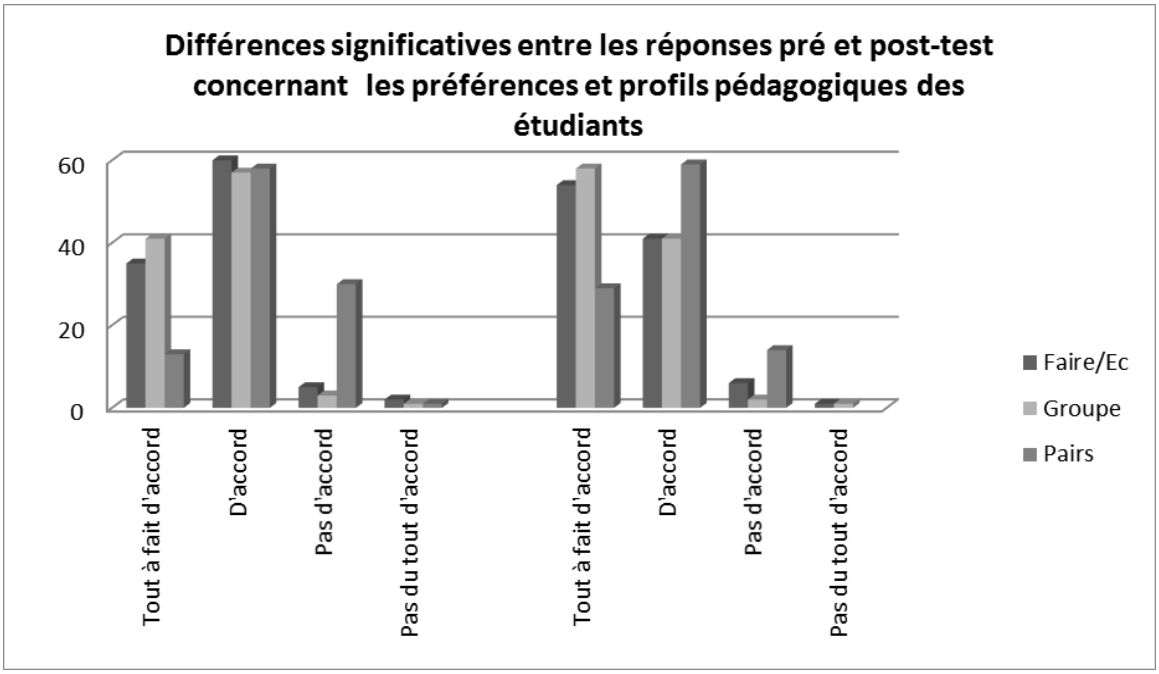
	$H_0$1 : Différences entre les résultats pré et post-test *(F)*	**$H_0$2 : Différences entre les étudiants *(F)***
qu.4 Aime faire plutôt qu'écouter	S *(7.84)*	S *(2.36)*
qu.5 Aime travailler en groupe	S *(8.26)*	S *(2.64)*
qu.6 Apprend autant de ses pairs	S (20.20)	S (1.97)
qu.7 Peut se concentrer plus d'une heure	NS (0.51)	S (2.58)
qu.11 Veut apprendre, peu importe l'approche pédagogique	NS (1.81)	S (2.43)
qu.16 L'attitude de l'enseignant influence la motivation à s'investir en cours	NS *(1.39)*	NS *(1.25)*

Tableau 12 : test d'ANOVA pour comparer les réponses des étudiants de l'échantillon expérimental aux questionnaires pré et post-test, concernant les préférences et profils pédagogiques des étudiants

$H_0$2 est validée pour chaque variable sauf pour la question 16, concernant l'influence de l'attitude de l'enseignant sur la motivation des étudiants : il existe des différences significatives entre les réponses des étudiants, concernant leurs préférences et profils pédagogiques ; en revanche, il existe peu de différence dans le ressenti des étudiants concernant l'influence de l'attitude de l'enseignant sur leur motivation, tous estiment que cela impacte.

Nous n'attendions, en revanche, pas de différence significative entre les réponses des étudiants aux questionnaires pré et post-test pour ce groupe de variables : il n'était pas envisagé, dans nos hypothèses initiales, que l'utilisation d'une méthode pédagogique changerait les préférences et profils pédagogiques des étudiants. Nous avions établi ce choix de méthode pédagogique, selon l'analyse de littérature concernant la génération Y, et pensions donc que cette méthode correspondait à leur profil pédagogique initial. Pourtant, il existe une différence significative en ce qui concerne le nombre d'étudiants qui préfèrent « *faire* » plutôt

qu'écouter dans leur apprentissage (Faire/ec), le fait d'apprécier de pouvoir travailler en groupe (Groupe), et le fait d'estimer apprendre autant de ses pairs que le cours en lui-même (Pairs). L'évolution des réponses est représentée dans les graphiques ci-dessous :



Graphique 11 : différences significatives entre les réponses pré-test (à gauche) et post-test (à droite) concernant les préférences et profils pédagogiques des étudiants

On constate que pour les trois variables concernées, l'adhésion des étudiants est plus forte lors du questionnaire post-test. Autrement dit, ils estiment davantage qu'ils préfèrent agir plutôt qu'écouter, avoir l'occasion de travailler en groupe et apprendre de leurs pairs lors du deuxième questionnaire. Il semblerait donc que l'approche ludique utilisée ait renforcé leur attrait pour le fait de pouvoir être dans l'action en TD, d'être en groupe, et de penser qu'on peut apprendre autant de ses pairs que de l'enseignant.

Concernant les variables *Groupe* et *Pairs*, on peut estimer qu'il s'agit là d'un développement des compétences interpersonnelles, définies en première partie, puisqu'il y a une plus grande sensibilité au travail en groupe et à la valeur des apports des pairs. Cette différence est d'ailleurs très significative concernant le fait d'estimer

apprendre autant de ses pairs que du cours en lui-même, puisqu'on a un F calculé de 20.20.

Le changement de la variable *Faire/Ec* est plus surprenant. On remarque qu'il s'agit surtout d'une évolution d'étudiants initialement *d'accord* vers des étudiants désormais *tout à fait d'accord*. On peut supposer que le fait d'avoir eu l'occasion d'être en position d'action pendant l'ensemble des TD d'anglais a renforcé leur goût – déjà présent au préalable – pour cette approche.

5.1.2.2 Echantillon témoin

Les résultats du test du χ^2 pour évaluer s'il existe des différences significatives entre l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin sont présentés dans le tableau ci-dessous.

S signifie qu'il y a une différence significative, NS que la différence n'est pas significative, le chiffre indiqué entre parenthèses et en italique correspond au χ^2 calculé. Pour l'ensemble des variables ci-dessous, le χ^2 lu à un degré de liberté et une marge d'erreur telle que α =0.05 est de 3.84.

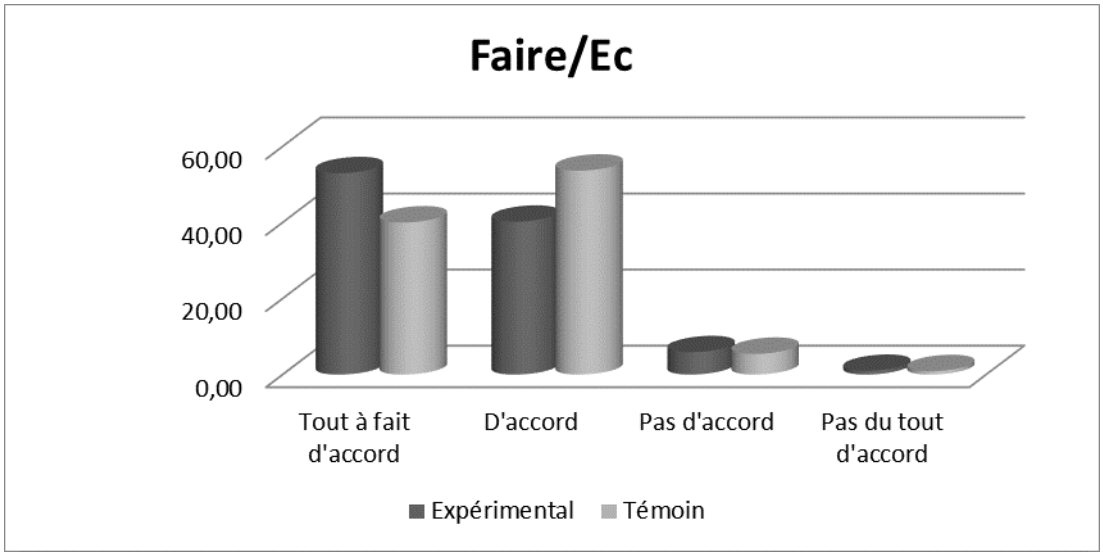
	Questionnaire post-test ***(χ^2)***
qu.4 Aime faire plutôt qu'écouter	S *(3.96)*
qu.5 Aime travailler en groupe	S *(6.84)*
qu.6 Apprend autant de ses pairs	S (26.15)
qu.7 Peut se concentrer plus d'une heure	NS (0.45)
qu.11 Veut apprendre, peu importe l'approche pédagogique	NS (2.96)
qu.16 L'attitude de l'enseignant influence la motivation à s'investir en cours	NS *(2.21)*

Tableau 13 : test du χ^2 concernant les préférences et profils pédagogiques des étudiants de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin

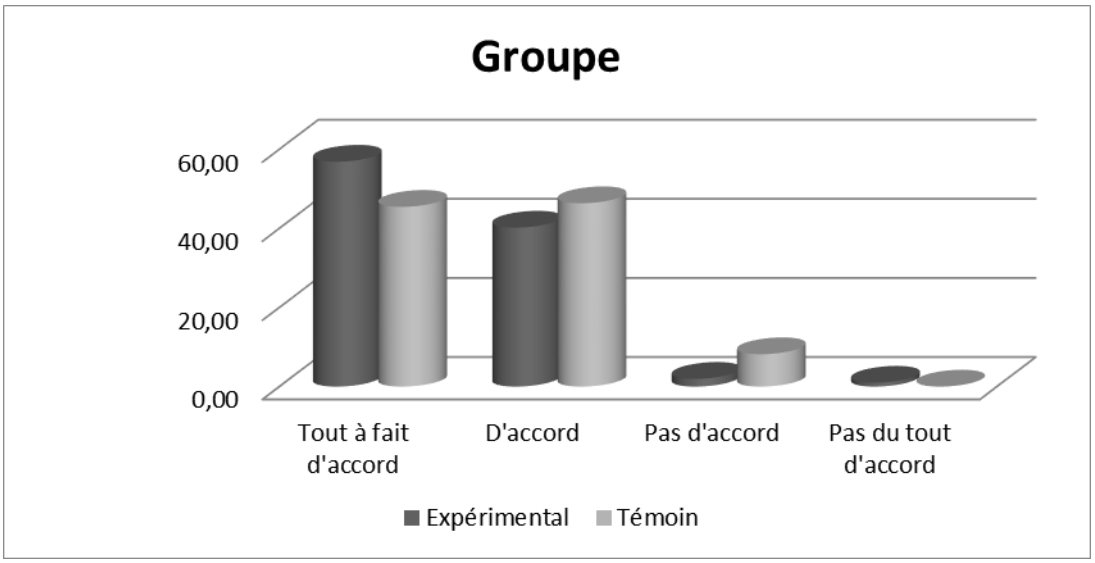
On constate qu'il existe une différence significative dans les réponses des étudiants, en ce qui concerne le fait d'aimer « *faire* » plutôt qu'écouter (*Faire/Ec*), de travailler en groupe (*Groupe*), et d'apprendre autant de ses pairs que du cours en lui-même (*Pairs*). Nous venons d'établir que ces trois variables sont celles qui ont

significativement évolué entre l'évaluation pré et post-test : davantage d'étudiants de l'échantillon expérimental disent aimer agir plutôt qu'écouter en cours, avoir l'occasion de travailler en groupe, et estimer apprendre autant de ses pairs que du groupe en lui-même, lors du questionnaire post-test.

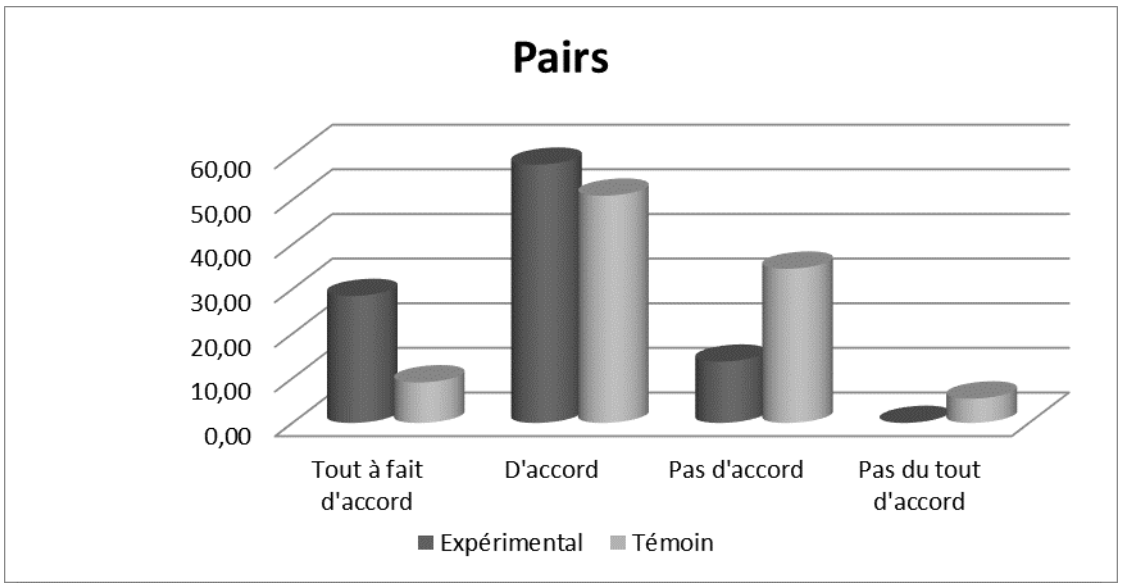
La répartition des réponses entre les deux échantillons (expérimental et témoin) pour ces trois variables est représentée dans les graphiques ci-dessous (*les chiffres indiqués sont sous forme de pourcentages*).



Graphique 12 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin concernant la variable Faire/Ec



Graphique 13 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin concernant la variable Groupe



Graphique 14 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin concernant la variable Pairs

On constate que les étudiants de l'échantillon expérimental, adhèrent davantage au fait qu'ils préfèrent agir plutôt qu'écouter lorsqu'ils sont en cours (χ^2 = 3.96), qu'ils apprécient avoir l'occasion de travailler en groupe lorsqu'ils sont en TD (χ^2 = 6.84), et surtout, au fait qu'ils estiment pouvoir apprendre autant de leurs pairs que

du cours en lui-même ($\chi^2 = 26.15$). Cela renforce l'idée que l'approche ludique a permis de développer les compétences interpersonnelles des étudiants.

Aucune différence significative n'a été trouvée entre ces deux échantillons, concernant le fait d'estimer pouvoir se concentrer pendant plus d'une heure lorsque l'enseignant parle, ou le fait de venir en cours pour apprendre, peu importe l'approche pédagogique (la majorité de chaque échantillon n'étant pas d'accord avec chacune de ces deux propositions). Les deux échantillons semblent donc être représentatifs des caractéristiques de la génération Y sur ces points.

5.1.2.3 Synthèse sur les préférences et profils pédagogiques

Le questionnaire post-test de l'échantillon expérimental montre une évolution significative par rapport au questionnaire pré-test, concernant le fait de préférer être dans l'action plutôt qu'écouter, d'apprécier de travailler en groupe, et d'estimer pouvoir apprendre de ces pairs. Les étudiants de l'échantillon expérimental adhèrent en effet davantage à ces trois éléments après les TD. Parallèlement, on constate une différence significative pour ces trois variables entre l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin ; ceux de l'échantillon expérimental y adhérent davantage.

L'approche pédagogique utilisée semble donc avoir eu un impact sur ces trois variables, puisqu'on trouve une différence significative à la fois entre les réponses pré et post-test de l'échantillon expérimental, et à la fois entre les réponses post-test de l'échantillon expérimental, et l'échantillon témoin.

L'approche ludique a permis de renforcer l'attrait pour le travail en groupe, et pour le fait d'estimer pouvoir apprendre de ses pairs. Or, Gonzalez, Abu Kasim et Zaimie (2013) notamment, insistent sur le fait que reconnaître et respecter les compétences des autres membres d'une équipe est un élément essentiel des compétences

interpersonnelles de travail en équipe. Nous pouvons donc estimer que l'approche ludique a permis de développer des compétences interpersonnelles des étudiants, concernant à la fois le travail en équipe, et la reconnaissance des compétences des autres membres de l'équipe (ou ici de la classe).

Par ailleurs, si l'approche générationnelle nous avait permis de mettre en avant le fait que les étudiants de génération Y préfèrent *agir* qu'écouter dans leur apprentissage (Hills et al., 2012 ; Skiba et Barton, 2006), et que le questionnaire pré-test avait validé ce postulat, la comparaison avec le questionnaire post-test et avec l'échantillon témoin montre que cet attrait a été renforcé. Nous pourrions envisager ce résultat comme un développement de l'*implication* des étudiants, l'une des composantes de la compétence *conscientiousness* évoquée par Heckman (2013).

5.1.3 Compétences intra-personnelles des étudiants

5.1.3.1 Echantillon expérimental

Les mêmes questions concernant les compétences intra-personnelles des étudiants étaient posées dans les deux questionnaires. Voyons si les réponses entre les questionnaires pré et post-test ont évolué, à partir du tableau ci-dessous.

Pour l'ensemble du tableau, le chiffre du haut, en italique, représente le nombre d'individus ayant coché cette réponse au questionnaire pré-test, et le chiffre du bas le nombre d'individus ayant coché cette réponse au questionnaire post-test.

	Tout à fait d'accord (Nb)	**D'accord (Nb)**	**Pas d'accord (Nb)**	**Pas du tout d'accord (Nb)**
qu.8 Se sent capable de lire un texte scientifique en anglais	*7* 10	*43* 70	*34* 16	*16* 4
qu.9 A envie de lire un texte scientifique en anglais	*16* 15	*43* 45	*33* 36	*10* 6
qu.10 Voit un intérêt à lire un texte scientifique en anglais	*47* 57	*51* 41	*3* 3	*1* 1
qu.12 Prend plaisir à venir en TD d'anglais	*3* 25	*34* 69	*55* 7	*10* 1
qu.13 Lira un article en rapport avec son mémoire même s'il est en anglais	*47* 38	*49* 53	*6* 9	*0* 2
qu.18 Appréhende de lire en anglais	*28* 14	*29* 34	*34* 39	*11* 15
qu.19 Appréhende de s'exprimer en anglais	*45* 32	*32* 43	*20* 20	*5* 7

Tableau 14 : compétences intra-personnelles des étudiants de l'échantillon expérimental au questionnaire post-test

En considérant les réponses cochées comme des variables continues, une ANOVA pour échantillon apparié a été réalisée pour vérifier si certaines de ces différences sont significatives. Le test d'ANOVA pour échantillons appariés, appliqué à chaque variable définissant les compétences intra-personnelles des étudiants, a permis de faire ressortir les résultats suivants :

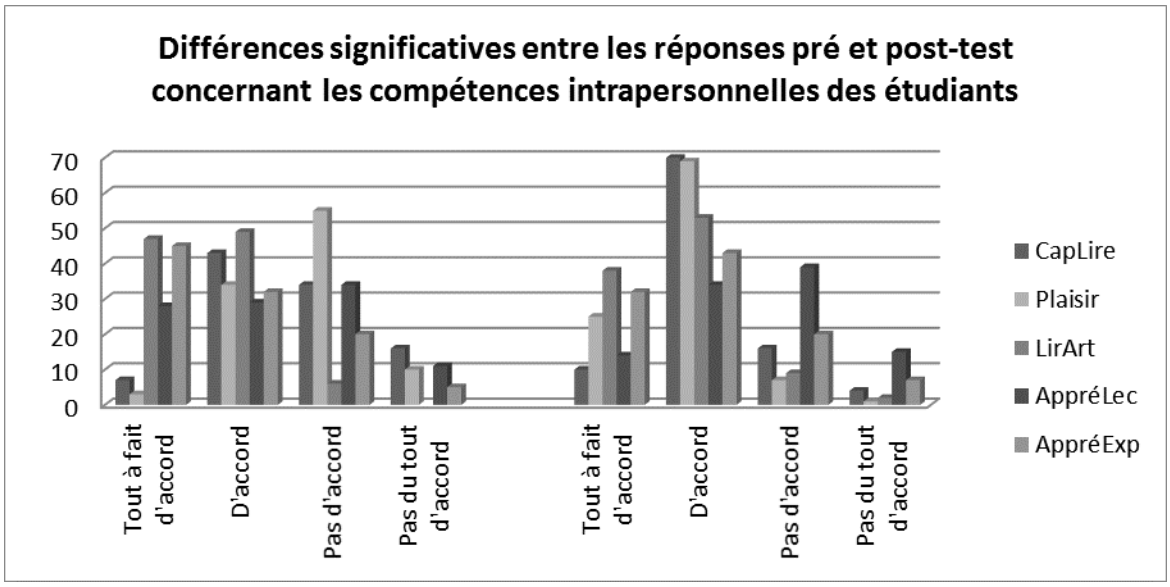
S signifie qu'il y a une différence significative, NS que la différence n'est pas significative, le chiffre indiqué entre parenthèses et en italique correspond au F calculé. Pour l'ensemble des variables ci-dessous, le F lu de $H_0$1 est de 3.94 et celui de $H_0$2 de 1.39, selon la table du F de Fisher.

	$H_0$1 : Différences entre les résultats pré et post-test ***(F)***	**$H_0$2 : Différences entre les étudiants** ***(F)***
qu.8 Se sent capable de lire un texte scientifique en anglais	S *(31.78)*	S *(2.42)*
qu.9 A envie de lire un texte scientifique en anglais	NS *(0.26)*	S *(3.52)*
qu.10 Voit un intérêt à lire un texte scientifique en anglais	NS *(2.67)*	S *(3.01)*
qu.12 Prend plaisir à venir en TD d'anglais	S *(116.05)*	S *(1.44)*
qu.13 Lira un article en rapport avec son mémoire même s'il est en anglais	S *(4.92)*	S *(2.32)*
qu.18 Appréhende de lire en anglais	S *(12.48)*	S *(5.28)*
qu.19 Appréhende de s'exprimer en anglais	S *(5.94)*	S *(5.76)*

Tableau 15 : test d'ANOVA pour comparer les réponses des étudiants de l'échantillon expérimental aux questionnaires pré et post-test, concernant les compétences intra-personnelles des étudiants

On constate que $H_0$2 est validée pour toutes les variables. Il existe donc des différences d'un individu à l'autre dans les réponses concernant les compétences intra-personnelles.

Concernant $H_0$1, on constate une évolution significative dans les réponses des étudiants entre le questionnaire pré et post-test, en ce qui concerne le fait de se sentir capable de lire un texte scientifique en anglais (CapLire), le fait de prendre plaisir à venir en TD d'anglais (Plaisir), le fait de lire un article en lien avec le mémoire même s'il est en anglais (LirArt), le fait d'appréhender la lecture en anglais (AppréLec) et le fait d'appréhender de s'exprimer en anglais (AppréExp). L'évolution des réponses à ces variables est représentée dans le graphique ci-dessous :



Graphique 15 : différences significatives entre les réponses pré-test (à gauche) et post-test (à droite) concernant les compétences intra-personnelles des étudiants

On constate que davantage d'étudiants se sentent capables de lire un texte scientifique en anglais après les TD, et qu'ils appréhendent d'ailleurs moins, à la fois la lecture et l'expression en anglais.

En revanche, et de manière assez paradoxale, ils sont aussi moins nombreux à envisager de lire un article en lien avec leur mémoire s'il est écrit en anglais. Cela peut s'expliquer de plusieurs manières : soit le texte scientifique choisi pour le TD était trop difficile : ils l'ont lu dans le cadre du TD, mais n'envisagent pas d'y remettre autant d'énergie en dehors du contexte du TD. Soit cela est dû aux périodes des tests : lors du premier test, qui a lieu dans les deux premières semaines de septembre, ils viennent à peine de commencer leur mémoire, la plupart n'ont encore rien lu sur le sujet. Ils peuvent alors être pleins de bonnes intentions concernant leurs projets de lectures d'articles. Le deuxième questionnaire en revanche est complété entre fin mai et début juin, à quelques semaines, voire jours, du rendu de mémoire. Leurs réponses sont donc peut-être plus réalistes concernant les lectures liées au mémoire. La majorité des étudiants reste néanmoins d'accord, voire tout à fait d'accord, avec cette proposition, puisque seuls onze étudiants n'envisagent pas de lire un texte en lien avec leur mémoire s'il est rédigé en anglais, dans ce questionnaire post-test.

Enfin, on note une différence très significative (F =116.05) concernant le plaisir éprouvé en TD d'anglais. Il semblerait que l'approche par le jeu et l'attitude ludique développée autour aient largement répondu aux attentes des étudiants sur ce point.

Nous pourrions à première vue regretter qu'il n'y ait pas de différence significative concernant l'envie de lire un texte en anglais et l'intérêt perçu pour cet exercice, mais rappelons que soixante étudiants (59%) disent avoir envie de lire un texte scientifique en anglais – or, il ne s'agit pas à première vue d'un exercice qu'on ait *envie* de faire ; et que quatre-vingt-dix-huit étudiants (96%) y voient un intérêt, ce chiffre est donc difficilement augmentable de manière significative (il était exactement du même nombre au premier questionnaire, mais quarante-sept étudiants étaient tout à fait d'accord et cinquante-et-un d'accord, alors qu'ils sont cinquante-sept tout à fait d'accord et quarante-et-un d'accord au questionnaire post-test ; les proportions d'étudiants pas d'accord – trois – et pas du tout d'accord – un – étant elles conservées).

5.1.3.2 Echantillon témoin

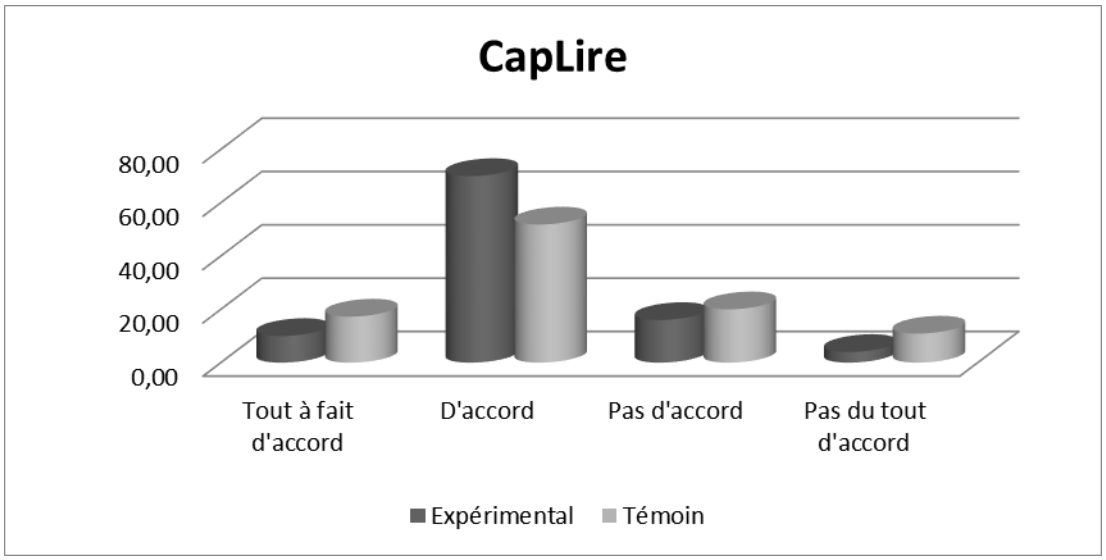
Comparons ces réponses avec celles obtenues dans l'échantillon témoin, à l'aide du test du χ^2.

S signifie qu'il y a une différence significative, NS que la différence n'est pas significative, le chiffre indiqué entre parenthèses et en italique correspond au χ^2 calculé. Pour l'ensemble des variables ci-dessous, l'échantillon le χ^2 lu à un degré de liberté et une marge d'erreur telle que α =0.05 est de 3.84.

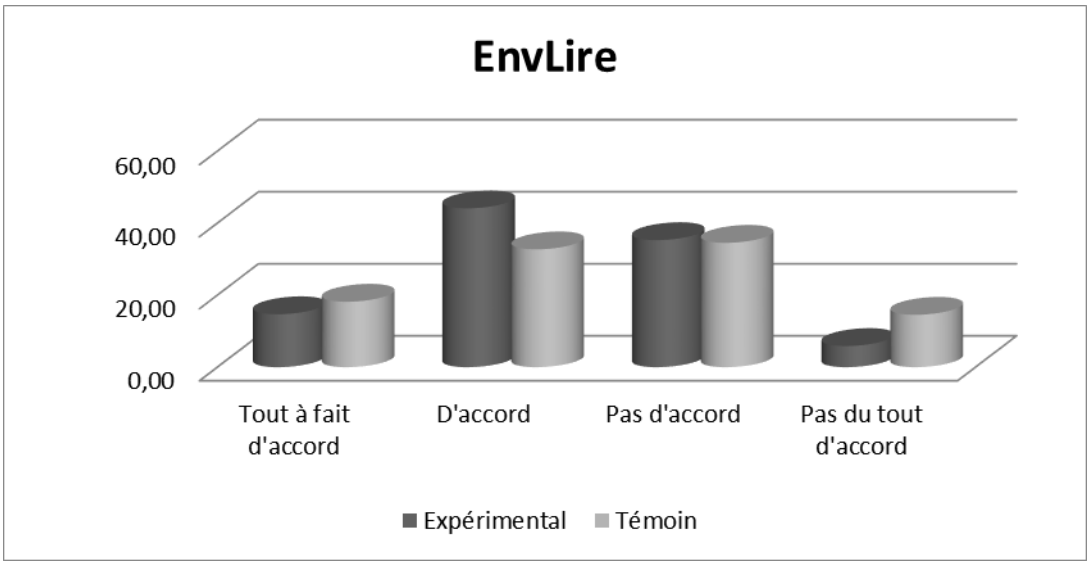
	Questionnaire post-test ***(χ^2)***
qu.8 Se sent capable de lire un texte scientifique en anglais	S *(8.61)*
qu.9 A envie de lire un texte scientifique en anglais	S *(6.02)*
qu.10 Voit un intérêt à lire un texte scientifique en anglais	NS *(3.49)*
qu.12 Prend plaisir à venir en TD d'anglais	S *(24.65)*
qu.13 Lira un article en rapport avec son mémoire même s'il est en anglais	S *(4.50)*
qu.18 Appréhende de lire en anglais	NS *(0.50)*
qu.19 Appréhende de s'exprimer en anglais	NS *(2.93)*

Tableau 16 : test du χ^2 concernant les compétences intra-personnelles des étudiants de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin

On constate qu'il existe des différences significatives entre les réponses des deux échantillons en ce qui concerne le fait de se sentir capable de lire un texte en anglais (CapLire), l'envie de lire un texte en anglais (EnvLire), le fait d'éprouver du plaisir à être en TD d'anglais (Plaisir), et l'intention de lire un article qui est en rapport avec le mémoire, même s'il est écrit en anglais (LireArt). La répartition des réponses entre les deux échantillons (expérimental et témoin) pour ces trois variables est représentée dans les graphiques ci-dessous (*les chiffres indiqués sont sous forme de pourcentages*).



Graphique 16 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable CapLire



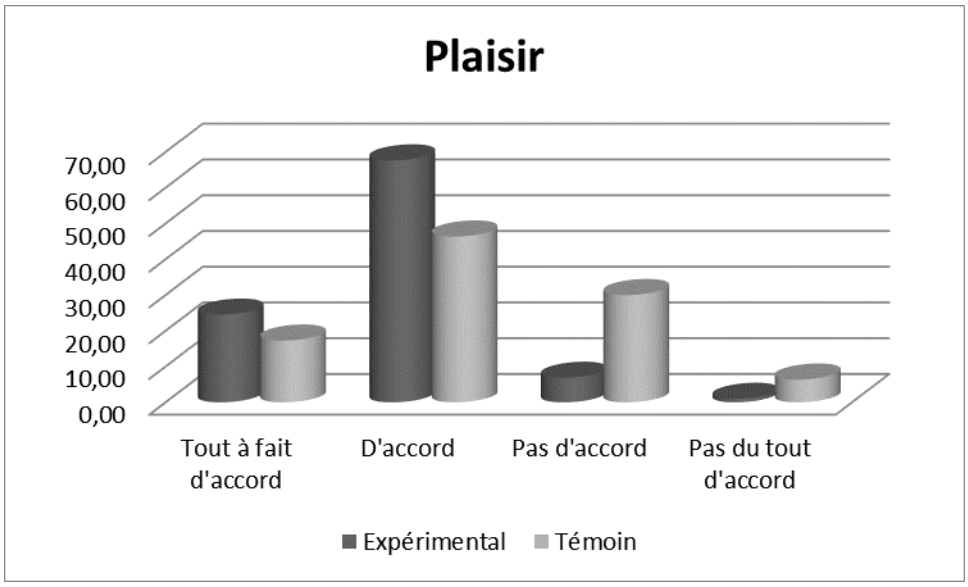
Graphique 17 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable EnvLire

Concernant le fait de se sentir capable de lire un texte scientifique en anglais, nous avons trouvé une différence significative entre les réponses aux pré et post-tests, en faveur du post-test. La différence entre l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin est en revanche difficile à interpréter.

En effet, si l'on regarde les réponses en détails, en analysant séparément les réponses *tout à fait d'accord*, *d'accord*, *pas d'accord*, et *pas du tout d'accord*, on

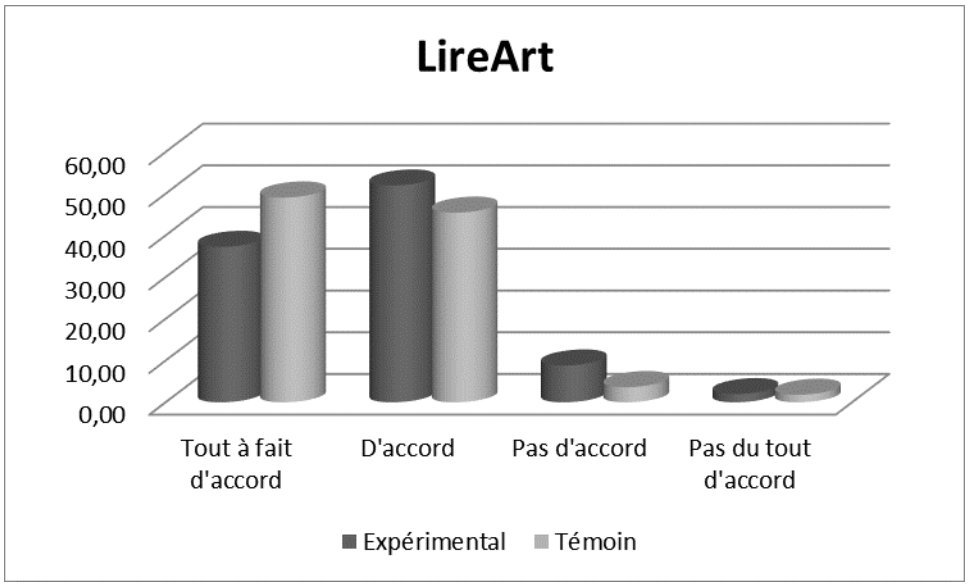
remarque il y a davantage d'étudiants qui sont *tout à fait d'accord* avec le fait qu'ils se sentent capables de lire un texte en anglais dans l'échantillon témoin (27%) que dans l'échantillon expérimental (10%). En revanche, il y a plus d'étudiants qui sont *d'accord* avec cette affirmation dans l'échantillon expérimental (70%) que dans l'échantillon témoin (52%), et également moins d'étudiants de l'échantillon expérimental qui désapprouvent cette affirmation, en cochant *pas d'accord* (16% dans l'échantillon expérimental et 20% dans l'échantillon témoin) ou *pas du tout d'accord* (4% dans l'échantillon expérimental et 11% dans l'échantillon témoin). Si l'on regroupe les réponses *« tout à fait d'accord* » et « *d'accord* » d'une part, et les réponses « *pas d'accord* » et « *pas du tout d'accord* » d'autre part, davantage d'étudiants se sentent capables de lire un texte scientifique dans l'échantillon expérimental (80%) que dans l'échantillon témoin (69%). Nous pouvons donc considérer que, globalement, il y a davantage d'étudiants de l'échantillon témoin qui approuvent le fait qu'ils se sentent capables de lire un texte en anglais, que dans l'échantillon témoin. L'approche pédagogique ludique semble donc bien avoir une influence positive sur cette variable ($\chi^2 = 8.61$).

L'analyse est la même concernant l'envie de lire un texte en anglais : on retiendra globalement que 59% de l'échantillon expérimental et 51% de l'échantillon témoin approuvent le fait qu'ils ont envie de lire un texte scientifique en anglais, et que 41% de l'échantillon expérimental et 49% de l'échantillon témoin désapprouvant cette proposition. Le nombre d'étudiants « *pas du tout d'accord* » avait été réduit entre le questionnaire pré et post-test sans que cela ne soit significatif au sein de l'échantillon expérimental. Il semble néanmoins que l'approche pédagogique permette de diminuer significativement le nombre d'étudiants « *pas du tout d'accord* » avec le fait qu'ils ont envie de lire un texte scientifique en anglais ($\chi^2 = 6.02$).



Graphique 18 : comparaison des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable Plaisir

Nous avons pu établir une différence très significative entre le pré et le post-test au sein de l'échantillon expérimental, concernant le plaisir éprouvé en TD d'anglais par les étudiants. Ceci se retrouve lorsqu'on le compare avec l'échantillon témoin, puisqu'on obtient un χ^2 de 24.65 (pour un χ^2 critique de 3.84). Au total, 92% de l'échantillon expérimental approuvent le fait qu'ils prennent plaisir à être en cours d'anglais, contre 64% dans l'échantillon témoin. Moins de 1% n'est pas du tout d'accord avec cette proposition dans l'échantillon expérimental, contre 6% dans l'échantillon témoin. On peut donc en conclure que l'approche utilisée au sein de l'échantillon expérimental a bien un impact sur le plaisir éprouvé par les étudiants à être en TD d'anglais.



Graphique 19 : comparaison des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable LireArt

Les résultats concernant l'intention de lire un article en lien avec le mémoire s'il est écrit en anglais sont en revanche moins enthousiasmants. Si la majorité des étudiants de l'échantillon expérimental (52%) approuve le fait qu'ils liront un article en lien avec leur mémoire même s'il est écrit en anglais, seulement 37% sont « *tout à fait d'accord* », alors qu'ils sont 49% dans l'échantillon témoin ; et surtout, 11% désapprouvent alors qu'ils ne sont que 6% dans l'échantillon témoin. Ceci rejoint le fait que 62% des étudiants de l'échantillon expérimental et 89% des étudiants de l'échantillon témoin envisagent d'utiliser d'autres textes que ceux travaillés en cours en bibliographie de mémoire. On peut donc se demander si, en proposant un article ciblé en fonction de la thématique de mémoire de chaque étudiant sur les temps de TD, on ne limite finalement pas la curiosité des étudiants, pour qu'ils aillent chercher et lire d'autres articles en anglais, en lien avec leur mémoire.

Lors de l'analyse du questionnaire post-test, nous avons pu établir une diminution significative du nombre d'étudiants qui appréhendent de lire en anglais (-9%), et du nombre d'étudiants qui appréhendent de s'exprimer en anglais (-2%). Pour ces deux variables, les réponses ont surtout migré de « *tout à fait d'accord* » vers « *d'accord* » entre le pré et le post-test, montrant une atténuation de l'appréhension.

Le résultat du post-test n'est néanmoins pas significativement différent de l'échantillon national. Si nous partons du principe que les deux échantillons sont relativement homogènes à la base concernant leur appréhension de l'anglais (ce qu'il serait néanmoins intéressant de vérifier dans une recherche ultérieure), on peut supposer que l'approche proposée n'a pas eu une influence suffisante pour qu'elle soit significative sur l'appréhension, que ce soit de lecture ou d'expression. Les résultats observés dans l'analyse pré/post-test sont dus à une progression naturelle des étudiants sur ce point en troisième année d'ergothérapie. On notera néanmoins que seuls 31% des étudiants de l'échantillon expérimental sont « *tout à fait d'accord* » avec le fait qu'ils appréhendent de s'exprimer en anglais au post-test, alors qu'ils sont 41% dans l'échantillon témoin.

5.1.3.3 Synthèse sur les compétences intra-personnelles

Nous avons pu mettre en exergue une différence significative entre le pré et le post-test de l'échantillon expérimental en ce qui concerne le fait de se sentir capable de lire un texte en anglais, le fait de prendre du plaisir à venir en TD d'anglais, et le fait d'appréhender de lire et s'exprimer en anglais.

La comparaison avec l'échantillon témoin montre qu'il existe une différence significative concernant le fait de se sentir capable de lire un texte en anglais, mais difficilement interprétable : nous retiendrons que davantage d'étudiants de l'échantillon expérimental (80%) sont tout à fait d'accord ou d'accord avec le fait qu'ils se sentent capables de lire un texte scientifique en anglais que dans l'échantillon témoin (69%). L'approche ludique, utilisée au sein de l'ensemble du TD dans lequel un texte scientifique était proposé, semble donc avoir favorablement influencé le fait de se sentir capable de lire un texte scientifique en anglais. Autrement dit, l'approche ludique a permis de développer le sentiment d'auto-efficacité (Bandura, cité par Bouffard-Bouchard, Parent, et Larivée, 1990) en lecture anglophone.

L'approche pédagogique semble également avoir influencé l'envie de lire un texte en anglais, puisque 59% de l'échantillon expérimental approuvent le fait qu'ils ont envie de lire un texte scientifique en anglais, alors qu'ils ne sont que 51% dans l'échantillon témoin ; seulement 6% de l'échantillon expérimental ne sont pas du tout d'accord avec cette proposition, alors qu'ils sont 15% dans l'échantillon témoin. L'approche ludique utilisée, semble avoir eu un impact favorable sur l'envie de lire un texte scientifique en anglais. Or, Escudeiro et Escudeiro (2012) ont montré le lien entre motivation des étudiants et réussite. L'envie de lire peut donc être considérée comme un facteur de réussite, ici développé par l'approche proposée.

Nous n'avons pas trouvé de différence significative entre les deux échantillons concernant l'appréhension. Notons néanmoins que seulement 31% des étudiants de l'échantillon expérimental sont encore « *tout à fait d'accord* » avec le fait qu'ils appréhendent de s'exprimer en anglais en post-test (ils étaient 44% en pré-test) alors qu'ils sont 41% dans l'échantillon témoin.

Enfin, l'influence la plus marquée concerne le plaisir éprouvé par les étudiants à venir en TD. L'approche ludique proposée semble apporter du plaisir aux étudiants, ce qui est un élément non négligeable pour leur implication dans les TD et dans les exercices demandés, en particulier compte-tenu de la difficulté à susciter l'intérêt et mobiliser les étudiants de la génération Y (Davis, cité par Frand, 2000).

5.1.4 Posture des étudiants dans leur apprentissage

5.1.4.1 Echantillon expérimental

Les mêmes questions concernant la posture des étudiants dans leur apprentissage étaient posées dans les deux questionnaires. Voyons si les réponses entre les questionnaires pré et post-test ont évolué, à partir du tableau ci-dessous.

Pour l'ensemble du tableau, le chiffre du haut, en italique, représente le nombre d'individus ayant coché cette réponse au questionnaire pré-test, et le chiffre du bas le nombre d'individus ayant coché cette réponse au questionnaire post-test.

	Tout à fait d'accord (Nb)	**D'accord (Nb)**	**Pas d'accord (Nb)**	**Pas du tout d'accord (Nb)**
qu.14 Il est important de pouvoir s'exprimer en TD	*21* 27	*57* 55	*19* 16	*4* 3
qu.15 Il est important de pouvoir échanger avec l'enseignant	*44* 46	*51* 51	*5* 5	*2* 0
qu.17 Il est important d'être reconnu par l'enseignant	*30* 34	*62* 56	*9* 10	*1* 2

Tableau 17 : posture des étudiants de l'échantillon expérimental dans leur apprentissage au questionnaire post-test

En considérant les réponses cochées comme des variables continues, une ANOVA pour échantillon apparié a été réalisée pour vérifier si certaines de ces différences sont significatives. Le test d'ANOVA pour échantillons appariés, appliqué à chaque variable définissant la posture des étudiants dans leur apprentissage, a permis de faire ressortir les résultats suivants :

S signifie qu'il y a une différence significative, NS que la différence n'est pas significative, le chiffre indiqué entre parenthèses et en italique correspond au F calculé. Pour l'ensemble des variables ci-dessous, le F lu de $H_0$1 est de 3.94 et celui de $H_0$2 de 1.39, selon la table du F de Fisher.

	$H_0$1 : Différences entre les résultats pré et post-test *(F)*	**$H_0$2 : Différences entre les étudiants *(F)***
qu.14 Il est important de pouvoir s'exprimer en TD	NS *(2.64)*	S *(3.82)*
qu.15 Il est important de pouvoir échanger avec l'enseignant	NS *(1.00)*	S *(3.46)*
qu.17 Il est important d'être reconnu par l'enseignant	NS *(0.03)*	S *(3.49)*

Tableau 18 : test d'ANOVA pour comparer les réponses des étudiants de l'échantillon expérimental aux questionnaires pré et post-test, concernant la posture des étudiants dans leur apprentissage

Aucune différence significative n'était attendue pour ces variables, l'objectif étant simplement de connaître où se situe leur posture d'étudiant en amont des TD pour adapter l'approche si besoin. On retrouve donc des différences entre les individus, mais pas d'un test à l'autre.

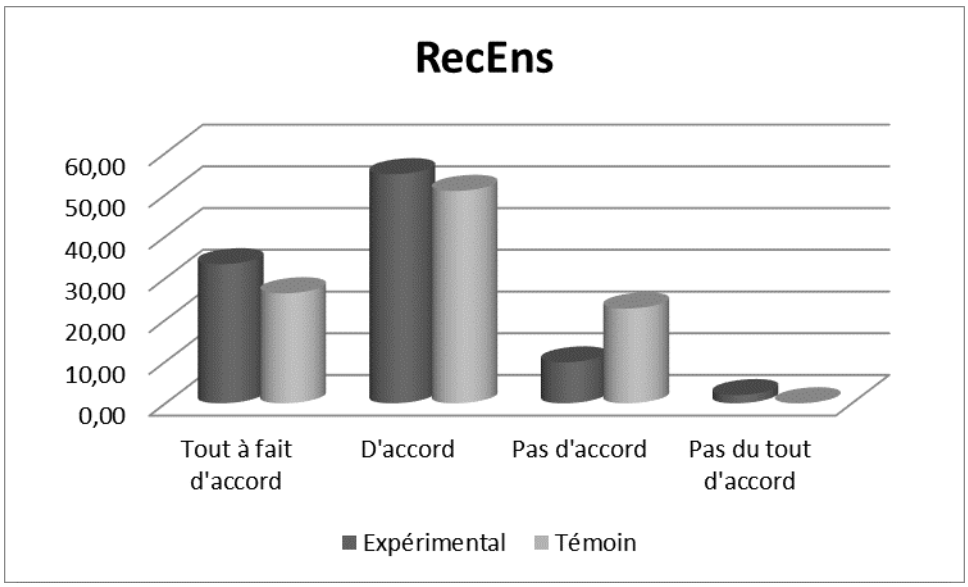
5.1.4.2 Echantillon témoin

S signifie qu'il y a une différence significative, NS que la différence n'est pas significative, le chiffre indiqué entre parenthèses et en italique correspond au χ^2 calculé. Pour l'ensemble des variables ci-dessous, l'échantillon le χ^2 lu à un degré de liberté et une marge d'erreur telle que α =0.05 est de 3.84.

	Questionnaire post-test (χ^2)
qu.14 Il est important de pouvoir s'exprimer en TD	NS (3.56)
qu.15 Il est important de pouvoir échanger avec l'enseignant	NS (2.93)
qu.17 Il est important d'être reconnu par l'enseignant	S (8.53)

Tableau 19 : test du χ^2 concernant la posture des étudiants de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin

De manière assez surprenante, il existe une différence significative (χ^2 = 8.53) entre les réponses des étudiants des deux échantillons, concernant l'importance accordée au fait d'être reconnu par l'enseignant (RecEns). La répartition des réponses est représentée dans le graphique ci-dessous (*les chiffres indiqués sont sous forme de pourcentages*).



Graphique 20 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable RecEns

D'après ces résultats, il semblerait que les étudiants de l'échantillon expérimental accordent davantage d'importance au fait d'être reconnus par

l'enseignant. Les compositions genrées et générationnelles étant relativement semblables d'un échantillon à l'autre, ceci ne peut expliquer cette différence. Une analyse plus poussée des profils d'étudiants composant chaque échantillon serait nécessaire pour pouvoir expliquer cette différence.

5.1.5 Projection professionnelle des étudiants

5.1.5.1 Echantillon expérimental

Les mêmes questions concernant la projection professionnelle des étudiants dans leur apprentissage étaient posées dans les deux questionnaires. Voyons si les réponses entre les questionnaires pré et post-test ont évolué, à partir du tableau ci-dessous.

Pour l'ensemble du tableau, le chiffre du haut, en italique, représente le nombre d'individus ayant coché cette réponse au questionnaire pré-test, et le chiffre du bas le nombre d'individus ayant coché cette réponse au questionnaire post-test.

	Tout à fait d'accord (Nb)	**D'accord (Nb)**	**Pas d'accord (Nb)**	**Pas du tout d'accord (Nb)**
qu.20 A l'intention de lire des articles en anglais quand sera professionnel	*18* 21	*49* 59	*32* 19	*3* 3
qu.21 A l'intention d'assister à des congrès professionnels européens	*12* 14	*56* 58	*27* 24	*6* 5
qu.22 A l'intention d'intervenir dans des congrès professionnels européens	*5* 2	*15* 24	*60* 64	*19* 9

Tableau 20 : projection professionnelle des étudiants de l'échantillon expérimental dans leur apprentissage au questionnaire post-test

En considérant les réponses cochées comme des variables continues, une ANOVA pour échantillon apparié a été réalisée pour vérifier si certaines de ces différences sont significatives. Le test d'ANOVA pour échantillons appariés, appliqué à chaque variable définissant la posture des étudiants dans leur apprentissage, a permis de faire ressortir les résultats suivants :

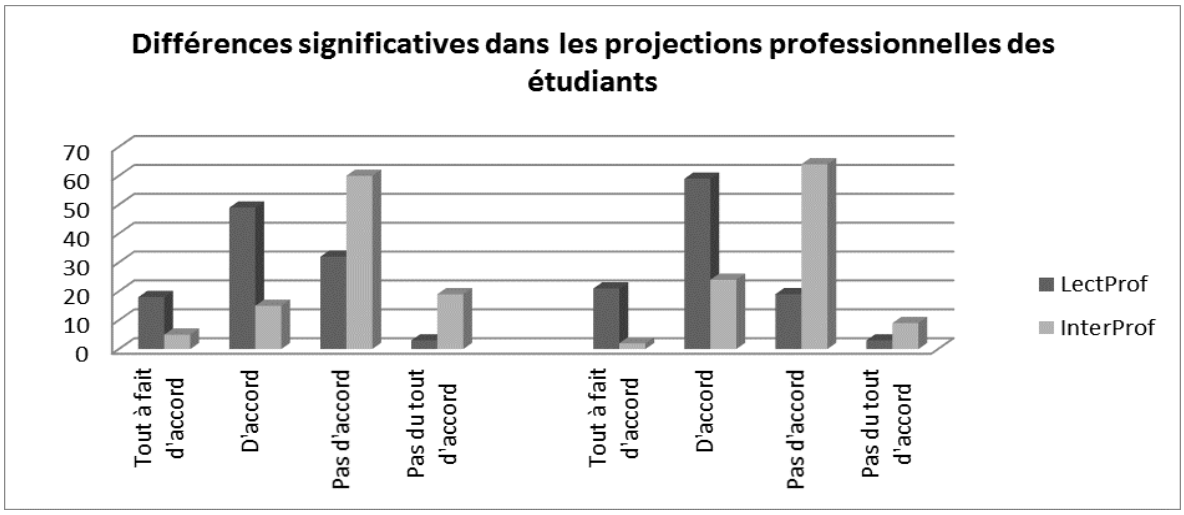
S signifie qu'il y a une différence significative, NS que la différence n'est pas significative, le chiffre indiqué entre parenthèses et en italique correspond au F calculé. Pour l'ensemble des variables ci-dessous, le F lu de $H_0$1 est de 3.94 et celui de $H_0$2 de 1.39, selon la table du F de Fisher.

	$H_0$1 : Différences entre les résultats pré et post-test ***(F)***	**$H_0$2 : Différences entre les étudiants** ***(F)***
qu.20 A l'intention de lire des articles en anglais quand sera professionnel	S *(6.76)*	S *(4.86)*
qu.21 A l'intention d'assister à des congrès professionnels européens	NS *(1.27)*	S *(4.70)*
qu.22 A l'intention d'intervenir dans des congrès professionnels européens	S *(4.18)*	S *(3.41)*

Tableau 21 : test d'ANOVA pour comparer les réponses des étudiants de l'échantillon expérimental aux questionnaires pré et post-test, concernant la projection professionnelle des étudiants

On constate que $H_0$2 est validée pour ces trois variables : il existe des différences significatives entre les étudiants. Une autre recherche permettrait de tenter d'établir un profil type, permettant de repérer les étudiants qui ont le plus l'intention d'utiliser l'anglais comme outil professionnel, que ce soit pour lire des articles scientifiques, assister ou participer à des congrès professionnels européens. Il serait en particulier intéressant de savoir si ce sont davantage les compétences académiques ou non académiques, ou encore des caractéristiques personnelles (voire un curriculum caché) qui influencent ces variables.

On constate également, qu'il existe des différences significatives entre les réponses concernant les intentions de lectures professionnelles (LectProf) et les intentions d'intervention dans des congrès (InterProf), une fois professionnels. L'évolution des réponses entre les deux questionnaires se présente ainsi :



Graphique 21 : différences significatives entre les réponses pré-test (à gauche) et post-test (à droite) concernant les projections professionnelles des étudiants

On constate que davantage d'étudiants envisagent de lire des articles en anglais une fois professionnels. Cette donnée est néanmoins à traiter avec précaution, puisque nous avons vu que si les étudiants étaient nombreux à avoir l'intention de lire des textes en anglais en rapport avec leur mémoire en début d'année, ce nombre avait significativement diminué en fin d'année.

Si le nombre d'étudiants envisageant de participer à des congrès professionnels européens n'a pas significativement changé, les étudiants sont en revanche plus nombreux à envisager d'*intervenir* dans des congrès professionnels européens. Or, l'ambition est un élément de la compétence *conscientiousness* citée par Heckman (2012) dans les Big Five, et, plus spécifiquement, l'apprentissage tout au long de la vie, un élément cité par plusieurs auteurs, comme par exemple Dutton (2012), dans les *soft skills* favorisant la réussite. Développer l'ambition des étudiants, en particulier concernant leur implication au sein de congrès professionnels, serait donc un élément pour favoriser leur réussite personnelle et professionnelle à venir, ce à quoi l'approche ludique semble contribuer.

Même si ces dernières données sont, encore une fois, à traiter avec précaution car elles traduisent davantage des *bonnes intentions* que des faits, ces résultats sont plutôt encourageants pour le développement de la profession.

5.1.5.2 L'anglais dans la pratique professionnelle des anciens étudiants de l'échantillon

Pour préciser ces résultats, cinq étudiants ont pu être interrogés lors d'un entretien individuel, après un an de pratique professionnelle. Il leur a été demandé s'ils avaient eu l'occasion, depuis l'obtention de leur diplôme d'Etat, de lire des textes en anglais, s'ils l'avaient alors fait, et s'ils pensaient que les TD avaient eu une influence sur cette activité.

Les cinq anciennes étudiantes interrogées ont été amenées à utiliser l'anglais dans le cadre de leur vie professionnelle. Il leur a été demandé si elles pensaient que les TD auxquels elles ont participé ont influencé leur lecture professionnelle.

L'une a poursuivi ses études en Master. Elle répond que les TD n'ont pas influencé sa lecture, car elle aurait de toute façon été obligée de lire ces textes.

Trois autres ont lu des textes en anglais, et disent avoir gagné en confiance en ce qui concerne la lecture anglophone : « *Si le premier article que je vois est en anglais, eh bien je le lis en anglais, ça met pas beaucoup plus de temps qu'en français. Je n'aurais pas eu cette démarche avant. Pour moi c'était inaccessible avant les TD.* » (étudiante n°112) ; « *à une certaine époque, donc avant, j'aurais vite baissé les bras en disant "bah je comprends rien, je vais envoyer à quelqu'un qui va traduire et j'enverrai en français pour qu'on me le traduise aussi". Là, j'ai quand même essayé de comprendre, et j'ai quand même envie d'apprendre plus l'anglais et donc… voilà, ça m'a peut-être donné plus envie d'apprendre. Du coup je me force à le faire.* » (étudiante n°80) ; « *Les TD, ça a influencé. Et même je suis partie aux États-Unis, et dans l'avion, j'ai lu des articles en anglais, ça parlait d'ergothérapie ! Et du coup ça a aidé, les TD,*

parce que j'ai retrouvé des mots qu'on a tellement répétés, parce qu'il y a plusieurs mots qui revenaient durant les TD - le fauteuil roulant, l'ergothérapie - et du coup ça a beaucoup aidé. Alors un peu dans le monde professionnel, mais aussi dans ma vie personnelle. Les TD m'ont influencée, parce que je me sentais plus en confiance. Je savais que comme j'avais déjà un peu étudié, je pouvais les comprendre. Sinon j'aurais même pas regardé. Ça a apporté une confiance. » (étudiante n°92).

La dernière a dû traduire un bilan, et mentionne plutôt le vocabulaire : « *il y avait du vocabulaire scientifique dont je me souvenais pour traduire justement ce texte…enfin ce bilan.* » (étudiante n°76).

Ajoutons à titre d'information que d'autres étudiants de l'échantillon expérimental ont contacté l'enseignante une fois qu'ils étaient diplômés, pour lui demander conseil lorsqu'ils cherchaient à traduire un bilan depuis l'anglais, ou pour comprendre un texte traitant de leur pratique. Sans avoir de valeur scientifique, cela montre néanmoins que les étudiants semblent investir l'anglais en tant qu'outil dans leur pratique professionnelle.

5.1.5.3 Echantillon témoin

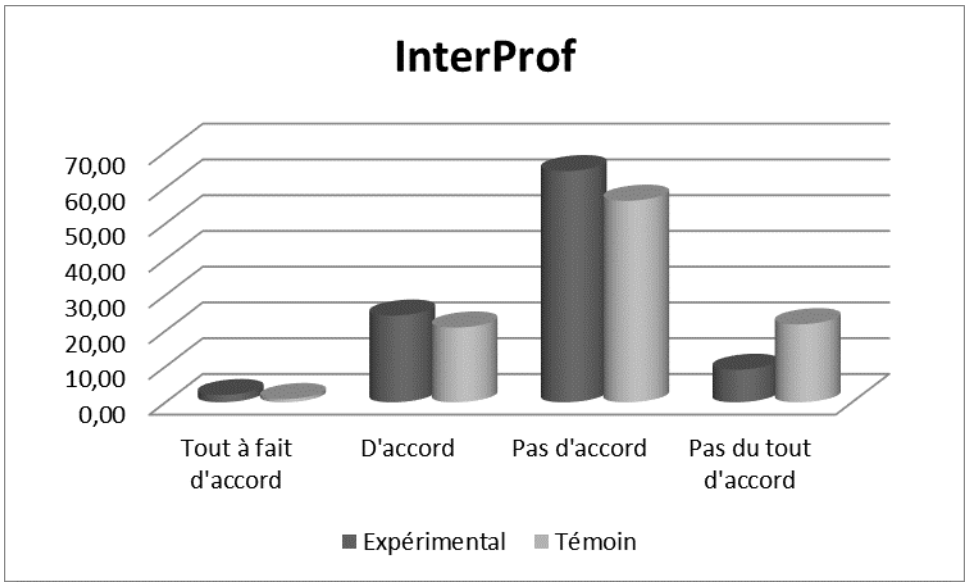
Le tableau ci-dessous présente les résultats du test du χ^2 comparant les réponses des étudiants des deux échantillons.

S signifie qu'il y a une différence significative, NS que la différence n'est pas significative, le chiffre indiqué entre parenthèses et en italique correspond au χ^2 calculé. Pour l'ensemble des variables ci-dessous, l'échantillon le χ^2 lu à un degré de liberté et une marge d'erreur telle que α =0.05 est de 3.84.

	Questionnaire post-test ***(χ^2)***
qu.20 A l'intention de lire des articles en anglais quand sera professionnel	NS *(0.86)*
qu.21 A l'intention d'assister à des congrès professionnels européens	NS *(1.24)*
qu.22 A l'intention d'intervenir dans des congrès professionnels européens	S *(6.64)*

Tableau 22 : test du χ^2 concernant la projection professionnelle des étudiants de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin

On constate qu'il existe une différence significative (χ^2 = 6.64) entre les réponses des étudiants de chaque échantillon, concernant l'intention d'intervenir dans des congrès une fois professionnels. Nous avions également pu montrer une augmentation significative du nombre d'étudiants approuvant cette idée, entre le questionnaire pré et post-test, au sein de l'échantillon expérimental. La répartition des réponses entre les deux échantillons est représentée ci-dessous (*les chiffres indiqués sont sous forme de pourcentages*).



Graphique 22 : comparaison des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable InterProf

On constate que davantage d'étudiants sont d'accord avec cette proposition dans l'échantillon expérimental. Les étudiants de l'échantillon expérimental semblent donc moins rejeter cette idée.

Néanmoins, cet effet est peut-être davantage dû à l'approche globale, qu'à l'approche ludique en elle-même. D'une part, un TD visait cet objectif en particulier (écoute puis discussion autour d'une intervention en anglais, par une personne non-anglophone, à un congrès européen d'ergothérapie). D'autre part, cela peut être lié au discours et à l'expérience professionnelle de l'enseignante - qui est impliquée dans des congrès et associations professionnelles à un niveau européen et partage volontiers son expérience avec les étudiants - qu'à l'approche ludique en elle-même. D'après ces résultats, l'approche dans sa globalité semble néanmoins avoir un impact positif significatif sur cette variable.

5.1.5.4 Synthèse sur les projections professionnelles

La comparaison entre les résultats pré et post-test ont permis de mettre en exergue une différence significative concernant le nombre d'étudiants envisageant d'une part de lire des articles en anglais une fois professionnels, et d'autre part d'intervenir dans des congrès professionnels européens (donc en anglais). Davantage envisagent en effet ces possibilités en post-test. Les différences entre les réponses d'un étudiant à l'autre au sein de cet échantillon sont toutefois importantes, et il serait intéressant de pouvoir établir un profil de ces étudiants.

La comparaison avec l'échantillon témoin montre également des différences significatives concernant l'intention d'intervenir dans des congrès professionnels, ceux-ci étant moins nombreux que dans l'échantillon expérimental. Ces résultats sont néanmoins à interpréter avec précaution, puisque nous ne pouvons établir de manière sûre qu'il s'agisse bien de l'effet du médiateur ludique, et non d'un effet enseignant, du fait du parcours professionnel de l'enseignante ayant mené cette recherche. Cela met

néanmoins en lumière le fait que l'approche proposée permet aux étudiants d'être davantage conscients de l'importance de telles démarches pour la profession, et d'autre part plus confiants en leurs propres capacités, et donc d'oser davantage envisager d'intervenir dans des congrès internationaux, ce qui n'est pas négligeable.

5.2 Deuxième partie : ressenti des étudiants concernant l'utilisation du médiateur ludique en TD

La deuxième partie du questionnaire avait pour but de connaître plus précisément le ressenti des étudiants concernant l'utilisation du médiateur ludique, en particulier en ce qui concerne les compétences non académiques.

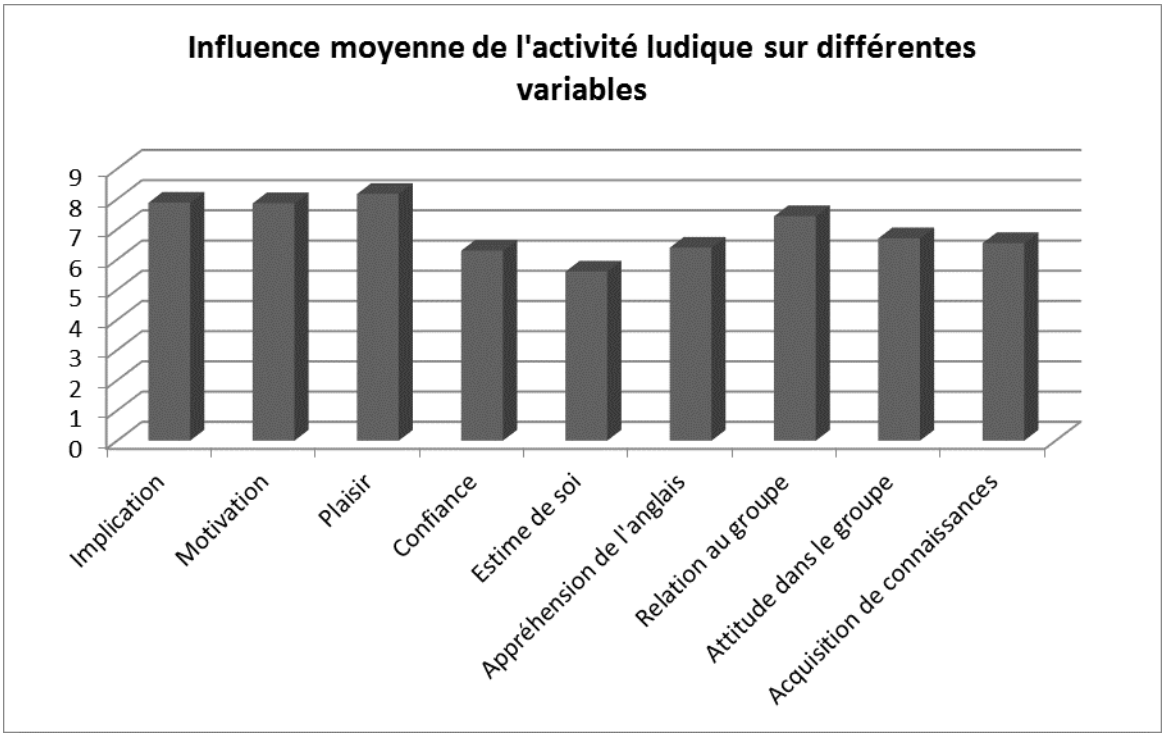
5.2.1 Echantillon expérimental

Les étudiants devaient notamment coter comment ils ressentaient l'influence de l'utilisation du jeu sur différentes variables issues des compétences non académiques, sur une échelle visuelle allant de 0 (pas d'influence) à 10 (un maximum d'influence). Nous avons ensuite effectué une moyenne de ces cotations.

Les résultats de l'estimation par les étudiants de l'échantillon expérimental, de l'influence du moment ludique sur l'ensemble des items étudiés, sont résumés dans le tableau et le graphique ci-dessous :

Variable étudiée	**Moyenne (/10)**	**Écart type**
Implication	7,88	2,04
Motivation	7,86	1,98
Plaisir	8,17	1,89
Confiance	6,29	2,28
Estime de soi	5,60	2,49
Appréhension de l'anglais	6,39	2,74
Relation au groupe	7,43	2,37
Attitude dans le groupe	6,70	2,58
Acquisition de connaissances	6,54	2,32

Tableau 23 : évaluations moyennes de l'influence du jeu sur différents items selon les étudiants de l'échantillon expérimental au questionnaire post-test



Graphique 23 : évaluations moyennes de l'influence de l'activité ludique sur différentes variables (échelle sur dix)

Les étudiants de l'échantillon déclarent que le moment ludique a la plus forte influence sur leur plaisir, leur implication et leur motivation, et la moins forte sur leur estime d'eux. Les autres items semblent avoir été favorablement influencés par l'utilisation de l'activité ludique.

Il est à noter, que les étudiants ayant attribué moins de 5 à l'influence du jeu sur certains items, sont presque les mêmes d'un item à l'autre. Il semblerait donc que

l'approche ludique ne convienne pas à un certain profil d'étudiants, néanmoins minoritaires. Les résultats de cette recherche ne nous permettent pas d'établir ce profil, mais une recherche ultérieure sur ce point pourrait s'avérer pertinente.

Deux étudiantes ont coté les dix items à moins de 5. Les cotations de l'étudiante n°105 sont néanmoins à traiter avec précaution puisque l'ensemble de ses commentaires valorise l'effet de l'activité ludique sur l'item étudié. Il semble donc y avoir incohérence entre la cotation et les commentaires.

En tout, neuf étudiants ont coté au moins cinq items en deçà de 5. Au regard de ce que nous venons d'évoquer, nous exclurons l'étudiante n°105 de cette analyse. Nous avons également pu interviewer l'étudiante n°109, dont l'entretien laisse paraître des résultats beaucoup plus positifs que ses cotations. Réinterrogée à un an de l'obtention de son diplôme, elle a notamment témoigné du fait qu'elle avait pu lire des textes en anglais en partie grâce à ces TD. Sur les sept étudiants restant, l'identité de l'une n'est pas connue (les étudiants pouvaient choisir de lever l'anonymat de leur questionnaire une fois les deux questionnaires complétés, s'ils acceptaient d'être recontactés pour un entretien individuel). Etudions les caractéristiques particulières des six étudiants restants. Il est à noter que deux de ces six étudiants ne sont pas de la génération Y. Il est aussi à noter que trois des quatre autres étudiants, n'ont pas pu se présenter à la première session du diplôme, soit parce qu'elles n'avaient pas validé un stage au préalable, soit parce que leur mémoire n'était pas présentable en juin. Il y aurait donc peut-être ici une piste à explorer concernant le profil de ces étudiantes, à qui cette approche n'a pas convenu, et qui n'ont pas pu se présenter à la première session diplômante. Malheureusement, pour des raisons de disponibilités, seuls trois de ces neuf étudiants ont pu être interviewés par la suite (dont l'étudiante n°109, et l'étudiant n°16, non issus de la génération Y), ce qui ne permet pas d'établir un profil détaillé des étudiants à qui cette approche semble le moins convenir.

L'approche utilisée semble néanmoins avoir convenu à la majorité des étudiants, comme en témoignent les résultats présentés dans les graphiques ci-dessus. Etudions ces résultats plus en détails.

5.2.1.1 Jouer et/ou travailler, apprendre et progresser ?

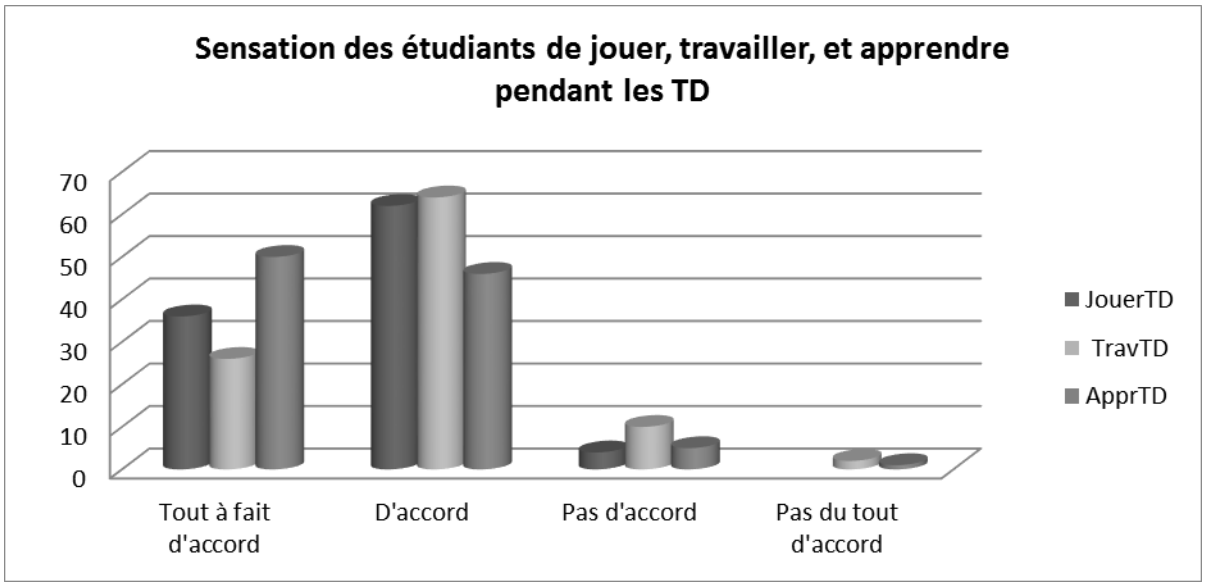
Nous avons vu dans la partie conceptuelle de ce travail, que des débats existaient concernant l'utilisation de jeux en classe. Selon certains auteurs, les étudiants ne le vivraient pas comme un jeu mais plutôt comme un subterfuge visant à les faire apprendre à leurs dépens (Faidutti, 2013 ; Chobeaux cité par Lescouarch, 2006). Nous pensons que l'utilisation de jeux telle que présentée dans la description des six TD, est vécue comme un vrai *jeu* par les étudiants, atténuant, sans néanmoins masquer totalement, la sensation de travailler, et favorisant l'apprentissage. Caillois (1958) avançant également qu'un jeu qui serait imposé n'est plus un jeu, nous sommes partis du postulat que cette activité pourrait être considérée comme *jeu* si les étudiants le ressentaient comme tel.

Il a donc en premier lieu été demandé aux étudiants s'ils avaient eu la sensation de jouer (*JouerTD*), travailler (*TravTD*), et apprendre (*ApprTD*) pendant les TD, avec les mêmes modalités de réponses possibles que précédemment : *tout à fait d'accord*, *d'accord*, *pas d'accord*, ou *pas du tout d'accord*. Les réponses obtenues sont présentées dans le tableau suivant :

	Tout à fait d'accord Nb (Taux)	D'accord Nb (Taux)	Pas d'accord Nb (Taux)	Pas du tout d'accord Nb (Taux)
qu.23 JouerTD	36 (35%)	62 (61%)	4 (4%)	0 (0%)
qu.24 TravTD	26 (25%)	64 (63%)	10 (10%)	2 (2%)
qu.25 ApprTD	50 (49%)	46 (45%)	5 (5%)	1 (1%)

Tableau 24 : sensation des étudiants de l'échantillon expérimental de jouer, travailler et apprendre pendant l'activité ludique au questionnaire post-test

La répartition des réponses est représentée graphiquement ci-dessous :



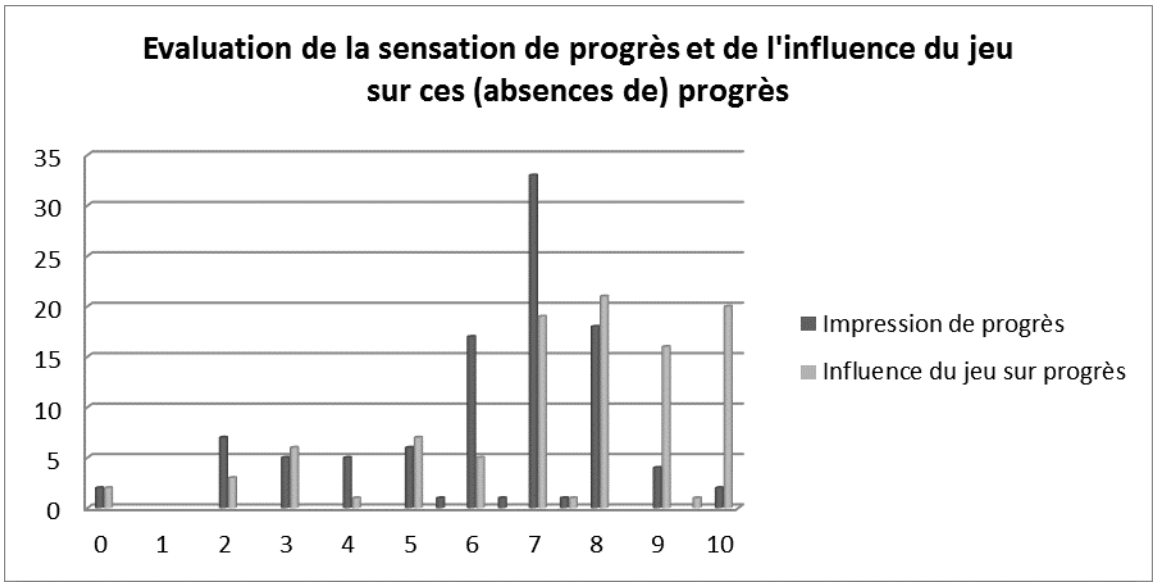
Graphique 24 : répartition des réponses concernant la sensation de jouer, travailler et apprendre pendant les TD

On remarque que seuls quatre étudiants disent ne pas avoir eu l'impression de jouer en TD (pas d'accord). Parmi ces quatre étudiants, trois ont en revanche estimé qu'ils avaient eu l'impression d'apprendre pendant ces TD. Six n'ont pas eu l'impression d'apprendre. Globalement, la majorité des étudiants a eu l'impression à la fois de *jouer* en TD (35% tout à fait d'accord, 61% d'accord), de *travailler* en TD (25% tout à fait d'accord, 63% d'accord) et *d'apprendre* pendant les temps ludiques du TD (49% tout à fait d'accord, 45% d'accord).

Les étudiants devaient ensuite préciser s'ils avaient eu l'impression de progresser en anglais durant ces TD, et si le moment ludique avait influencé cette progression ou absence de progression. Pour ces deux questions, il était demandé d'évaluer l'impression de progression et l'influence du jeu sur cette progression ou absence de progression, sur une échelle visuelle chiffrée allant de 0 à 10 (0 correspondant au minimum et 10 au maximum).

La note moyenne attribuée à l'impression de progresser en anglais durant ces TD est de 6.19, avec un écart type de 2.06 ; la majorité des étudiants (32%) a évalué sa progression à 7/10.

La note moyenne attribuée à l'influence du moment ludique dans ces progressions/absences de progression est de 7.40, avec un écart type de 2.37 ; la majorité des étudiants (57%) évalue l'influence du jeu sur sa progression/absence de progression entre 7 et 10. Vingt étudiants ont évalué l'influence de l'activité ludique sur leur progression à 10, et deux à 0. La répartition des résultats de ces deux questions est représentée dans le graphique ci-dessous :



Graphique 25 : répartition des réponses concernant la sensation de progression durant les TD, et l'influence du jeu sur ces progressions ou absences de progression (échelles sur dix)

Parmi les individus ayant évalué leur progression à moins de 5 (dix-neuf étudiants), onze ont également côté l'influence de l'activité ludique à moins de 5, semblant indiquer que l'activité ludique ne leur a pas permis de progresser en anglais. En revanche, huit étudiants ayant côté leur progression à moins de 5 ont côté l'influence de l'activité ludique à plus de cinq, trois d'entre eux l'ayant même côté à 10. Il serait donc intéressant de savoir s'ils estiment avoir peu progressé, mais que l'activité

ludique a permis cette petite progression, ou s'ils estiment que l'activité ludique ne leur a pas permis, voire a limité, leur progression.
Inversement, parmi les individus ayant côté l'influence de l'activité ludique sur leur progression inférieure à 5, seul un individu a côté sa progression supérieure à 5 (avec une cotation à 6), les onze autres individus ont côté leur progression entre 0 et 4. Il est à noter que deux des trois individus non issus de la génération Y ont côté à la fois leur progression et l'influence de l'activité ludique à moins de 5.

Enfin, il est important de rappeler que l'objectif de l'utilisation de l'activité ludique n'était pas un impact direct sur l'acquisition scolaire, mais plutôt une manière de permettre aux étudiants d'entrer dans l'apprentissage pour la deuxième partie du TD. Or, la majorité, soit 88% des étudiants, cotent à plus de 5 l'influence de l'activité ludique sur leur progression en anglais. L'activité ludique semble donc aussi avoir influencé les compétences académiques des étudiants.

Un espace était ensuite offert aux éventuelles remarques, apportant un début de réponse aux interrogations mentionnées ci-dessus. Il ressort de ces explications que les moments ludiques en eux-mêmes ont plutôt permis de réviser des acquis que d'apprendre du nouveau vocabulaire, et surtout de donner envie de s'impliquer pour la suite. Ceci rejoint totalement l'objectif visé par l'utilisation de cette approche en début de TD, puisque McGlynn (2008) rappelle la nécessité d'engager activement ces étudiants dans leur formation avant de pouvoir entamer un quelconque apprentissage, l'implication étant décrite comme l'élément clé de la motivation, la persistance et la réussite. Or, la génération Y est décrite comme particulièrement difficile à capter (Davis, cité par Frand, 2000). L'approche ludique serait donc un vecteur d'implication pour ces étudiants, favorisant par là-même leur réussite.

Par ailleurs, certains étudiants disent, dans cet espace de commentaire libre, avoir davantage retenu le vocabulaire mobilisé pendant les activités ludiques. Plusieurs mettent aussi en avant le non-jugement leur permettant d'oser plus facilement participer. Nous reviendrons sur ce point plus en détails plus loin dans cette partie.

5.2.1.2 Influence du moment ludique dans l'ensemble du TD

Une question ouverte, permettait aux étudiants de s'exprimer sur ce qu'apporte l'utilisation de jeux dans le TD, selon eux, de manière globale. Plusieurs thèmes ont émergé de ces réponses. Des précisions sur l'influence du moment ludique dans ces TD ont également été demandées lors d'entretiens individuels.

La dédramatisation de l'erreur

Ce qui ressort majoritairement de cette question ouverte, est que l'utilisation d'activités ludiques permet de dédramatiser l'erreur. Il s'agit en effet d'un point recherché, notamment parce que nous nous appuyions sur une approche allostérique et socioconstructiviste. Les étudiants expriment par exemple que les activités ludiques ont permis de « *délier les langues, de se moquer de soi-même et de ne pas avoir peur de s'investir dans la suite du TD* » (étudiante n°64), ou que c'est « *un moyen d'échange qui donne davantage l'envie d'apprendre. Mais également l'envie de participer sans vraiment avoir peur d'être jugé par les autres* » (étudiante n°8).

Ceci est un point essentiel lorsque nous le remettons dans le contexte de la *génération trophée* (Schlitzkus et al. 2009), pour qui la réussite scolaire est fondamentale (Rollot, 2012) et l'échec et la critique difficilement acceptables (Hills et al., 2012 ; Boulé, 2012), les rendant particulièrement fragiles sur ce point.

La cohésion de groupe et l'entraide

Le deuxième aspect à ressortir de cette question est que le temps ludique a favorisé la cohésion de groupe et l'entraide. Il s'agissait là aussi d'un point largement recherché dans l'approche socioconstructiviste, et dans le développement de compétences interpersonnelles. Selon les étudiants, « *ça nous a permis d'apprendre à travailler autrement entre nous. Au lieu de voir qui a été le meilleur, on a plus cherché à s'entraider. On fonctionne plus comme une équipe* » (étudiante n°23), ou encore, le

temps ludique a permis de « *souder la groupe pour apprendre ensemble les uns avec les autres, par et pour les autres »* (étudiante n°109).

On notera que ceci rejoint la notion de compétence collective que nous avons évoquée dans la partie conceptuelle, décrite par Le Boterf (2013) comme un des éléments clés pour l'avenir des entreprises.

L'implication active

Un dernier aspect à ressortir clairement, est le fait que le jeu favorise l'implication active des étudiants, ce qui était également l'un de nos objectifs principaux en choisissant d'utiliser ce médiateur. Les étudiants illustrent ainsi « *ils ont permis à tout le monde d'oser et de participer. Ils nous ont fait rire et échanger et donc permis d'être en confiance. C'est durant ces temps que j'ai appris le plus, notamment en termes de vocabulaire »* (étudiante n°9) ; « *le fait d'accrocher au cours dès le début du TD, de montrer de l'intérêt pour le cours et pour l'anglais* » (étudiante n°32). L'étudiante n°39 résume « ça *m'a réconciliée avec les cours d'anglais !* ».

Acquisition de vocabulaire

De manière moins marquée, d'autres étudiants évoquent également une acquisition de vocabulaire.

Lors des entretiens individuels, ce point est davantage ressorti. Ce qui ressort des entretiens concernant l'utilisation du jeu, est que 74% des étudiants estiment que cela les aide à retenir plus facilement le vocabulaire appris. En particulier, les étudiants évoquent le fait que comme ils ont ri ou passé un bon moment au moment de cet apprentissage, ils ancrent plus facilement l'information, comme en témoignent par exemple ces étudiantes : « *si on rigole à un moment donné dans le cours pour quelque chose de précis et ben on va s'en souvenir et on va dire pour tel mot pour l'anglais ça veut dire ça parce qu'on a rigolé dessus* » (étudiante n°3) ; « *j'ai retenu énormément de*

choses, il y a plein de petites saynètes quand on a fait les mimes par exemple, je me rappelle de ce cours parfaitement bien, du coup les mots qu'on a utilisé ce jour-là je m'en rappelle aussi très bien, je suis encore morte de rire à l'idée de ce que certains ont trouvé pour mimer certains mots ben voilà c'est des choses … J'ai beaucoup ri, mais j'ai aussi beaucoup appris. » (étudiante n°9) ; « *c'est le temps ludique qui faisait qu'au final on était captivés par le TD en fait. Je me souviendrai toujours que je ne savais pas comment on disait " savon ". C'était le TD où on devait faire deviner avec les petites bandes de papier ; on avait un mot de papier et là je suis tombée sur " soap ". Et là je me suis dit " comment je vais faire pour le faire deviner ? " et je pense que c'est justement l'aspect ludique qui fait que, comme ça diffère des autres cours, ça nous marque et puis même comme on s'amuse, je pense que ça nous marque plus que de façon formelle.* » (étudiante n°29). L'approche ludique semble donc avoir également contribué à développer le *savoir-agir* (Le Boterf, 2013), en favorisant l'apprentissage de vocabulaire spécifique.

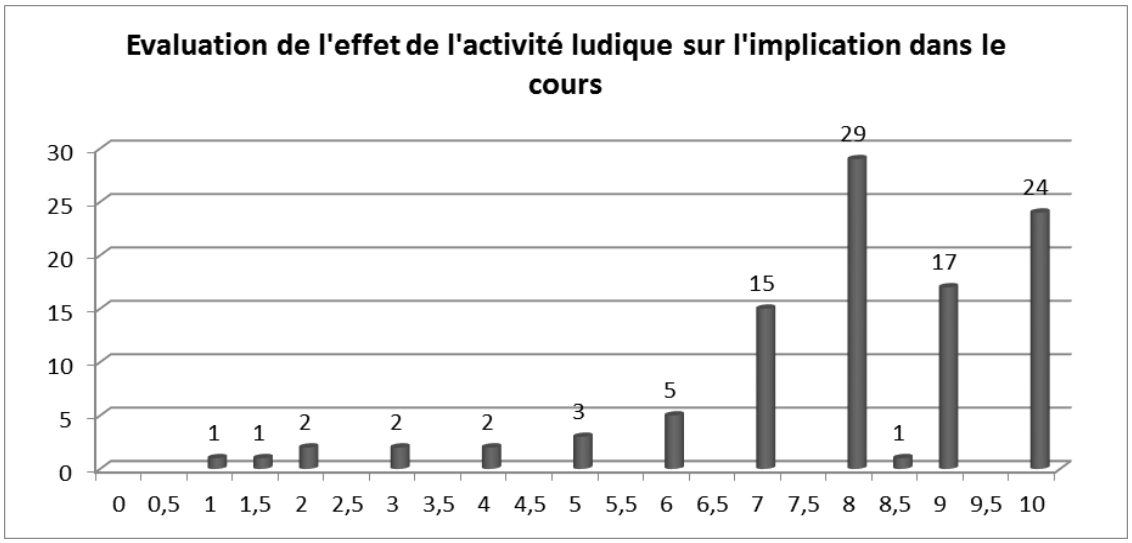
Les neuf questions suivantes concernaient l'influence du jeu sur divers éléments selon l'étudiant, à l'aide d'une échelle visuelle allant de 0 (minimum d'influence) à 10 (maximum d'influence). Pour chaque item, un espace était offert pour des remarques éventuelles.

5.2.1.3 Influence du moment ludique sur les compétences intra-personnelles

Etudions plus en détails l'influence de l'utilisation de l'activité ludique sur les compétences intra-personnelles, selon les ressentis des étudiants. Dans le questionnaire post-test, ceux-ci étaient interrogés sur l'influence de l'utilisation du médiateur ludique sur leur implication dans le cours, leur motivation, leur plaisir à être en cours, leur confiance en eux, leur estime d'eux, et leur appréhension de l'anglais.

Implication dans le cours

Dans le questionnaire, il était en premier lieu demandé aux étudiants de coter l'influence de l'activité ludique sur leur implication dans le cours. La moyenne des évaluations est de 7.88, avec un écart-type de 2.04. Les résultats sont répartis tels que représentés dans le graphique ci-dessous.



Graphique 26 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur l'implication dans le cours (échelle sur dix)

On remarque que la majorité des étudiants a coté l'influence de l'activité ludique sur leur implication dans le cours à 8, avec 84% des réponses entre 7 et 10. Vingt-quatre étudiants l'ont cotée à 10, aucun à 0.

Parmi les sept individus ayant côté cet item à moins de 5, les deux étudiantes ayant respectivement côté l'influence du moment ludique sur leur implication dans le cours, à 1 et 1.5 (étudiantes n°49 et 7) précisent qu'elles n'ont pas côté cet item haut, parce qu'elles étaient déjà impliquées dans les cours d'anglais auparavant. Les cinq autres avaient déjà côté leur progression et l'influence de l'activité ludique sur cette progression entre 0 et 5. Une personne (étudiante n°105) écrit néanmoins en explication « *oui, car cela permet à chacun de s'exprimer quel que soit son niveau d'anglais* ». Le commentaire semble donc plus positif que ce que la cotation laisse

paraître. Une deuxième (étudiante n°77) explique qu'elle n'était pas suffisamment sûre d'elle à l'oral pour profiter pleinement de cette approche : « *Les temps ludiques demandaient une participation orale. Or, je ne suis pas à l'aise en anglais car je manque de vocabulaire, j'ai des lacunes en grammaire, etc. Ainsi, ces temps ne m'incitaient pas du tout à m'impliquer dans le cours.* » Il serait donc intéressant de savoir si, partant du principe que l'on doit de toutes façons travailler l'oral, cette approche est plus, moins, ou pareillement difficile pour cette étudiante. Une autre étudiante (étudiante n°107) écrit simplement « *implication trop superficielle* » sans davantage de précisions, les deux derniers étudiants (n°83 et 109) n'ont pas commenté leur réponse.

Parmi les étudiants ayant côté cet item entre 5 et 10 et ayant souhaité apporter des précisions à ce résultat, il ressort plusieurs éléments expliquant le lien entre l'utilisation d'activités ludiques et l'implication des étudiants en cours : un sentiment d'obligation de participation vis-à-vis du groupe, la dédramatisation qui favorise l'implication, la focalisation sur le cours favorisée par l'approche ludique, et le fait que l'approche ludique *donne envie* de s'impliquer.

Un sentiment d'obligation de participation vis-à-vis du groupe

Premièrement, il ressort des réponses des étudiants que la participation est rendue quasi-obligatoire à la fois par le support et par l'enseignante, et que la participation de chacun est importante pour l'ensemble du groupe, ce qui les incite à s'impliquer : « *c'est un moment ludique partagé en comité restreint, donc je suis moteur aussi de la dynamique de notre tout petit groupe donc je m'investis pour faire fonctionner le groupe* » (étudiant n°16) ; « *on sait que si on ne participe pas, il n'y a pas de cours* » (étudiante n°20) ; « *je n'interviens jamais en anglais en temps normal (autres cours). Durant les TD, l'interactivité m'a obligé à intervenir de manière plus régulière.* » (étudiante n°73) ; « *chaque personne doit participer à un moment du cours, ce qui renforce l'implication* » (étudiante n°51), ou encore « *le fait que tout le monde s'investisse aide à s'impliquer et à participer* » (étudiant n°47).

Lors des entretiens individuels, un étudiant l'exprime ainsi : « *Je pense que le fait de commencer le cours par un moment un peu plus ludique, où on est tous en interaction, ça aide à rentrer directement dans le vif du sujet, et ne pas avoir ce qu'on a souvent en début de cours, où on est tous en train de discuter. Le temps qu'on se mette vraiment à écouter, il y a un petit bout qu'est passé. Ça, je pense que c'est un moment qui n'a pas lieu dans ce cours-là, et que l'aspect interactif, ça nous oblige à nous lancer dans le truc, donc ça, je pense ça aide à s'impliquer.* » (étudiante n°28).

Nous rejoignons ici l'idée d'un cadre suffisamment contenant pour être rassurant mais suffisamment souple pour laisser place à la créativité, ou simplement à l'expression.

La dédramatisation facilite l'implication

Deuxièmement, les étudiants insistent de nouveau sur l'aspect « dédramatisant » de l'utilisation de l'activité ludique : *« j'avais envie de participer et cela dédramatise (pour moi) le fait de prendre la parole en anglais* » (étudiante n°2), « *je ne suis pas à l'aise à l'oral et j'ai besoin d'être en confiance pour le faire. Le fait d'être détendu permet ça* » (étudiante n°10), « *dans le jeu, on ne se sent pas jugé* » (étudiant n°42), ou encore « *donne envie de s'impliquer parce que drôle, sans jugement* » (étudiante n°43).

Ceci est également ressorti lors des entretiens individuels, par exemple avec cet étudiant : « *on ne réfléchit plus à ce qu'il y a derrière et on apprend sans s'en rendre compte, avec plaisir, sans avoir la pression de la corvée* » (étudiante n°20).

Pour rappel, ceci est un fait important, puisque nous avons pu voir que la Génération Y, dans ces nombreuses contradictions, vivait mal l'échec et la critique. L'approche ludique semble permettre d'avoir des feedbacks positifs et négatifs, sans que cela devienne angoissant pour les étudiants.

Le ludique favorise la focalisation sur le cours

Troisièmement, les étudiants mettent en avant que l'utilisation d'activités ludiques a permis de capter leur attention, et de les impliquer dans le cours, tant dans le moment ludique que pour la suite du cours : « *ça reste une matière que je n'aime pas, mais les moments ludiques m'ont permis d'être attentive* » (étudiante n°3), « *le côté ludique incite plus à participer qu'à se balader sur internet* » (étudiant n°11), « *on se retrouve en interaction avec l'enseignante et nos camarades de classe. Plutôt que de discuter d'autres choses, on discute entre nous mais dans le cadre du cours. […] Le fait que ces interactions soient intéressantes est dû au côté ludique du cours* » (étudiant n°32), « *après s'être "défoulé", il est plus facile de rester concentré et intéressé pour la partie un peu plus "théorique" du cours* » (étudiante n°55), « *c'est plus facile de s'investir dans quelque chose de ludique pour moi. Et une fois impliquée, je suis plus disposée à le rester pour faire des choses moins amusantes* » (étudiante n°72), « *le moment ludique permet de s'amuser un temps, pour pouvoir par la suite mieux se concentrer. Si le jeu était agréable alors on est de bonne humeur et disponible pour s'investir dans la suite du cours préparé par la prof.* » (étudiante n°99) ou encore « *la parole se délie en début de cours... peut-être que cela a permis d'être plus à l'aise sur le reste de la séance pour m'exprimer en face des autres élèves* » (étudiante n°101).

Ceci est également un élément important, puisque nous avions établi que les étudiants de génération Y avaient du mal à rester concentrés longtemps sur une tâche, tant lors de l'analyse de littérature concernant la génération Y (Nimon, 2007) que dans les réponses à la première partie du questionnaire pré et post-test.

L'approche ludique donne envie de s'impliquer

Un quatrième aspect qui ressort est le fait que l'activité ludique « *donne envie* » d'aller en cours et de s'y impliquer : « *j'éprouve du plaisir à venir, j'en suis reconnaissante : j'ai envie de faire des efforts* » (étudiante n°15), « *le jeu favorise cette implication, cette médiation me motive à participer* » (étudiante n° 36), « *ce moment*

ludique a influencé mon implication dans le cours, parce qu'il donne envie d'aller en cours, comparativement à un cours monotone et long » (étudiante n°43), « *l'entrée en matière donne plus envie d'aller en cours* » (étudiante n°45), « *découvrir la séance qui nous attend, ça motive pour participer (les enjeux du jeu y sont pour quelque chose)* » (étudiante n°69), « *permet une bonne accroche, donne envie de revenir au prochain TD* » (étudiante n°75), ou encore, comme le précise avec humour l'étudiant n°39 « *Si on me dit "on va jouer" j'ai envie de m'y mettre ! Si on me dit "on va travailler" j'ai envie de parler (pas en anglais)* ».

Ceci est accentué par le fait que lors des entretiens individuels, plus de 36% des personnes interrogées évoquent spontanément le fait que l'utilisation de jeux en TD leur a donné envie d'aller en cours : « *ça m'a vachement plus motivée, et une chose importante : ça m'a donné envie de venir au cours... Parce qu'en toute honnêteté, il y a certains cours d'anglais en première ou deuxième année que j'ai manqués, donc voilà, ça m'a donné envie de venir.* » (étudiante n°4) ; « *moi j'avais envie d'y aller parce que je trouvais ça amusant et en même temps on pouvait apprendre.* » (étudiante n°92) ; « [...] *dans ce cours là, où on y allait pas forcément à reculons* » (étudiante n°80).

Ceci rejoint également ce que nous avons pu mettre en lumière à la question précédente, en mettant l'accent sur la notion d'*envie* de venir en cours, ce qui n'est pas négligeable compte tenu de la caractéristique des étudiants Y à n'aller en cours que si cela leur apporte quelque chose, et qu'ils y trouvent un équilibre plaisir/obligation (Vives, 2013 ; Boulé, 2012 ; Rollot, 2012).

Autres éléments

D'autres thèmes apparaissent mais de manière moins marquée, comme par exemple le rôle de la compétition « *bon enfant* » (étudiante n°9) dans l'implication, ou le fait d'avoir un rôle d'aide auprès d'étudiants plus en difficulté.

45% des étudiants interrogés en entretien ont également exprimé le fait que le temps ludique les aidait à s'impliquer ensuite davantage dans l'exercice de résumé de texte : « *cela [le temps ludique] nous met dans une ambiance où on a bien rigolé avec la langue avant, et donc on peut plus facilement se mettre dans le cours, avoir envie de travailler ce langage, cette langue-là quoi. Je trouve ça plus motivant* » (étudiante n°39) ; « *je pense que le temps ludique nous a permis aussi d'être un peu plus à l'aise justement pour après travailler l'anglais ensemble. On était plus en confiance, parce que comme c'était après c'était plus en groupe justement le temps ludique ça nous a permis d'être un peu plus à l'aise vis à vis des autres aussi.* » (étudiante n°76) ; « *je trouve que, le fait d'apporter du ludique, en fait ça accroche la personne, et après on est plus en écoute parce que le scolaire ben ça rebondit plus ou moins sur le ludique je pense [...] on accroche plus, en fait, sur la partie scolaire, du fait d'avoir eu du ludique avant.* » (étudiante n°108).

Les facteurs d'implication

Lors des entretiens individuels, il était demandé aux étudiants ce qui avait influencé leur implication dans les TD, afin d'évaluer si cette implication était réellement liée à l'utilisation du médiateur ludique.

57% des étudiants évoquent la dynamique de groupe au sein des TD : « *l'interaction qui fait qu'on est tous amenés à discuter et on a envie d'apprendre du vocabulaire pour pouvoir communiquer* » (étudiante n°17) ; « *Je pense que le travail en groupe y est pour quelque chose. C'est une prise de plaisir partagée. C'est un moment de convivialité, quelque part, qu'on partage entre nous, et à la fois qui nous permet d'apprendre* » (étudiante n°57) ; « *C'était le travail en groupe déjà beaucoup. Qu'on retrouvait dans d'autres matières, mais là c'était vraiment tout le travail, tout le support était quasiment basé là-dessus* » (étudiante n°112). Ceci confirme l'attrait pour le travail de groupe que nous avions évoqué concernant la génération Y, et qui avait motivé de choix de jeux par équipes.

40% évoquent le ludisme comme vecteur d'implication : « *l'aspect ludique - aborder un élément qui aurait pu être abordé de façon magistrale, sous un angle différent de d'habitude, et qui suscite les interrogations. Par exemple, ce qu'on avait fait pour la chasse au trésor, il y avait un peu un fil rouge tout au long du jeu et ça a un côté motivant. Si on nous avait donné les mêmes informations de façon très frontale, ça aurait été moins intéressant, on se serait moins investis je pense - et un peu compétitif. Je prône le jeu pour la pédagogie, c'est quelque chose qui me tient à cœur* » (étudiant n°24) ; « *Le côté ludique, toutes les activités à chaque cours, le coté interactif, un peu de compétition aussi, on sait qu'on ne va pas passer une heure à bachoter* » (étudiant n°25) ; « *Pour faire des jeux mais strictes, le coté amusement, le coté où, finalement, on travaille mais on a l'impression de ne pas travailler qui fait que du coup, ça nous motive.* » (étudiante n°29).

17% évoquent de nouveau la notion de *plaisir ;* 13% évoquent aussi la curiosité suscitée dans les TD : « *La curiosité déjà, parce qu'à chaque fois il y avait ce : "faut pas le dire... Non, non, on sort du cours, on peut pas dire ce qu'on a fait ! Ah ah !" Je suis tellement curieuse que, et ben du coup, la curiosité pour venir en cours déjà. Et puis, la surprise à chaque fois, la surprise d'une nouvelle chose au début, qui, même si on avait pas envie, même si on était fatigués, ou qu'on avait autre chose à faire, ben, en fin de compte, on lâchait, on lâchait prise pendant une demi-heure, on faisait autre chose, la partie ludique bien évidemment.* » (étudiante n°12) ; « *Ce qui m'a permis de m'y impliquer, c'était justement de me dire que ça va être agréable de venir aux TD. Parce qu'il y avait ce petit effet de surprise... "Qu'est-ce qu'elle nous a réservé aujourd'hui ? "*» (étudiante n°15). Rappelons que la curiosité est citée par plusieurs auteurs parmi les *soft skills* (Morlaix, 2015; Heckman, 2013)

10% évoquent de nouveau le fait que le jeu permet un non-jugement propice à l'engagement : « *Le fait qu'on ne soit pas jugés à l'oral facilite la participation* » (étudiante n°18) ; « *il n'y a pas de jugement quoi... Donc ça c'est important* » (étudiante n°4).

33% estiment que l'ambiance au sein des TD a favorisé leur implication : « *il y avait une ambiance dans le groupe qui faisait qu'on avait envie de jouer ensemble et donc de parler anglais ensemble* » (étudiante n°35) ; « *c'était une bonne ambiance, on rigolait, mais c'était cadré, donc on apprenait en même temps* » (étudiante n°92) ; « *il y avait une bonne ambiance* » (étudiante n°29). Il semblerait donc que l'environnement proposé ait été suffisamment agréable pour permettre de développer le *pouvoir-agir* et le *vouloir-agir* (Le Boterf, 2013).

27% disent que le *challenge* suscité par les jeux les a encouragés à s'impliquer activement : « *c'était aussi le fait qu'il y avait du challenge, gagner, rien qu'entre les deux équipes, même si c'est pour jouer, ça fait toujours plaisir de gagner* » (étudiante n°3) ; « *le fait que souvent ce soit par équipes, qu'il y ait des confrontations, etc.. En même temps, on peut pas laisser tomber notre équipe, donc il faut qu'on donne le meilleur de nous-mêmes* » (étudiante n°56). Nous rejoignons ici la notion de défi atteignable, évoquée dans le *Flow* (Csikszentmihalyi, cité par Brougère, 2005).

20% évoquent le relationnel avec l'enseignante : « *Après, la relation au professeur était très bonne, et donc ça motive aussi. C'est vrai, ce n'est pas toujours le cas. On a bien pu échanger, on avait le droit à l'erreur aussi, c'est ce que j'ai trouvé bien* » (étudiante n°4) ; « *on a l'impression qu'on peut plus facilement dire les choses, et que même si j'avais cette réserve par rapport à ma personnalité, ben j'osais plus, parce que, finalement, ça va, on est ensemble, même si il y a un professeur, on est quand même plus proches de ce professeur là, que quelqu'un d'autre qui va juste être là avec un cadre un peu plus rigide … A la fois ça m'a permis de m'intéresser plus au cours, et du coup j'avais plus envie d'être un peu plus investie, parce que du coup j'étais plus intéressée, et du coup j'étais plus à l'aise...* » (étudiante n°7) ; « *Ce qui m'a poussée à m'impliquer, c'est justement les situations un peu de jeu, où - c'est vrai que moi dans ma tête je suis assez critique vis-à-vis des enseignants et tout ça alors que je ne suis pas en situation d'enseigner donc c'est très facile de critiquer quand on n'est pas à cette place-là. Et je me suis dit, qu'on est face à quelqu'un qui a envie qu'on s'amuse, que ça se passe bien, qui est vraiment intéressée par sa matière, et du coup il nous faut aussi à*

nous faire ce petit bout de chemin-là » (étudiante n°39). Cela met en lumière l'importance que les étudiants de la génération Y accordent au relationnel avec l'enseignant, en particulier le fait de se sentir soutenus et valorisés (Hutchinson, Brown et Longworth, 2012). Plus spécifiquement, plusieurs évoquent le fait qu'ils ressentent qu'il y avait eu une préparation pour ce cours : « *La motivation de l'enseignante, le fait qu'elle ait envie de nous faire apprendre des choses, le fait qu'elle se soit vraiment cassé la tête pour essayer de nous proposer quelque chose, l'organisation qu'il y a derrière... Donc l'investissement pour que l'on puisse nous s'investir dans le cours* » (étudiante n°12).

13% disent avoir apprécié l'autonomie qui leur a été laissée : « *Ce qui m'a poussée à m'impliquer dans ces TD, c'est que justement, finalement, les TD, vraiment, on était laissés en autonomie. Vous nous disiez "consigne, vous faites ça ; ça c'est un jeu". Voilà, justement, le fait d'être très autonomes, fait qu'on se sent un peu grands et on se dit "ben OK, on nous demande de faire ça, et au final on nous laisse libres, et moi je veux le faire"* » (étudiante n°2) ; « *On allait pas forcément en cours pour rester sur une chaise, écouter, et se sentir obligés de parler. C'était un peu à nous de prendre la décision de participer ou pas, de progresser ou pas, d'apprendre ou pas. Et du coup j'ai trouvé ça plus motivant d'avoir un peu les cartes en mains et après c'était à moi de me débrouiller.* » (étudiante n°80).

Ces différentes thématiques, issues de réponses des étudiants lors des entretiens individuels, rejoignent les différents critères qui nous avaient amenés à choisir cette approche, en lien avec la génération Y : le fait d'apprécier travailler en groupe, le fait de vouloir prendre du plaisir dans toute activité, le fait de ne pas sanctionner les erreurs car c'est un élément difficile à accepter pour cette génération, le fait de pouvoir se sentir en confiance pour s'investir, le fait de permettre une reconnaissance de chacun au sein d'un groupe, dans une relation d'échanges, le besoin de challenge, et le besoin d'agir. L'approche ludique semble avoir favorisé la mobilisation et la créativité si chère à la *Génération Sunshine*, qui, rappelons-le, est

prête à s'investir largement dès lors que l'activité leur plaît (Lambert, 2008 ; Rollot, 2012).

Tous ces éléments pourraient être résumés par cette citation :

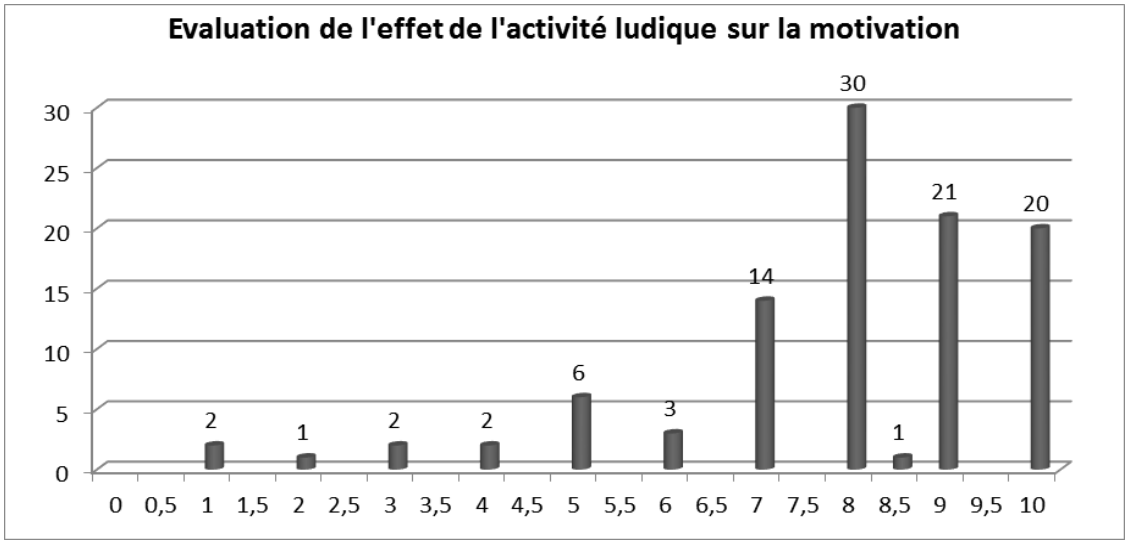
« *Je trouve que ce qui fait que je me suis impliquée dès le début, c'est qu'il y a une gratification immédiate : le simple fait de rigoler, de prendre du plaisir à participer, forcément, ça donne envie de participer. Si j'étais restée dans mon coin, et que je n'avais pas participé au jeu, je ne me serais pas amusée autant, donc j'étais obligée de le faire. Et puis il y a eu ce côté où on était tous pris vraiment pour des adultes, et il y avait moins ce côté scolaire. On a beaucoup ri, mais en même temps, même s'il y avait une ambiance qui était assez décontractée, vous nous avez tout de suite responsabilisés... Des petites choses idiotes comme le coup du Kinder Bueno*[55] *si on est en retard, ou des choses comme ça, ça ce sont des choses qui sont assez sympa parce que ça nous met en confiance, on a moins cette relation d'autorité où on a l'impression qu'on va pas être entendu... Et ça donne encore plus envie je trouve.* » (étudiante n°9)

Ajoutons que tout au long des réponses, les étudiants évoquent l'humour et la bonne humeur pendant le TD, comme éléments contribuant à la bonne ambiance : « *en fait, la bonne humeur générale du groupe et des TD, ça donnait envie de venir* » (étudiante n°3); « *Et le sourire aussi. C'est vrai que ça joue aussi, la bonne humeur de l'intervenant qu'on a en face de soi et qui dynamise le cours* » (étudiant n°5) ; « *Comme tout le monde passait un bon moment, tout le monde souriait, du fait que c'était un aspect ludique et tout, ben je pense qu'on échangeait tous, on avait tous le sourire, et donc, ouais, ça faisait qu'il y avait une bonne ambiance. Même vous en fait, vous aviez toujours le sourire, c'est agréable* » (étudiante n°29). Ce sont des éléments, qui, malgré leur aspect à première vue dérisoire, peuvent être pleinement intégrés à la notion d'*attitude ludique* développée précédemment : « *sourire et (faire) rire* » sont donc des éléments finalement très sérieux dans le développement des compétences non académiques !

[55] En début d'année, l'enseignante disait que si les étudiants étaient en retard ou oubliaientt leur texte, ils lui devaient un Kinder Bueno... En précisant que si elle grossissait à cause d'eux, parce qu'ils lui devaient trop de sucreries, elle serait de mauvaise humeur ! Ceci était bien sûr dit avec humour, mais plusieurs étudiants ont joué le jeu, les quelques fois où ces règles n'étaient pas respectées.

Motivation

Il était ensuite demandé aux étudiants de coter l'influence de l'activité ludique sur leur motivation. La moyenne des évaluations est de 7.86, avec un écart-type de 1.98. Les résultats sont répartis tels que représentés dans le graphique ci-dessous.



Graphique 27 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur la motivation (échelle sur dix)

On remarque que la majorité des étudiants (29%) a côté cet item à 8 et que 84% des étudiants le cotent entre 7 et 10. Vingt étudiants l'ont côté à 10, aucun à 0.

Sept étudiants ont côté cet item à moins de 5. Comme à la question précédente, le commentaire de l'étudiante n°105 semble plus positif que la note de 3 qu'elle a attribuée à cet item : « *Oui car permet de travailler sans en avoir conscience*. » Une étudiante (étudiante n°49) précise comme à la question précédente qu'elle aime l'anglais depuis longtemps et était donc déjà motivée avant l'utilisation de cette approche, ce qui explique pourquoi elle a choisi la cotation de 1 pour évaluer l'influence de l'activité ludique sur sa motivation. Comme à la question précédente également, l'étudiante n°77 explique que ses lacunes en anglais lui ont enlevé toute motivation à venir en cours d'anglais, quelle que soit l'approche utilisée. L'étudiante n°33, ayant côté cet item a 4, précise quant à elle « *cela reste de l'anglais, et ce n'est*

pas mon fort ». Les étudiantes n°14 et 15 expriment qu'elles n'ont pas suffisamment eu l'impression de progresser pour s'impliquer activement dans le cours. Enfin, l'étudiante n°107, qui n'est pas de la génération Y, exprime avoir eu une sensation de répétition avec le moment ludique, qui a « *fini par [l]'ennuyer* ».

Concernant les explications à cette cotation apportées par les étudiants ayant évalué cet item de 5 à 10, plusieurs idées ressortent des précisions apportées : le fait d'avoir la sensation de s'amuser en TD est motivant pour les étudiants, cette approche suscite la curiosité, l'approche ludique développe l'esprit d'équipe, et enfin, le fait de découvrir une nouvelle approche que celle utilisée depuis le début de leur scolarité est motivant.

Avoir la sensation de s'amuser ou de ne pas s'ennuyer est motivant

Il ressort en premier lieu que c'est le fait de s'amuser, ou de ne pas s'ennuyer durant les moments ludiques, qui influe sur leur motivation : « *j'étais toujours heureuse d'aller à ces cours car je savais que je m'y amuserais. Pendant l'année du mémoire, c'est très important.* » (étudiante n°9), « *on a envie de venir en cours car on sait qu'on ne va pas s'ennuyer* » (étudiante n°42), « *pas le temps de s'ennuyer. Envie d'en apprendre plus* » (étudiante n°48), « *beaucoup plus motivée à venir à un cours d'anglais ludique pour rigoler en apprenant plutôt qu'à un cours d'anglais "classique"* » (étudiante n°51), « *s'amuser donne envie d'apprendre* » (étudiante n°57), « *je savais que j'allais passer un bon moment et apprendre des choses utiles, j'étais pressée d'y être, contrairement à tout autre cours d'anglais* » (étudiante n°61) ou encore « *je pense que la motivation est liée au plaisir pris lors d'une activité* » (étudiante n°64).

Nous retrouvons ici encore une fois la crainte de l'ennui, évoquée avec la génération Y (Hutchinson, Brown et Longworth, 2012 ; Rollot, 2012), et le besoin de joindre l'utile à l'agréable (Vives, 2013 ; Boulé, 2012 ; Rollot, 2012).

L'approche ludique suscite la curiosité

Il semble que c'est aussi le fait de susciter la curiosité des étudiants qui joue sur leur motivation : *« curieuse et dans l'attente de savoir à chaque fois ce qu'il se passera lors du temps ludique puis du deuxième temps plus théorique, même si à mon avis le premier temps nous apporte tout autant mais de manière différente »* (étudiante n°22), *« par la curiosité du "comment va se dérouler le prochain cours ? " »* (étudiante n°24), ou encore *« envie de savoir ce qui va se passer »* (étudiant n°45). Lors des entretiens individuels, 13% mentionnent aussi le fait qu'ils ont été surpris par cette approche, ce qui a suscité leur curiosité et a favorisé leur implication.

Comme évoqué précédemment, il semblerait que ce soit davantage l'environnement ludique dans sa globalité (médiateur ludique, attitude ludique, …) qui ait suscité cette curiosité, que le médiateur en lui-même. Selon les dires des étudiants interrogés, la curiosité suscitée est un des aspects importants leur ayant donné envie de venir en cours puis de s'y impliquer.

L'approche ludique développe l'esprit d'équipe

D'autres encore, mettent en avant une notion d'équipe pour expliquer leur motivation : « *envie de m'impliquer pour faire partie du jeu* » (étudiante n°70), « *l'envie de faire avec le groupe, de s'aider mutuellement et d'apprendre ensemble* » (étudiante n°68) « *le plaisir à s'exprimer en anglais et partager des moments drôles avec les* autres » (étudiante n°76), « *de le faire en groupe, et le soutien du professeur, entraînent une plus importante motivation, une dynamique de groupe et un soutien pour les personnes moins à l'aise en anglais* » (étudiante n°102) ou encore « *nous étions souvent en équipe ce qui est très stimulant et motivant !* » (étudiante n°40). Voire, pour certains, leur volonté de gagner aux jeux proposés : « *Quand il y a un but (une carotte) comme gagner un jeu, cela motive plus que de faire un simple exercice pour se tester* » (étudiante n°3), « *envie de gagner et de faire le mieux possible* » (étudiante n°21), ou

bien « *la motivation est aussi présente dans le sens de faire gagner mon équipe* » (étudiante n°55).

Cela corrobore des résultats mentionnés précédemment, concernant le fait que l'approche utilisée permette le développement de certaines compétences interpersonnelles, elles-mêmes finalement vectrices d'implication des étudiants.

La découverte d'une nouvelle approche est motivante

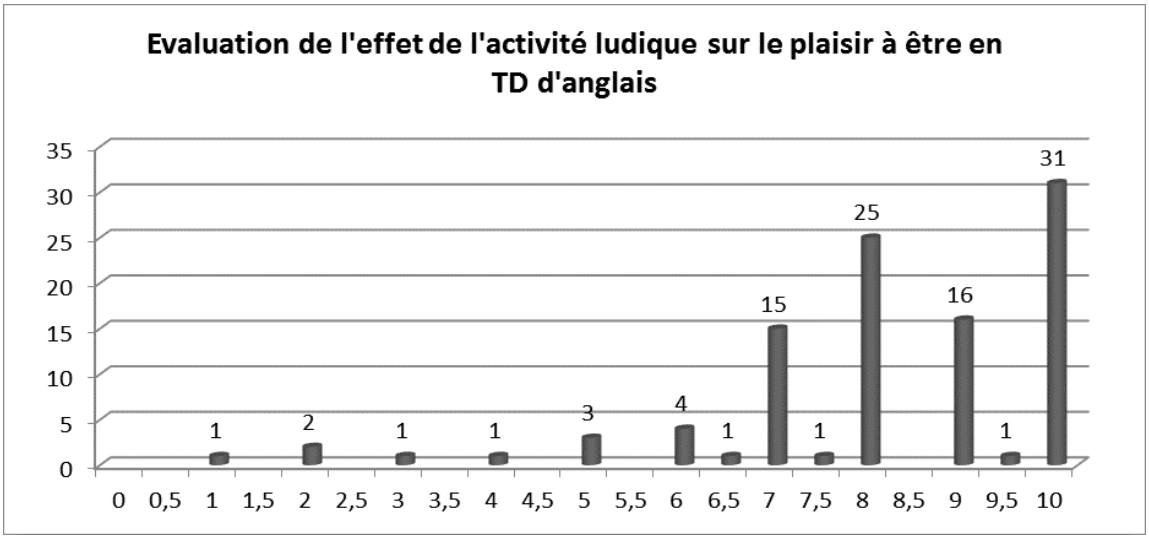
Enfin, certains expliquent leur motivation par le fait qu'ils éprouvaient des difficultés ou peu d'attrait pour l'anglais, et qu'ils ont apprécié de pouvoir bénéficier d'une approche nouvelle pour eux : « *les jeux m'ont "réconcilié" avec l'anglais, ce qui me motive pour travailler les bases d'anglais* » (étudiant n°60), « *l'aspect ludique est une autre approche qui m'a personnellement motivée pour les cours d'anglais, une langue pas forcément facile pour moi* » (étudiante n°68), « *l'anglais n'est pas une langue que j'aime mais les temps ludiques font mieux passer la pilule* » (étudiante n°73), « *motivation à la base faible pour les cours d'anglais, mais augmentée par cette nouvelle approche* » (étudiante n°75), ou encore « *je n'aime pas trop les cours d'anglais, mais grâce aux temps ludiques, j'ai apprécié de participer. Et de faire des petits jeux au début m'a motivé à venir en anglais* » (étudiant n°10).

Ce point a également été soulevé lors des entretiens individuels, par exemple cet étudiant : « *ces TD là, ils étaient faits avec une autre approche donc c'est vrai que du coup, je me suis peut-être plus investie* » (étudiante n°29).

Cela rejoint le fait que les étudiants Y aiment être amusés en cours, et surtout, recherchent continuellement des nouveautés et des challenges (Hutchinson, Brown et Longworth, 2012).

Plaisir

Il était ensuite demandé aux étudiants d'évaluer l'influence de l'utilisation d'activités ludiques sur leur plaisir à être en TD d'anglais. La cotation moyenne obtenue est de 8.17, avec un écart-type de 1.89. La répartition des réponses est représentée dans le graphique ci-dessous.



Graphique 28 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur le plaisir à être en TD d'anglais (échelle sur dix)

On remarque que la majorité des étudiants (30%) a coté cet item à 10, et que 87% des étudiants ont coté cet item entre 7 et 10. Aucun étudiant n'a coté cet item à 0.

Cinq étudiants ont coté cet item en dessous de 5. Parmi ces cinq étudiants, on retrouve les étudiants n°77, 105 et 107, qui avaient déjà coté tous les éléments précédents en dessous de 5. Le commentaire de l'étudiante n°105 vient néanmoins de nouveau tempérer sa note de 3, puisqu'elle précise : « *oui car travail en groupe, dans une bonne ambiance. On arrive à prendre du plaisir à jouer en anglais.* ». L'étudiante n°77, qui cote cet item à 2, précise « *je n'ai jamais aimé l'anglais en général* ». Enfin, l'étudiante n°107 n'apporte pas ici d'éclaircissement à sa cotation à 2, puisqu'elle ajoute simplement « *cette note vaut par rapport au travail, pas par rapport aux personnes fort sympathiques* ». L'étudiante n°41, qui avait coté sa progression à 0, cote

ici cet item à 1 et précise qu'elle n'avait souvent pas l'envie de venir et de s'exprimer face au groupe allant jusqu'à évoquer une « *punition* » pour elle lorsqu'elle devait s'exprimer devant le groupe, même si elle précise dans une autre question que sa peur du jugement a été atténuée par le jeu. L'étudiante n°46 n'a pas apporté de précisions écrites à sa cotation.

Les étudiants ayant côté cet item entre 5 et 10 évoquent le côté agréable des TD, l'absence d'ennui, et de nouveau la curiosité suscitée par ces TD.

S'amuser en cours

Parmi les étudiants ayant coté cette réponse entre 5 et 10, les termes de type « *plaisant* », ou « *agréable* » ainsi que « *marrant* », « *ludique* » ou « *s'amuser* » ressortent le plus souvent. Par exemple « *on apprend en s'amusant* » (étudiant n°20), « *c'est plaisant et ludique* » (étudiante n°32), « *on a appris des choses tout en s'amusant. Certains jeux nous laisseront des très bons souvenirs* » (étudiant n°42), « *le TD devient une partie de plaisir et un moment de partage et d'échange* » (étudiante n°57), « *on joue, on rigole, on est actif dans notre réflexion, nos interactions, notre corps dans une activité conviviale* » (étudiante n°61), « *un moment agréable. On ne rentre pas à reculons dans la salle même si l'on a des difficultés en anglais. On sait que le cours va être sympa et que l'on va apprendre*. » (étudiante n°85), ou encore « *on sait que les moments vont être conviviaux tout en restant dans l'objectif d'apprendre.* » (étudiant n°91).

Lors des entretiens individuels, il était demandé aux étudiants s'ils estimaient que plaisir en cours était lié à efficacité dans leur apprentissage, ce à quoi 80% ont répondu par l'affirmative. Le fait que les étudiants éprouvent du plaisir à venir en cours ne peut donc pas être négligé, puisque d'une part cela influence la perception qu'ils ont de leur apprentissage, et d'autre part que nous avons vu que les étudiants de génération Y ne s'impliquait activement dans leur cours que s'ils y trouvaient un bénéfice personnel (Vives, 2013 ; Rollot, 2012).

Le ludique permet de lutter contre l'ennui

Ressort également la notion d'absence de routine et d'ennui : « *je m'ennuie souvent en cours d'anglais, et ça n'a pas été le cas du tout pendant ces TD* » (étudiant n°9), « *à chaque fois quelque chose de nouveau, pas de routine ennuyante* » (étudiante n°40, « *on ne voit pas le cours passer* ! » (étudiante n°49), ou encore « *le temps passe vite* » (étudiante n°59). Aurait-on réussi à vaincre l'ennemi maudit des Y - l'ennui - en proposant un temps ludique au sein des TD ?

La curiosité suscitée développe la prise de plaisir

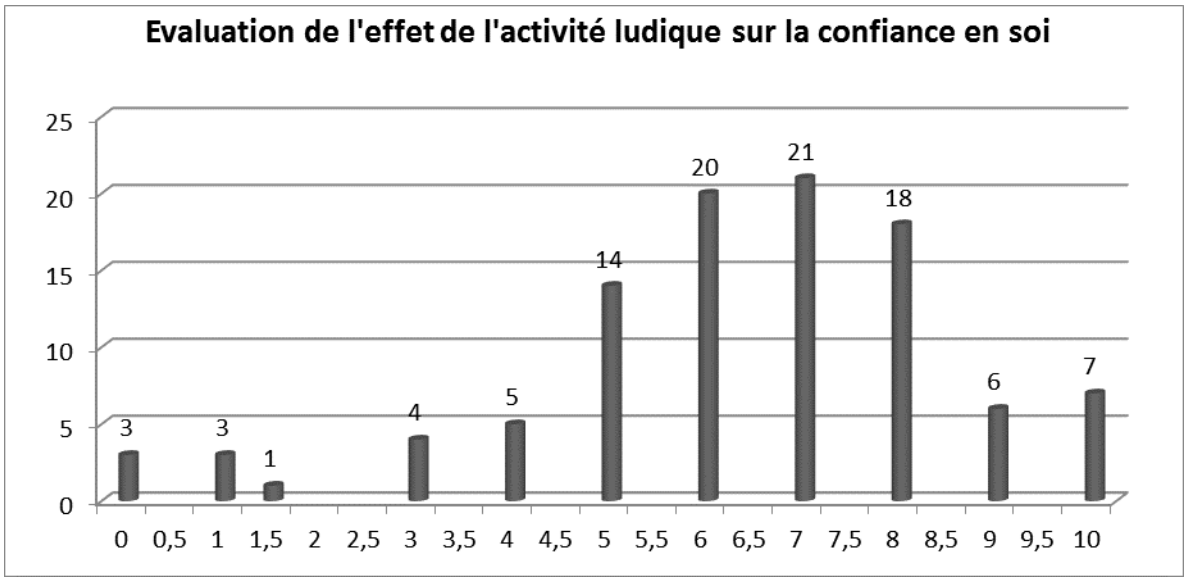
Comme précédemment, plusieurs étudiants évoquent également le fait qu'ils attendent à chaque nouveau TD de découvrir l'activité proposée : « *je me demande toujours quel support/thème sera travaillé aujourd'hui. Cette façon de faire attise ma curiosité* » (étudiant n°53), « *car je voulais découvrir les nouveaux jeux et je n'étais jamais déçue »* (étudiante n°71), ou encore « *on attend le cours suivant pour découvrir quelle activité on va faire aujourd'hui. Jouer est toujours un plaisir* » (étudiant n°74).

Trois commentaires semblent en revanche moins optimistes que les notes attribuées ne le laissent entendre : « *Mon faible niveau d'anglais fait que j'appréhende les TD, ce n'est pas agréable* » (étudiante n°8, cotation à 6), « *c'est jamais vraiment un plaisir quand on n'est pas à l'aise avec quelque chose et qu'on doit le faire quand même* » (étudiante n°23, cotation à 6.5), « *les premiers cours étaient réellement une bonne découverte. Ensuite j'ai un peu perdu l'envie d'y aller à force de travaux de groupe qui ont été multipliés trop souvent* » (étudiante n°108, cotation à 7).

On remarque que la curiosité développée par l'approche est un aspect cité à plusieurs reprises par les étudiants pour expliquer leur plaisir à venir en cours, et leur implication.

Confiance en soi

La cotation suivante concernait l'influence du moment ludique sur la confiance en soi. La moyenne des cotations est de 6.29, avec un écart-type de 2.28. La répartition des réponses est présentée dans le graphique ci-dessous.



Graphique 29 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur la confiance en soi (échelle sur dix)

On constate que les résultats sont plus dispersés que pour les questions précédentes, avec une majorité d'étudiants ayant coté cet item à 7, et des cotations s'étendant de 0 à 10.

Seize étudiants ont coté cet item en dessous de 5. Seuls huit d'entre eux ont commenté leur cotation. Deux ont expliqué qu'ils avaient déjà confiance en eux en anglais auparavant, trois ont nuancé en disant qu'ils avaient quand même gagné en confiance à l'oral, deux ont exprimé qu'elles estimaient avoir un mauvais niveau et que cela ne les mettait pas en confiance ; la dernière a précisé que le suivi en TD était trop court sur la durée pour avoir une influence sur sa confiance en elle.

L'analyse des autres réponses à fait ressortir que les commentaires sont plus mitigés que précédemment : cinq commentaires semblent même moins positifs que les cotations ne le laissent paraître : « *un manque de confiance en moi et de connaissance en anglais m'empêchent d'être à l'aise même quand le TD est ludique* » (étudiante n°3, cotation à 5), « *je ne pense pas que le TD ait une quelconque influence sur la confiance* » (étudiant n°11, cotation à 10), « *je n'aime pas mon accent lorsque je parle anglais* » (étudiante n°59 cotation à 5), « *l'esprit de compétition est assez stressant et l'épreuve d'improvisation nous met trop à nu* » (étudiante n°69, cotation à 6) et enfin « *j'ai toujours des difficultés à m'exprimer, surtout en improvisation* » (étudiante n°70, cotation à 6).

Les étudiants ayant côté cet item entre 5 et 10 évoquent néanmoins une confiance en eux dans cette matière très basse à la base, même si certains ont pu voir une progression au cours de ces TD. D'autres ont pu prendre conscience de leurs capacités, plus élaborées qu'ils ne le pensaient. La dédramatisation de l'erreur semble aussi avoir joué un rôle important dans l'approche proposée, ainsi que le rôle du groupe de pairs.

Une confiance en soi très basse à la base

Certains étudiants évoquent un mieux, mais qui nécessite encore d'être travaillé, par exemple : « *c'est un gros chantier en perspective mais il est vrai que les temps ludiques m'ont permis de me détendre et de participer un peu plus, quitte à me tromper* » explique l'étudiante n°10, ou « *confiance en anglais peut-être un petit peu, mais la confiance en moi ne va pas s'améliorer qu'avec cela* » ajoute l'étudiante n°21, ou encore « *ma confiance s'est un peu améliorée mais sans plus : j'ai toujours une certaine appréhension pour parler en anglais à cause de la prononciation* » (étudiante n°36), ou enfin *« en lecture, j'ai pris confiance en moi. Je me suis aperçue que j'en étais capable et j'ai refait l'expérience sur d'autres articles en anglais, ce qui est venu renforcer cette confiance. En expression orale, à deux ça va, devant plus de personnes je suis assez "tétanisée"* » (étudiante n°40).

On remarque que la confiance en soi, l'un des éléments de la compétence *extraversion* citée par Heckman (2013), est à la base assez basse chez les étudiants. On peut se demander si ces étudiants ont eu l'occasion, au cours de leur parcours scolaire, de travailler sur cet aspects, les recherches concernant l'importance des *soft skill* étant encore récentes.

Une confiance en soi néanmoins améliorée

D'autres étudiants disent clairement avoir pu (re)prendre confiance grâce à l'approche ludique : « *de nature, je n'ai pas beaucoup confiance en moi. Mais il est plus facile pour moi de prendre la parole pendant ce temps et ces TD* » (étudiante n°7), *« se placer devant les autres, s'affirmer, nous oblige à prendre confiance en nous* » (étudiante n°13), « *je me sens plus à l'aise avec mes capacités à l'oral* » (étudiante n°14), « *j'avais toujours peur de prendre la parole et je parlais de manière saccadée. Maintenant, j'ai l'impression d'être capable d'effectuer des phrases fluides (même si elles nécessitent d'être préparées dans ma tête)* » (étudiante n°17), *« j'avais très peur de devoir m'exprimer en anglais, maintenant j'ai plus confiance en mes capacités de m'exprimer en anglais* » (étudiante n°35), « *j'ai une meilleure confiance en moi, pour ce qui est de m'exprimer à voix haute devant les autres... chose que je n'aime pas du tout faire en anglais. Les cours m'ont décomplexé à parler à l'oral*. » (étudiant n°55), ou encore « *lorsqu'on joue, j'ose davantage parler anglais* » (étudiante n°60).

L'approche ludique proposée dans ces TD semble donc avoir permis à certains étudiants de développer leur confiance en eux, l'un des éléments cités notamment par Heckman (2013) comme favorisant la réussite individuelle.

Une prise de conscience de ses propres capacités

Certains insistent sur le fait qu'ils ont réalisé qu'ils pouvaient finalement comprendre et/ou se faire comprendre en anglais : « *il est possible de comprendre et de se faire comprendre, même quand on a un anglais approximatif* » (étudiante n°8),

« *grâce au moment ludique, j'ai découvert que j'étais capable de m'exprimer en anglais* » (étudiante n°42), ou « *cela permet de voir que malgré notre niveau d'anglais, on peut se faire comprendre* » (étudiante n°45), ou encore « *je sais que je suis capable de me faire comprendre. J'ai moins peur de prendre la parole* » (étudiante n°48).

Lors des entretiens individuels, 16% disent avoir découvert qu'ils étaient capables de plus que ce qu'ils pensaient : « *en fait, les TD m'ont permis de voir que je n'étais pas totalement nulle en anglais, que j'étais capable de comprendre certaines choses, donc ça a changé quand même pas mal de choses. Je me suis mise à regarder des séries en anglais, à lire un peu plus d'articles en anglais. Je pense que, un peu de confiance en soi, ce n'était pas mal pour le coup* » (étudiante n°80).

D'après ces résultats, on peut estimer que l'approche proposée a permis à certains étudiants de développer leur sentiment d'auto-efficacité (Bandura, cité par Bouffard-Bouchard, Parent, et Larivée, 1990) en anglais, réalisant qu'ils avaient certaines capacités exploitables.

La dédramatisation de l'erreur et l'absence de jugement

D'autres l'expliquent plus précisément par la dédramatisation de l'erreur, qui augmenterait leur prise de confiance : « *j'ai eu moins l'impression de jugement de par l'organisation en jeux d'équipes. J'avais moins peur d'intervenir et de dire une bêtise* » (étudiante n°73), « *cela améliore la confiance en soi, on a moins l'impression de jugement.* » (étudiant n°91), « *même si l'on fait des fautes, l'esprit joueur reprend le dessus et l'on se dit que même si notre phrase ne veut presque rien dire, c'est un jeu donc ce n'est pas trop grave* » (étudiante n°99), ou encore « *l'interaction fluide en TD permet d'échanger et de ne pas se conformer aux règles classiques des cours, on peut se tromper sans que l'on soit "ridicule", il y a un tel rythme, vivacité que cela fait presque partie du jeu...* » (étudiante n°101).

Comme évoqué précédemment, ce point est important puisque la génération Y vit très mal la critique (Boulé, 2012) et est particulièrement angoissée à l'idée d'un échec scolaire (Twenge, 2009). Le fait de dédramatiser l'erreur afin de leur permettre d'avoir une meilleure confiance en soi, peut donc enlever une barrière commune à cette génération, afin de laisser transparaître plus facilement la *Génération Sunshine* (Hills et al., 2012).

Le rôle du groupe

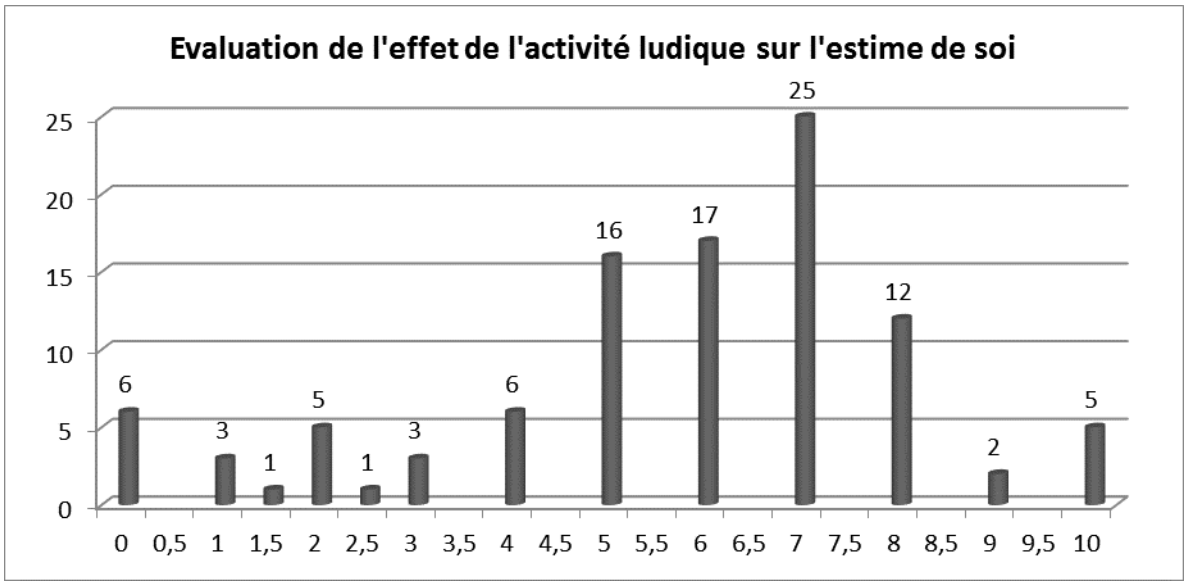
D'autres, enfin, centrent davantage leur explication sur le groupe, et le fait que tout le monde soit impliqué dans les mêmes difficultés : « *volontariat versus faire participer tous les étudiants à chaque TD. Tous les étudiants sont au même niveau, même temps de parole. La confiance en soi augmente, on ose plus.* » (étudiante n°49), ou « *je ne supporte pas mon accent anglais (ou absence d'accent), je manque de grammaire et j'ai peur du jugement, ce n'est pas en dix cours que ça change bien sûr. Mais dans le jeu, couvert par la voix des autres, j'y ai moins prêté attention* » (étudiante n°41), ou « *on ose plus se lancer pour parler car tout le monde le fait et le jeu fait que l'on pense plus au but qu'au moyen (l'expression en anglais)* » (étudiante n°2), ou encore « *en voyant les autres s'amuser et participer, on se lance nous aussi. On prend confiance, on ose lever la main et participer* » (étudiante n°85).

Le développement de certaines compétences interpersonnelles peut donc être perçu à la fois comme un objectif (puisqu'elles font partie des facteurs favorisant la réussite individuelle) et comme un moyen, permettant notamment de gagner en confiance en soi.

Estime de soi

La cotation suivante de la catégorie des compétences intra-personnelles concernait l'influence de l'activité ludique sur l'estime de soi. La moyenne pour cette

cotation est de 5.60, avec un écart-type de 2.49. La répartition des réponses est représentée dans le graphique ci-dessous.



Graphique 30 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur l'estime de soi (échelle sur dix)

On remarque que la majorité des étudiants (25%) a coté cet item à 7, avec des réponses relativement hétérogènes.

Vingt-cinq étudiants ont coté cet item à moins de 5, ce qui est le nombre le plus élevé de toutes les variables étudiées. C'est aussi la moyenne la plus basse de toutes les variables. Neuf de ces étudiants ont commenté leur cotation. Deux d'entre eux disent qu'ils avaient déjà une bonne estime d'eux dans le cadre des cours d'anglais au préalable. Un étudiant précise qu'il a néanmoins compris plus de choses qu'il ne l'imaginait, et une qu'elle ose davantage qu'avant s'exprimer en anglais, mais que cela lui fait aussi prendre conscience de ses lacunes. Deux disent qu'elles ont toujours des lacunes en anglais mais qu'elles ne sont pas inquiètes de cette situation « *non, je ne me suis pas rendue compte que je n'étais pas si nulle en anglais, au contraire, mais je le vis bien !* » précise avec humour l'étudiante n°74. Une dit ne pas s'être sentie valorisée à cause d'exercices de vocabulaire sur feuille effectués à l'un des TD. Les deux derniers

disent avoir toujours des difficultés persistantes, en particulier pour s'exprimer en anglais devant le groupe.

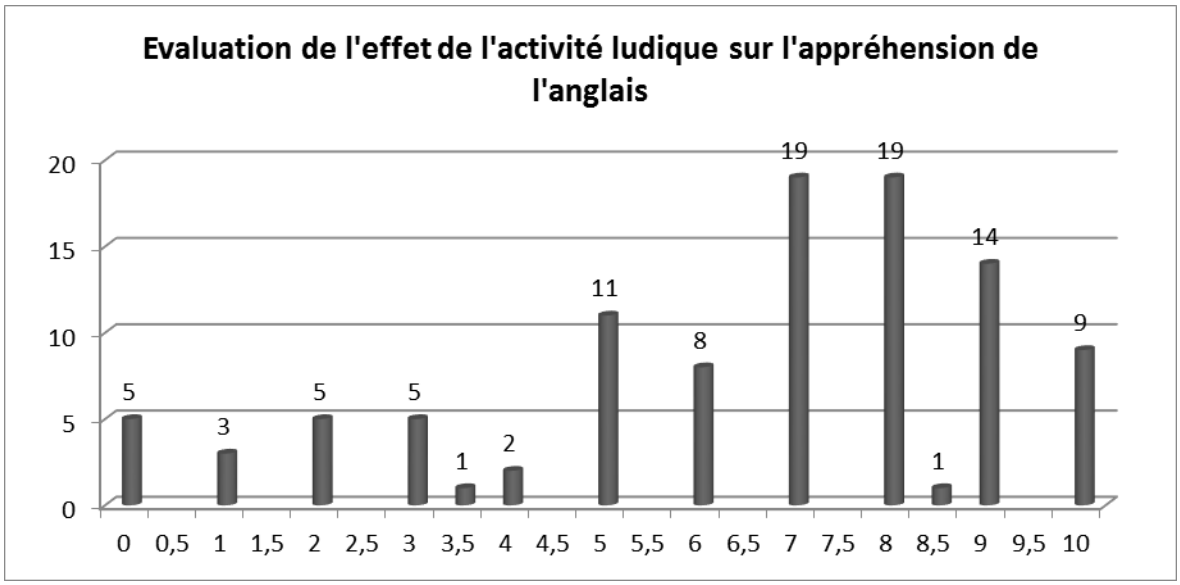
L'analyse des autres réponses montre que l'influence du moment ludique sur l'estime est peu probante. Plusieurs évoquent le fait qu'ils avaient déjà une bonne estime personnelle et que c'est un simple renforcement, d'autres disent être tout de même conscients de continuer à faire des erreurs et à être limités dans leur expression. Ceux qui sont le plus positifs par rapport à ce critère mentionnent, comme précédemment, le fait qu'ils ont réalisé qu'ils avaient un meilleur niveau qu'ils ne le pensaient, par exemple : « *je sais des choses, j'en ai pris conscience, et j'ai pu prendre ma place* » (étudiante n°21), « *je suis capable de finalement plus que je ne le croyais avant le TD. Merci* » (étudiante n°40), « *heureuse d'apprendre que je peux me faire comprendre en anglais* » (étudiante n°42), « *les connaissances que l'on peut appliquer de façon ludique et détournée nous font prendre conscience que l'on connaît des choses, ce qui n'est pas toujours le cas des cours classiques* » (étudiante n°101), ou encore « *grâce au groupe et au professeur, j'estime mon niveau d'anglais moins minable et inutile. Je suis fière d'avoir réussi à dépasser certains blocages* » (étudiante n°61).

L'estime de soi, est décrite comme plusieurs auteurs comme faisant partie intégrante des *soft skills* (Morlaix, 2015; Bijstra et Jackson, 1998 ; Souhait et Galnich, 2014). L'approche utilisée semble contribuer à augmenter légèrement l'estime de soi des étudiants, mais de manière beaucoup moins marquée que les autres éléments étudiés. L'estime de soi étant un processus au long terme, on peut se demander si une approche ludique menée sur davantage que six TD pourrait avoir un impact plus important sur cette variable.

Appréhension

La dernière cotation de la catégorie des compétences intra-personnelles concernait l'influence de l'activité ludique sur l'appréhension. La moyenne pour cette

cotation est de 6.39, avec un écart-type de 2.74. La répartition des réponses est représentée dans le graphique ci-dessous.



Graphique 31 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur l'appréhension de l'anglais (échelle sur dix)

On remarque que, si la majorité des étudiants a attribué une note de 7 ou 8 (19% pour chaque), les résultats sont relativement disparates.

Vingt-et-un étudiants ont attribué une note en dessous de 5 à cet item. Sur les treize personnes ayant commenté leur cotation, huit expliquent qu'elles n'avaient pas d'appréhension à la base. Comme l'illustre par exemple l'étudiante n°32 : « *pas tellement puisque je n'avais pas vraiment d'appréhension. Mais ce côté ludique est positif dans ce domaine puisqu'il permet de dédramatiser l'anglais.* » Quatre semblent vouloir traduire par cette cotation qu'ils sont en cours de progression dans ce domaine, s'exprimant ainsi : « *durant les séances, j'ai de moins en moins de mal à prendre la parole* » (étudiante n°55), « *favorise la mise en route* » (étudiante n°57), ou encore « *au fur et à mesure, on se rend compte qu'on est capable de beaucoup de choses. L'appréhension s'est dissipée peu à peu* » (étudiante n°105) et enfin « *moins d'appréhension désormais* » (étudiant n°75).

Seule une étudiante dit clairement éprouver toujours de l'appréhension à la fin des TD, cotant cet item à 1 (étudiante n°77).

L'analyse des autres réponses a permis de faire ressortir que la plupart des étudiants mettent de nouveau en avant le groupe et l'absence de jugement dans cette diminution de l'appréhension, par exemple : « *je pense que c'est le gros point fort de ces moments ludiques. Les rires et la motivation des autres fait que l'on ose plus* » (étudiante n°2), « *j'appréhendais moins de venir en anglais car j'avais toute confiance dans le groupe* » (étudiante n°10), « *grâce à l'expression orale spontanée ! Et l'atmosphère ludique+++ qui le permet (sinon ça bloque : peur du jugement de l'autre)* » (étudiante n°15), « *tout le monde est invité à participer donc on se jette à l'eau comme les autres. L'appréhension diminue* » (étudiante n°49), ou encore « *je vais à ce cours plus facilement qu'au cours d'anglais classique. La forme de participation proposée annihile l'appréhension à parler anglais* » (étudiant n°78).

D'autres expriment qu'ils sentent une progression mais éprouvent encore le besoin d'avancer sur cet aspect : « *Même si j'ai beaucoup plus confiance en moi, je ne me sens toujours pas capable de lire un texte en anglais donc j'appréhende toujours. J'appréhende moins dans le sens où je ne vais pas me bloquer en voyant un texte en anglais. Je vais essayer de repérer des mots clés et de traduire ce qui pourrait alors m'intéresser* » (étudiante n°17), « *moins d'appréhension mais encore présente pour l'expression orale* » (étudiante n°47), « *j'en ai encore une, mais nettement moins grande qu'avant les cours* » (étudiante n°61), ou encore « *un peu moins qu'habituellement, mais cela aurait été mieux si nous avions bénéficié de ces cours sur trois ans, plutôt que sur un an* » (étudiante n°102).

Lors des entretiens individuels, 42% des étudiants évoquent spontanément le fait que l'utilisation de jeux leur a permis d'avoir moins d'appréhension (en particulier pour s'exprimer à l'oral devant le groupe) : « *J'ai toujours aimé l'anglais, mais j'étais très portée sur l'écrit c'est à dire que je lisais en anglais beaucoup notamment sur internet par contre à l'oral, j'avais presque rien à part quelques séries que je regardais*

en sous-titré mais sans plus et moi-même en expression orale rien du tout, donc ça j'en avais un peu peur et c'est vrai que pendant les TD au fur et à mesure c'est vraiment passé et après ça me dérangeait plus du tout de prendre la parole pendant vos TD » (étudiante n°9).

Synthèse

Ce qui ressort principalement de ces différentes questions autour des compétences intra-personnelles est que l'approche ludique a favorisé une sensation de non-jugement, une dédramatisation de l'erreur, et a suscité la curiosité. Ceci a renforcé leur motivation et implication dans ces cours, et ils en ont tiré du plaisir, à la fois par le médiateur, mais aussi par l'ensemble du dispositif, notamment l'attitude ludique de l'enseignante, et la relation aux pairs.

Les étudiants semblent notamment avoir pu développer le fait d'être ambitieux (un des critères de la *conscientiousness* des Big Five) ; leur ouverture à l'expérience (deuxième compétence des Big Five), avec notamment la curiosité, la créativité ou les intérêts variés ; ou encore le fait d'être extraverti (troisième des Big Five), avec notamment le fait d'être actif, confiant, sociable ou enthousiaste.

D'après les réponses, ceci est dû tant au médiateur ludique en lui-même, qu'à l'ensemble de l'approche proposée : attitude ludique de l'enseignante, bonne ambiance dans le groupe, etc. Nous semblons donc ici avoir agi sur l'environnement communautaire, afin de favoriser le pouvoir-agir, vouloir-agir et savoir-agir, ce qui semble avoir abouti, pour la majorité des étudiants, à une situation didactique permettant le développement des compétences non académiques.

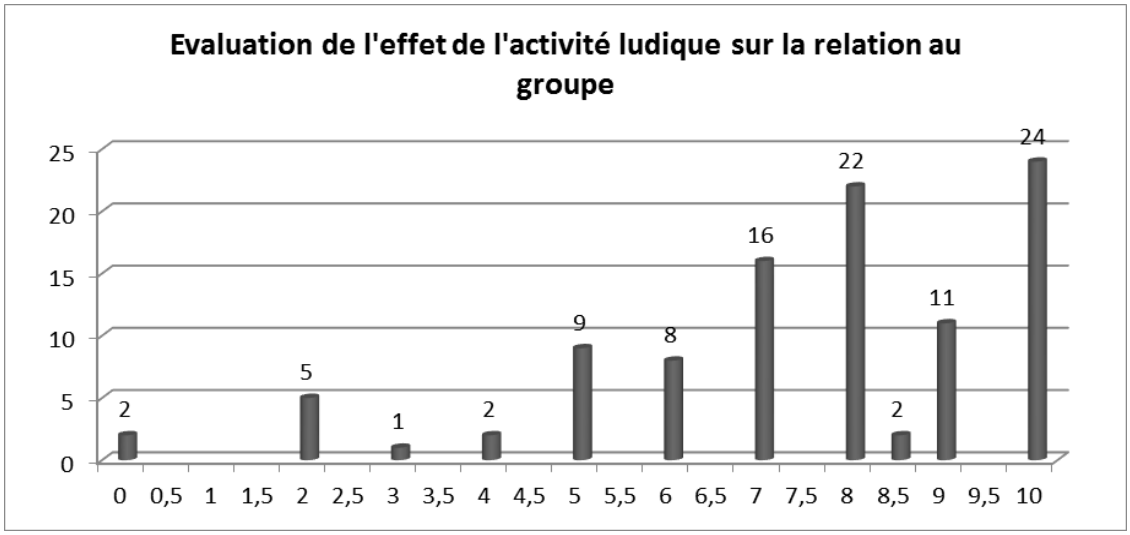
5.2.1.4 Influence du moment ludique sur les compétences interpersonnelles

Deux cotations avec la même échelle de 0 à 10 concernaient ensuite les compétences interpersonnelles : l'influence du jeu sur la relation au groupe, et l'influence sur l'attitude au sein du groupe.

Relation au groupe

Lors des entretiens individuels, lorsque les étudiants étaient interrogés sur ce que l'utilisation du jeu a apporté, 32% des étudiants interrogés disent aussi que le jeu leur a permis de travailler en équipe, ce qu'ils ont apprécié et les a stimulé : « *ça permettait de souder le groupe dans le TD, et que du coup, enfin...on s'investissait ensemble, il y avait du challenge on lâchait un peu la pression et du coup on dédramatisait un petit peu le fait qu'on allait travailler derrière, et en même temps on réfléchissait en anglais* » (étudiante n°12) ; « *il y a le groupe qui se ressoude, où tout le monde est dans le sujet et dans l'anglais, alors que si il y avait pas eu la partie ludique il y a beaucoup de gens déjà qui sont pas forcément investis dans l'anglais à la base* » (étudiante n°31) ; « *le fait de voir que, au sein du groupe, il y a des gens qui sont toujours plus motivés que d'autres ; et quand on voit que les gens sont au taquet et font tout pour gagner, et du coup moi je me dis très bien puisque les autres le font, pourquoi pas moi ? Pourquoi moi je ne pourrais pas le faire ?* » (étudiante n°2).

Dans le questionnaire, concernant l'influence de l'activité ludique sur la relation au groupe, la moyenne des cotations est de 7.43, avec un écart-type de 2.37. La répartition des résultats est présentée dans le graphique ci-dessous.



Graphique 32 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur la relation au groupe (échelle sur dix)

On remarque que la majorité des étudiants (24%) évalue l'influence du moment ludique sur la relation au groupe à 10, et que 90% des étudiants évaluent l'influence du moment ludique sur leur relation au groupe entre 5 et 10.

Dix étudiants ont évalué cet item à moins de 5. Quatre étudiants expliquent qu'il y avait déjà une très bonne ambiance dans leur groupe, une autre étudiante écrit « *c'est un groupe déjà beaucoup côtoyé, mais être ensemble, avec nos difficultés, pour jouer, nous a peut-être rapprochés* » (étudiante n°46). De manière surprenante, le commentaire des étudiantes n°60 et 77 semblent en décalage avec leur cotation : « *Nous avons peu l'occasion de faire des activités en groupe, or les TD nous ont permis d'échanger, de partager des moments agréables…* » (étudiante n°60), « *Je trouve que c'était une bonne manière de souder le groupe, de découvrir certaines personnalités* » (étudiante n°77). Les quatre autres étudiants ayant coté cet item à moins de 5 n'ont pas commenté leur choix.

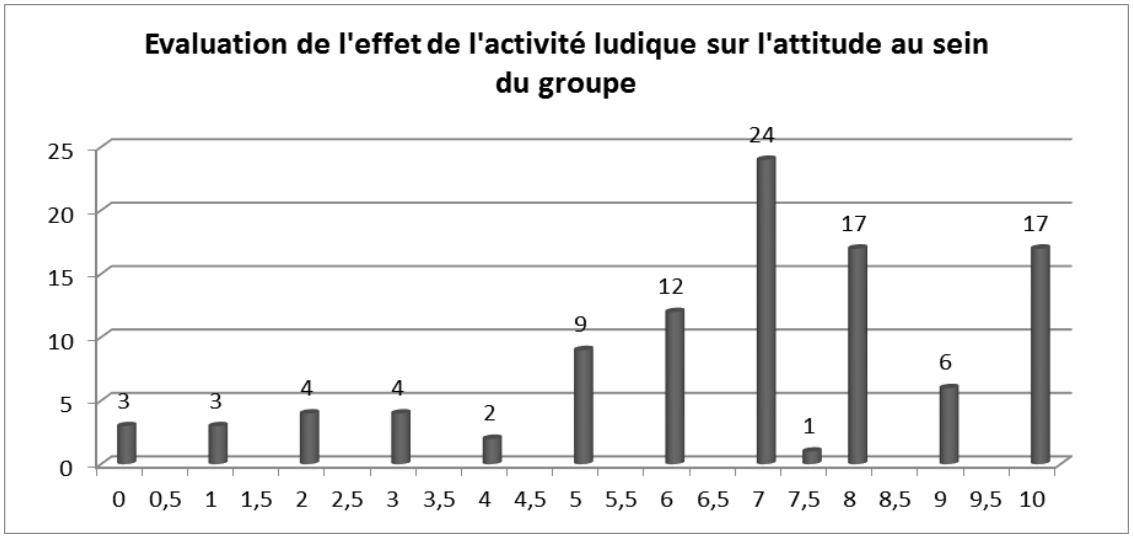
Une analyse des autres commentaires a permis de faire ressortir que la majorité des étudiants estimait que cela a permis de mieux connaître l'ensemble des personnes du groupe : « *cela m'a permis de connaître un peu plus les personnes du groupe que je ne connaissais pas beaucoup* » (étudiante n°3), « *j'ai vraiment apprécié la cohésion et*

l'esprit d'entraide. Même la compétition était très saine. Et j'ai appris des choses sur certains » (étudiante n°9), « *ce n'est pas encore parfait mais cela aide effectivement à une complicité au sein du groupe. Je pense notamment avoir eu l'occasion de discuter pour la première fois en trois ans avec certains membres de ce groupe* » (étudiante n°41), « *cela permet de voir le groupe et les personnalités d'une autre façon. Quelqu'un de très timide peut alors nous surprendre et parler plus que d'habitude* » (étudiante n°64) ou encore « *cela a permis un peu plus d'échanges avec certains, d'autant plus que le groupe, malgré les apparences, se caractérisait par un certain nombre de tensions et conflits* » (étudiante n°107).

Plusieurs étudiants insistent également sur la cohésion de groupe que l'activité ludique suscite, par exemple : « *tous ces temps d'échanges permettent une meilleure cohésion, de bons échanges et un partage des savoirs et connaissances* » (étudiante n°22), « *les moments ludiques augmentent les liens des personnes dans le groupe et la confiance qu'on peut avoir dans les autres* » (étudiante n°35), « *on était un groupe déjà proche, mais ça a resserré nos liens* » (étudiante n°42), « *ce côté ludique favorise les échanges. L'interaction se fait naturellement* » (étudiante n°53), ou encore « *les jeux favorisent l'esprit de cohésion de groupe, envie d'apprendre des autres, de s'aider mutuellement* » (étudiante n°68).

Attitude au sein du groupe

L'influence de l'activité ludique sur l'attitude au sein du groupe a été cotée en moyenne à 6.70, avec un écart-type de 2.58. La répartition des résultats est présentée dans le graphique ci-dessous.



Graphique 33 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur l'attitude au sein du groupe (échelle sur dix)

On remarque que la majorité des étudiants (24%) cote cet item à 7, avec 84% des étudiants qui cotent l'influence du moment ludique sur leur attitude dans le groupe entre 5 et 10.

Seize étudiants ont coté cet item à moins de 5. Une étudiante dit rester « *à priori la même* » (étudiante n°3), l'étudiante 46 précise quant à elle « *je ne peux pas dire si seuls les TD ont eu une implication sur cette attitude* », enfin l'étudiante n°91 écrit « *ça rejoint l'item précédent, il y avait déjà une bonne entente, donc pas foncièrement une modification de mon attitude. Cependant, je pouvais apporter de l'aide à certains camarades, et inversement selon les sujets abordés.* ». Les autres étudiants ayant coté cet item à moins de 5 n'ont pas apporté de précision.

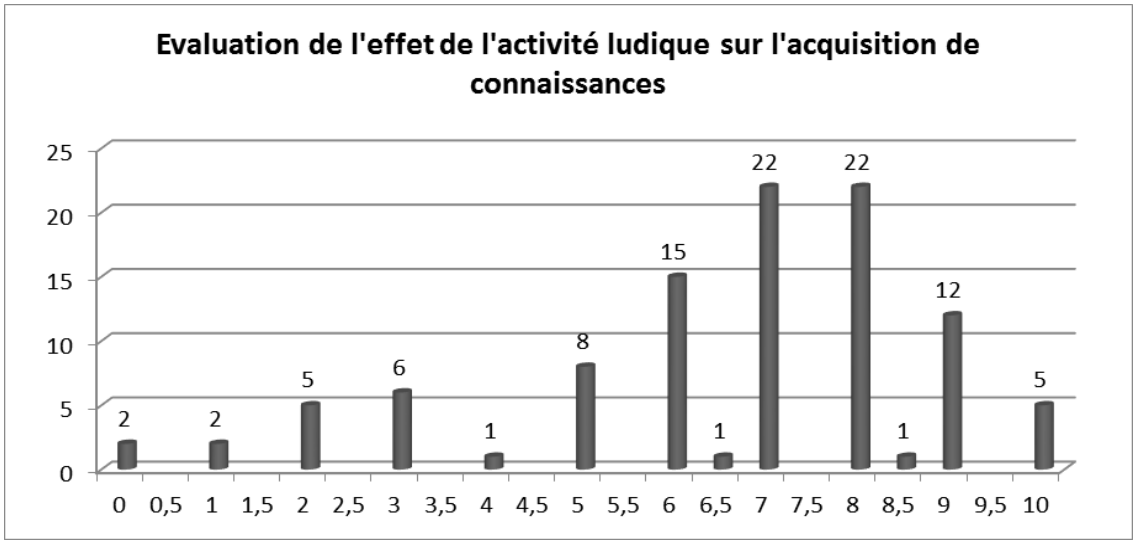
Ce qui ressort des quelques commentaires des étudiants ayant coté cet item entre 5 et 10 est que l'activité ludique leur a permis d'être plus à l'aise, et donc de participer plus activement au sein du groupe, par exemple : « *comme je suis plus à l'aise, je me mets peut-être plus en avant* » (étudiante n°1), « *je me sens plus à l'aise pour m'exprimer en anglais. J'apprécie que certains me demandent un peu d'aide, que je puisse faire pareil* » (étudiante n°9), « *j'étais de meilleure humeur et donc plus disposée à travailler en groupe* » (étudiante n°42), ou encore « *lors d'une activité il y*

avait de la place pour tous, même pour les moins bons en anglais, alors qu'en cours d'habitude ne participent que ceux qui ont un certain niveau. Il y a plus de tolérance entre les étudiants » (étudiante n°99).

On peut déduire de ces deux questions que l'approche ludique proposée semble avoir contribué à développer les compétences interpersonnelles des étudiants (Gallivan et al., 2004, cités par Beard, Schwieger, et Surendran, 2008 ; Hurell, Scholarios et Thompson, 2012).

5.2.1.5 Influence du moment ludique sur l'acquisition de connaissances

Si la recherche portait principalement sur le développement de compétences non académiques, nous avons néanmoins souhaité interroger les étudiants sur leur ressenti concernant l'influence du moment ludique sur l'acquisition de connaissances. La cotation moyenne obtenue est de 6.54, avec un écart-type de 2.32. La répartition des résultats est présentée dans le graphique ci-dessous.



Graphique 34 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur l'acquisition de connaissances (échelle sur dix)

On remarque que la majorité des étudiants a coté cet item à 7 ou 8 (22% pour chaque), avec des cotations plutôt réparties entre 5 et 10 (84% des réponses).

Seize individus ont coté cet item à moins de 5, descendant jusqu'à 0. Six ont commenté leur cotation. Le commentaire de l'étudiante n°105 semble de nouveau décalé par rapport à sa cotation : « *permet une meilleure mémorisation sous cette forme* ». Le commentaire de l'étudiante n°60 semble également nuancer sa cotation : « *j'ai appris des mots clefs indispensables pour la compréhension de certains articles pour mon mémoire* ». Deux étudiantes précisent que cela permet plutôt une mobilisation des connaissances déjà acquises que l'apprentissage de nouvelles connaissances. Une troisième (étudiante n°109, non issue de la génération Y) dit avoir plus appris pendant les temps de travail sur le texte que pendant les activités ludiques. Enfin, l'étudiante n°77 exprime clairement son décalage par rapport à la méthode proposée : « *Ce temps correspondait rarement à mon profil d'apprentissage car j'apprends davantage les choses en les visualisant, avec un cours bien structuré* ».

L'analyse des autres commentaires a permis de faire ressortir que plusieurs étudiants disent mieux retenir par cette approche, c'est-à-dire par l'aspect ludique et les mises en situation réelles, par exemple : « *j'ai vraiment appris beaucoup de vocabulaire spécifique et je n'ai pas fait d'efforts* » (étudiante n°9), « *on retient mieux par la pratique et les mises en situation que par du pur apprentissage théorique* » (étudiante n°11), « *le fait d'utiliser différents canaux de communication, mémorisation, m'a permis d'enrichir mes connaissances* » (étudiante n°22), « *surtout le TD avec mime, dessins ! Permet de retenir le vocabulaire par différents canaux. Intéressant !* » (étudiante n°43), « *le vocabulaire appris est plus pertinent quand on est mis en situation. J'ai mieux retenu les mots qu'on avait vus pendant les jeux* » (étudiante n°52), « *je pense qu'il est plus facile d'apprendre en s'amusant et donc d'être plus ouvert pour les apprentissages suite à un jeu. On est disposé à écouter et interagir !* » (étudiante n°55), ou encore « *apprendre en s'amusant !! Ça a toujours mieux fonctionné et les TD en sont la preuve. On apprend de manière ludique et donc on retient mieux les choses. Ce n'est pas une corvée* » (étudiante n°85).

Certains disent néanmoins qu'ils auraient souhaité un vocabulaire plus étoffé : « *le vocabulaire est relativement bien acquis. Le contenu n'est pas trop conséquent ce qui est bien, mais il pourrait l'être un peu plus dans certains TD afin d'élargir nos connaissances au maximum* » (étudiante n°32), ou « *on apprend mieux, mais j'ai l'impression de manquer de vocabulaire* » (étudiante n°36) ; et avoir les TD sur un suivi plus long : « *oui pour certains mots de vocabulaire ou de syntaxe. Non car pas assez de cours* » (étudiante n°20), ou « *le nombre de TD a été insuffisant, mais sur le long terme je pourrais augmenter la note je pense* » (étudiante n°42).

Plusieurs précisent également qu'ils ne peuvent pas encore réellement se prononcer sur l'acquisition de connaissances par manque de recul, par exemple « *je n'ai pas encore le recul nécessaire pour voir si les connaissances sont bien intégrées* » (étudiante n°61).

5.2.1.6 Compétences développées

Lors des entretiens individuels, une liste, mélangeant compétences académiques et non académiques, était fournie à l'étudiant. Il lui était demandé de mentionner jusqu'à cinq éléments, pour lesquels il estimait que les TD avaient eu une influence, et de les classer ensuite du plus au moins influencé. La liste proposée a été réalisée à partir des compétences non académiques trouvées dans la littérature, qui peuvent être en lien avec ce TD ou l'ergothérapie de manière plus générale :

- **Compétences non académiques ou *soft skills* :**

- Adaptabilité/Flexibilité (Gallivan et al., 2004, cités par Beard, Schwieger, et Surendran, 2008)
- Apprentissage tout au long de la vie (Dutton, 2012)
- Auto-motivation (Gallivan et al., 2004, cités par Beard, Schwieger, et Surendran, 2008)
- Autonomie (Laker et Powell, 2011)

- Communication (Laker et Powell, 2011)
- Courtoisie (Robles, 2012)
- Créativité (Dutton, 2012 ; Schulz, 2008)
- Esprit innovant (Gonzalez, Abu Kasim et Zaimie, 2013 ; Dutton, 2012)
- Ethique (Gallivan et al., 2004, cités par Beard, Schwieger, et Surendran, 2008)
- Gestion du changement (Dutton, 2012)
- Intégrité (Robles, 2012)
- Leadership (Laker et Powell, 2011)
- Organisation (Gallivan et al., 2004, cités par Beard, Schwieger, et Surendran, 2008)
- Professionnalisme (Robles, 2012)
- Relation aux autres (Gallivan et al., 2004, cités par Beard, Schwieger, et Surendran, 2008)
- Résolution de conflits (Laker et Powell, 2011)
- Résolution de problèmes (Gonzalez, Abu Kasim et Zaimie, 2013)
- Sens de la responsabilité (Robles, 2012)
- Travail en équipe (Robles, 2012)

o **Compétences académiques** (inspirées des fiches unités d'enseignement 5.6 S5 et 5.6 S6 – Anglais professionnel – de l'arrêté du 05 juillet 2010 relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute) :

- Compréhension orale
- Compréhension écrite
- Expression orale
- Expression écrite
- Grammaire
- Synthèse de texte
- Vocabulaire

L'ensemble des compétences était proposé à l'étudiant par ordre alphabétique, sans distinction académique/non académique, afin de ne pas influencer ses réponses.

87% des étudiants interrogés ont mentionné à la fois des compétences académiques et non académiques dans leurs réponses. 13% n'ont mentionné que des compétences non académiques, ce qui signifie que le TD a peut-être été un peu trop orienté vers les compétences non académiques au dépens de l'académique, ou bien que les étudiants n'étaient pas conscients de leurs apprentissages avec cette méthode. Parmi la liste proposée composée de vingt-six éléments, dix-neuf ont été cités au moins une fois dans les réponses des étudiants.

Les cinq compétences les plus citées sont les compétences interpersonnelles (relation aux autres et travail en équipe ; 15% des réponses), l'auto-motivation (13% des réponses), l'acquisition de vocabulaire (12%des réponses), la communication (10% des réponses), et l'expression orale (9% des réponses). On remarque un certain équilibre entre compétences non académiques et académiques, ainsi qu'une certaine conscience des étudiants de ce qui a été travaillé au niveau non académique. Ceci était en effet implicite, puisque, autant les objectifs académiques sont clairement définis dans le référentiel, autant il n'a jamais été annoncé aux étudiants que nous allions chercher à développer leur capacité à travailler en groupe par exemple.

L'élément le plus souvent cité en première position est le vocabulaire (27% des réponses), suivi des compétences interpersonnelles, l'auto-motivation et l'expression orale (toutes trois 17% des réponses). L'élément le plus souvent cité en deuxième position est l'auto-motivation (18% des réponses), suivie par la communication (15% des réponses) et les compétences interpersonnelles (11% des réponses). Rappelons que les compétences interpersonnelles, intra-personnelles (dont fait partie l'auto-motivation), et la communication, faisaient partie des compétences les plus recherchées par les employeurs, et étaient donc particulièrement ciblées dans ces TD.
Au regard des ressentis des étudiants, les objectifs semblent à priori avoir été atteints.

Une échelle d'évaluation, autre que l'auto-évaluation, pourrait être envisagée dans une prochaine recherche pour corroborer ces résultats.

5.2.1.7 Ressenti général

Pour compléter ce deuxième questionnaire, il était enfin demandé aux étudiants ce qui leur avait plu dans ce TD, ce qui ne leur avait globalement pas plu, ainsi qu'un commentaire global éventuel.

Points positifs

Plusieurs thèmes émergent des points positifs cités par les étudiants.

D'une part, l'utilisation de jeux, rendant le cours « *amusant* », « *ludique* », « *agréable* »,… Quelques précisions sont apportées sur ce qui a été apprécié dans l'utilisation de ces jeux, notamment le fait qu'ils soient « *d'actualité* » (étudiant n°30), ou la « *modernité des supports* » (étudiant n°49). Dans son vocabulaire à elle, l'étudiante 23 résume ainsi : « *mine de rien on a appris des choses, et sans que ce soit barbant* ». Ceci permet de mettre en lumière qu'il ne suffit pas d'utiliser un *jeu* pour que l'environnement devienne motivationnel. Outre l'attitude ludique, évoquée au préalable, la qualité du support choisi en fonction du public cible est fondamentale. Pour ces jeunes apprenants, le choix s'oriente à priori davantage sur des jeux modernes, d'actualités, originaux. Si le public d'apprenants était constitué de personnes âgées, peut-être s'orienterait-on au contraire sur des jeux datant de leur jeunesse, favorisant la réminiscence[56] par exemple.

Un autre aspect qui ressort est que les étudiants ont apprécié les interactions qui ont eu lieu dans ce TD, tant entre eux qu'avec l'enseignante : « *l'interactivité entre*

[56] La réminiscence est une approche plutôt utilisée auprès de personnes atteintes de démences, qui consiste à mobiliser la mémoire affective en cherchant à raviver des souvenirs personnels de la personne (Dempsey et al., 2014).

tous les membres du groupe (étudiants entre eux mais aussi étudiants professeur qui faisait partie du groupe, qui tenait le cadre et faisait progresser le groupe) » (étudiante n°109) ; « *le côté ludique ; les interactions entre étudiants et avec l'enseignante* » (étudiant n°32). En particulier, les étudiants ont apprécié le fait que tout le monde puisse participer : « *l'enseignante veut que chacun ait son temps d'expression* » écrit par exemple l'étudiante n°15, ou « *le respect de la parole et du niveau de chacun* » (étudiante n°31). Ceci rejoint aussi la notion, souvent évoquée, de dédramatisation de l'erreur et du non-jugement : « *la possibilité de s'exprimer sans complexe et sans être reprise à chaque phrase, de s'amuser en anglais ; le travail en groupe a été très agréable. L'ambiance globale du cours grâce aux méthodes pédagogiques et à la professeure !* » (étudiante n°106) ; « *l'ambiance chaleureuse, le non-jugement, l'approche ludique, le lien entre ce qui est vu et ce qui nous sert* » (étudiante n°100) ; ou encore *« le fait d'être dans un groupe sans jugement qui m'a permis d'être un peu plus dans l'interaction* » (étudiante n°10). Ceci nous amène à la notion d'entraide, également soulignée dans les points positifs : « *cette absence de jugement où tout le monde joue et s'entraide* » (étudiante n°17), ou « *chacun apporte aux autres* » (étudiante n°55). D'autres évoquent de manière plus générale « *une bonne ambiance* ». Nous rejoignons ici la notion d'environnement *favorisant* ou non le développement des compétences.

Un troisième élément concerne tout simplement le fait que c'est une approche différente de celle à laquelle ils sont habitués : « *on peut faire de l'anglais autrement qu'en traduisant des phrases pendant deux heures !* » s'exclame ainsi l'étudiante n°1, ou « *ce qui m'a plu dans ces TD c'est l'approche beaucoup moins "scolaire" que ce que j'avais pu rencontrer jusque-là (collège, lycée, années antérieures de formation)* » (étudiante n°4) ; « *tourné autour de la compréhension orale et non des règles grammaticales, d'orthographe ou de conjugaison que je subis depuis treize ans ; ce qui me laisse un très mauvais niveau d'anglais* » (étudiant n°5).

Un autre élément largement cité est la notion d'organisation du TD, avec variation de rythme et de supports : « *l'aspect ludique, l'organisation en plusieurs*

temps. Ce qui permet de laisser des pauses au cerveau et de rester concentrée tout au long de l'exercice » (étudiante n°8), ou « *les différents supports utilisés qui permettent de rester motivée pour participer au cours* » (étudiante n°18). Le rythme proposé, au sein de l'approche ludique, est donc à prendre également en considération.

Enfin, d'autres thèmes à citer sont la notion de ressentis de progrès, de choix de thèmes en lien direct avec leur future profession (« *les différents thèmes évoqués en lien avec l'ergothérapie* » [étudiante n°26], « *connaissance du prof sur notre métier* » [étudiante n°49]), ou encore l'implication de l'enseignante (« *l'implication du professeur* » [étudiant n°46], « *la disponibilité de l'enseignante et ses encouragements* » [étudiante n°112]).

Points négatifs

Les commentaires concernant les points négatifs sont difficiles à regrouper, car ils sont très hétérogènes, et semblent plutôt concerner un étudiant en particulier. Plusieurs ont écrit n'avoir rien trouvé de négatif. Trois points émergent néanmoins.

Premièrement – si l'on peut appeler ça un point « *négatif* », certains étudiants estiment que les TD n'étaient pas assez nombreux : « *qu'il y en ait peu* » (étudiante n°65) ou « *pas assez de TD. Peur ne pas me souvenir de tout ce qu'on a pu apprendre »* (étudiante n°68), ou encore « *TD qui arrivent trop tard dans la progression des études !* » (étudiante n°109).

Deuxièmement, certains évoquent la difficulté de passer du moment ludique au moment plus formel : « *la déception quand on sort du moment ludique et qu'on repasse au travail sérieux* » (étudiante n°42), ou « *passer d'un moment ludique au moment du travail pur* » (étudiante n°2) ou encore « *le temps de frustration après les petits temps ludiques du début où il fallait retourner à la réalité nécessaire du texte et sa traduction et autres* » (étudiant n°5).

Enfin, d'autres disent avoir trouvé difficile de s'exprimer à l'oral, même s'ils sont conscients de la nécessité de cet exercice : « *c'est difficile de devoir prendre la parole et ne pas pouvoir y échapper, mais c'est pour la bonne cause* » (étudiante n°74) ou « *le fait de devoir participer systématiquement dès le début du cours m'a un peu bousculée au début car je n'avais pas du tout confiance dans mes capacités à comprendre et m'exprimer en anglais* » (étudiante n°112), ou encore « *étant moins à l'aise à l'oral, je dirais que ces moments ont été plus complexes à gérer* » (étudiante n°4).

D'autres répondent avec humour : « *de perdre aux jeux »* (étudiante n°92), « *les blagues pourries ? Sérieusement, globalement rien* » (étudiante n°83), ou encore « *la langue, mais ça, ce n'est pas possible de le modifier* » (étudiante n°8).

Le reste des commentaires varie d'un étudiant à l'autre : trop de vocabulaire pour certains, pas assez pour d'autres, trop rapide pour quelques-uns, pas assez d'apprentissages pour quelques autres, mauvaise localisation dans l'emploi du temps,… Un commentaire isolé suscite néanmoins la réflexion : « *l'évaluation : il serait peut-être possible de trouver un moyen d'évaluer pendant les cours et de manière plus ludique ?* » (étudiante n°28). Cela réouvre le débat sur l'évaluation des compétences.

Commentaires généraux

Les commentaires étaient plus à destinée de l'enseignante que pour l'enquête, avec des messages de remerciements et d'encouragements pour le travail de thèse, ainsi que des encouragements pour continuer à développer cette approche. Une expression utilisée par une étudiante (n°15) mérite d'être citée : « *merci beaucoup pour l'espace de respiration pédagogique que vous nous avez offert !* ». Le terme d'*espace de respiration pédagogique* est intéressant, dans ce qu'il renvoie concernant la manière dans cette approche pédagogique a été vécue par certains étudiants.

Un autre commentaire en particulier suscite la réflexion : « *Moralité : un prof enthousiaste, motivé et dynamique donne des étudiants… enthousiastes, motivés et dynamiques ! Et favorise l'apprentissage. P.S "vous pouvez me citer" ! »*, corroboré par

exemple par cet autre commentaire : « *la motivation de la prof nous motive, et nous donne envie d'être à fond !* » (étudiante n°55). Ceci nous amène vers un point qui est souvent ressorti et plutôt inattendu : l'importance pour les étudiants de ressentir que l'enseignant est totalement investi dans sa tâche.

5.2.1.8 Des résultats complémentaires inattendus : être enseignant de tout son être, ou ne pas être…

D'autres éléments que ceux attendus dans le cadre de cette enquête, sont en effet ressortis. Les étudiants ont évoqué plusieurs fois le fait qu'ils sentaient une préparation en amont de ces TD, ce qui les encourageait à s'y impliquer. Comme l'illustre par exemple l'étudiante n°40 : « *De plus, le fait que les TD soient préparés à l'avance et que je le ressente donne encore plus envie de s'impliquer. Vous avez travaillé et préparé le TD pour nous, et inconsciemment j'ai envie de m'impliquer moi aussi lors du TD* », ou bien « *Quand on voit la recherche d'originalité de l'enseignante, on a envie de se donner* » (étudiante n°11), ou encore « *Je suis motivée parce que la prof est motivée. Elle cherche de nouvelles activités et de nouveaux supports pédagogiques à chaque TD, elle s'implique vraiment et souhaite nous faire progresser. Cette attitude se ressent aisément et joue sur notre motivation. C'est un peu donnant-donnant* » (étudiante n°99).

Ce côté «*donnant-donnant »,* pour reprendre l'expression de l'étudiante n°99, était assez surprenant au moment de la lecture des commentaires. Nous avions vu que, pour la génération Y, le respect ne se donne pas mais se mérite par des actes concrets : il semble que cela soit appliqué jusque dans leur propre apprentissage. Cela met donc en lumière qu'il est aussi important de ne pas « *cacher* » le travail de préparation, puisque c'est un critère d'implication des apprenants. Des discussions informelles ont en effet fait ressortir que « *c'est insupportable quand un prof arrive et on sent qu'il arrive les mains dans les poches, sans avoir rien préparé* », même lorsque nous savons que le prof en question est expert de son domaine, et n'a plus vraiment besoin de préparer son cours… à priori ! Ceci montre l'importance que les étudiants accordent à

la fois à la forme du cours, et à l'implication personnelle de l'enseignant, en tant qu'individu.

Cela va même au-delà, puisque l'attitude de l'enseignante en elle-même a été mentionnée à plusieurs reprises en tant que vecteur d'implication, comme par exemple ici pour l'étudiante 41 dans les points positifs du TD : « *La fraîcheur de la personne qui les a dispensés* », ou par l'étudiante n°64 concernant son implication dans le cours : « *j'avais envie de participer à ce cours (nettement dû au fait que l'enseignante prend du plaisir avec nous, et nous avec elle)* », ou encore « *l'attitude de l'enseignante est motivante* » (étudiant n°33). Dans leur conception, l'enseignement n'est donc plus seulement un métier, mais une véritable identité. Ce qui renforce l'idée qu'il est indispensable d'utiliser une approche qui convienne à la fois aux apprenants et à l'enseignant.

Ce résultat est fondamental, puisqu'il met en avant à la fois le fait que les étudiants réalisent qu'il y a un travail en amont de leur cours, et à la fois le fait qu'une fois qu'ils en sont conscientes, ils sont spontanément plus enclins à s'investir activement dans le cours proposé. Cela semble être une prolongation ou transposition de l'effet Pygmalion mis en lumière par Rosenthal et Jacobson (1968). Les auteurs ont pu établir que les attentes des enseignants vis-à-vis de leurs élèves avaient une influence sur leur réussite : plus les attentes des enseignants sont hautes, plus ils pensent que les élèves *sont capables* d'atteindre des objectifs élevés, plus les élèves réussissent. Par prolongation, on peut ici estimer que plus les étudiants ressentent que l'enseignant à consacré du temps (et de l'énergie) à proposer un cours qui leur convienne – tant dans l'approche que dans le contenu – plus ils s'investissent dans ce cours.

5.2.1.9 Un cours « *intéressant* » ?

De nombreux étudiants ayant écrit, en début d'année, qu'ils espéraient que le cours serait « *intéressant* », il leur a été demandé ce qui, selon eux, définissait un cours « *intéressant* », lors des entretiens individuels.

La forme plutôt que le fond

Premièrement, il est à noter que 42% des étudiants interrogés estiment que la forme plutôt que le fond permet d'aboutir à un cours intéressant. 29% estiment que forme et fond sont tout aussi importants l'un que l'autre, et 29% que le fond prime sur la forme. « *C'est possible d'arriver à intéresser son public même sur un sujet qui à la base ne leur plaisait pas trop, effectivement par une approche un peu différente. Je pense qu'un sujet qui ne nous intéresse pas à la base peut devenir intéressant en fonction de la façon dont il est amené* » (étudiante n°28) ; « *je pense que même si le fond ne nous intéresse pas, l'approche pédagogique peut faire que ça peut nous intéresser en fait. Par exemple, l'anglais, c'est pas ma tasse de thé, […] et là, au final, je trouve que l'aspect ludique a fait que justement ça m'a plus intéressée. Donc je pense qu'un cours intéressant, il y a le fond, mais après il y a l'approche pédagogique. Si le cours est dynamique - parce que c'est vrai qu'on a eu beaucoup de cours qui duraient trois heures où on a eu, quoi, dix minutes de pause, et après on notait on notait on notait, il y en a si le fond nous intéresse vraiment oui bon ça va, ça nous intéresse, mais si le fond nous intéresse pas bon ben, on s'endort - et là, moi, je ne me suis jamais endormie en anglais. Je pouvais pas, ce n'était pas possible, c'était trop captivant* » (étudiante n°29) ; « *Un cours intéressant, c'est un cours auquel on a envie d'aller, donc ça veut dire justement que c'est pas un cours trop scolaire. Parce que, si on arrive en cours pour faire juste une lecture, pourquoi venir en cours ? On aura la même chose avec un bouquin ! Donc c'est vraiment un truc où je participe, on me fait réfléchir, où on m'amuse... Oui, pour le coup, où c'est vivant, où c'est concret aussi, avec des anecdotes, des choses qui soient réelles, tout ça, ce sont des choses qui rendent un cours intéressant. Plus la forme que le fond. J'ai déjà regardé un documentaire sur les*

fractales pendant plusieurs heures, je suis pas étudiante en math, mais c'était bien fait, donc c'était intéressant... » (étudiante n°9). Si cela était encore nécessaire, ce constat justifie en lui-même que l'on s'intéresse à l'approche pédagogique la plus adaptée à ces étudiants, étant donné l'importance qu'ils y accordent.

La présence d'interactions

Deuxièmement, 29% des étudiants interrogés estiment que le point le plus important, pour qu'un cours puisse être qualifié d'*intéressant*, est qu'il y ait des interactions, à la fois avec les autres apprenants, et avec l'enseignant : « *Un cours intéressant, c'est un cours pédagogue j'ai envie de dire... C'est un cours qui suscite l'intérêt, la curiosité, qui donne envie d'apprendre, d'approfondir. Qui nous met aussi en communication les uns avec les autres. Qui n'est pas unidirectionnel, les élèves écoutent le professeur, mais il y a vraiment des interactions et il se passe des choses, et le professeur est à l'écoute des élèves.* » (étudiante n°15) ; « *pour moi, c'est intéressant quand il y a de l'interaction entre les différentes personnes de la classe, et avec le prof. Parce que, quand on peut vraiment discuter et échanger, c'est là où ça devient vraiment intéressant* » (étudiante n°3) ; « *je pense qu'un cours qui est rendu intéressant, plus du coup sur l'approche pédagogique, c'est un cours où les étudiants peuvent prendre part à ce cours, être actifs, où il a un échange avec le professeur ou entre les étudiants* » (étudiante n°57). D'ailleurs, 13% des étudiants interrogés insistent sur le fait qu'un cours ne peut être intéressant que s'ils n'ont pas passé tout leur temps à écrire.

L'enseignant

De plus, 26% des étudiants interrogés attribuent le fait qu'un cours soit *intéressant*, à des qualités propres à l'enseignant : « *ça va dépendre du professeur. Est-ce que cette personne va être... Son dynamisme, sa motivation aussi à donner cours.... Son intérêt pour les élèves, ce que ça va apporter pour le cours* » (étudiante n°4) ; « *Pour moi, le cours il est intéressant si la personne qui donne le cours est intéressée, si c'est quelqu'un qui aime ce qu'il transmet et qu'il a envie de transmettre, le cours, il*

sera forcément intéressant. Moi, c'est quelque chose que j'ai vraiment expérimenté en plus sur cette formation parce que il y a certaines thématiques, qui de premier abord moi m'intéressaient pas du tout, des choses que je ne serais pas du tout allée chercher de moi-même, où je me suis même parfois forcée à aller au cours, et où je suis bien contente d'être allée au cours, parce qu'il se trouve que la personne en face elle est passionnée, et du coup passionnante, et que ça rend le cours super intéressant. Un cours intéressant, c'est un cours qui a été donné par quelqu'un qui est intéressé et du coup qui a envie de transmettre ce qui le passionne » (étudiante n°31) ; « *C'est vrai que le cours intéressant ça dépend de l'enseignant, parce qu'on peut avoir un cours intéressant sur le papier, la théorie, mais suivant comment l'enseignant va amener ce cours, ça peut être très ennuyeux, et du coup on perd l'intérêt pour ce cours là.* » (étudiante n°36) ; « *Ce qui fait que je ne vais pas décrocher c'est les qualités, je pense, propres à la personne que j'ai en face de moi, son dynamisme dans son cours...* » (étudiant n°5).

L'utilité ultérieure

Un autre point, évoqué par 23% des étudiants, est le fait qu'un cours est intéressant, s'il va servir concrètement pour la vie professionnelle. « *Un cours intéressant, c'est quelque chose où on apprend des choses, où à la fois on nous éveille la curiosité et du coup on va vraiment intégrer le cours pour pouvoir après l'utiliser dans notre vie en dehors du cadre scolaire* » (étudiante n°7) ; « *Qui apporte des éléments qu'on n'avait pas avant ; qui vont nous servir en tant qu'ergothérapeute et correspond au titre annoncé du TD* » (étudiante n°18) ; « *c'est un cours qui va parler de ce qui va nous servir plus tard* » (étudiante n°20).

16% expliquent qu'un cours est intéressant s'ils ont la sensation d'avoir appris quelque chose à la fin du cours : *« c'est un cours où à la fin, quand on sort, on a appris des choses, et on est content d'y être allé, et on a eu l'impression de ressortir en ayant appris quelque chose »* (étudiante n°1) ; « *Un cours intéressant, c'est un cours où on apprend des choses que je ne connaissais pas avant voilà c'est ça pour moi un cours*

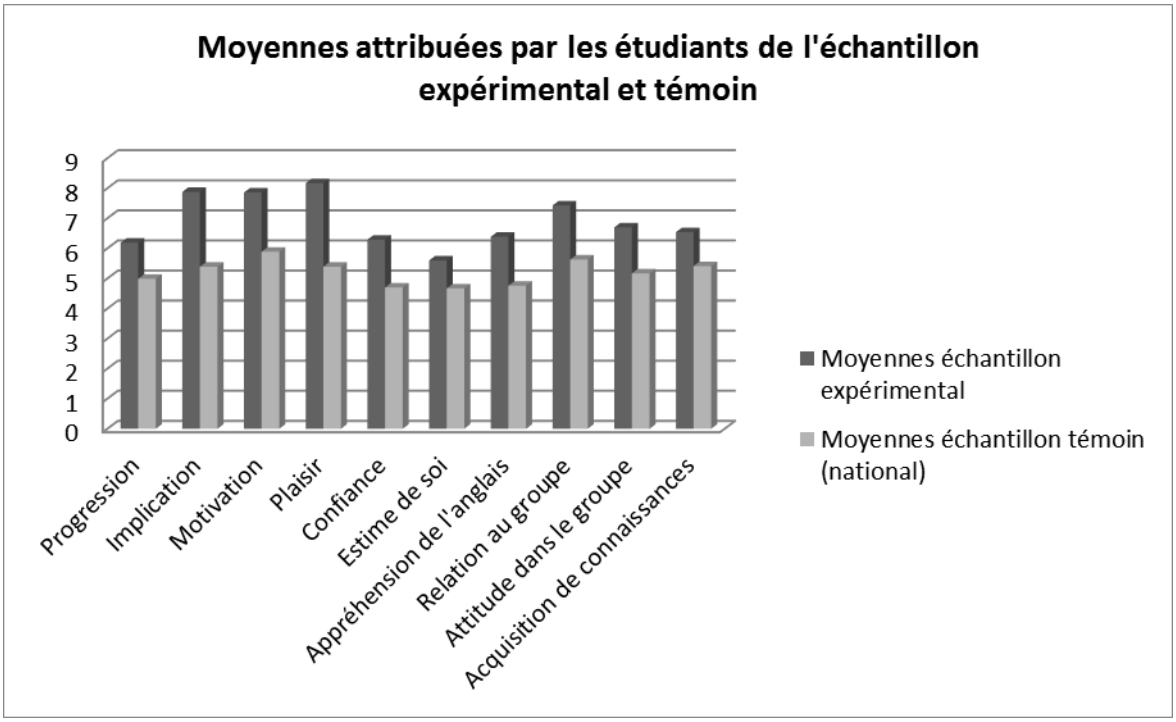
intéressant » (étudiante n°2) ; « *Où on apprend quelque chose. Parce que si on apprend rien, enfin, voilà c'est pas intéressant d'y aller si on apprend rien de plus que ce qu'on a déjà en arrivant dans le cours.* » (étudiante n°90).

Capter l'attention

19% ajoutent qu'un cours est intéressant s'ils n'ont pas eu envie de faire autre chose pendant le cours : « *Ben déjà, c'est pas un cours où on est assis à gratter pendant une heure, sur un sujet qui fait qu'on a plus envie de raconter nos vacances à notre voisin, parce que clairement ça nous intéresse plus que ce que le prof raconte* » (étudiante n°8) ; « *C'est un cours qui va susciter ma curiosité, m'éviter de m'endormir et me solliciter* » (étudiant n°16) ; « *Je pense qu'un cours est intéressant quand on a réussi à maintenir notre attention sur la quasi-totalité.* » (étudiante n°56).

5.2.2 Echantillon témoin

Pour la deuxième partie de ce questionnaire, au lieu de demander l'influence du médiateur ludique sur différentes variables, il était demandé de manière générale l'influence du TD d'anglais sur ces variables, puisque tous n'avaient pas utilisé un médiateur ludique. Une comparaison entre les moyennes des réponses des étudiants de l'expérimentation et les étudiants de l'échantillon national est présentée dans le graphique ci-dessous :



Graphique 35 : comparaison des moyennes entre l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin (échelle sur dix)

On remarque que les moyennes de l'échantillon témoin sont plus basses que celles de l'échantillon de l'expérimentation. Il est néanmoins nécessaire d'étudier ces données plus en détails avant de pouvoir vérifier si ces différences sont significatives, et en faire une analyse plus poussée. Les résultats chiffrés sont présentés dans le tableau ci-dessous.

	Echantillon expérimental		**Echantillon témoin**	
	Moyenne	**Variance**	**Moyenne**	**Variance**
Progression	6.19	4.19	4.99	4.61
Implication	7.88	4.11	5.39	5.65
Motivation	7.86	3.87	5.89	5.47
Plaisir	8.17	3.55	5.39	6.00
Confiance	6.29	5.13	4.70	5.61
Estime de soi	5.60	6.13	4.67	4.51
Appréhension	6.39	7.46	4.76	7.65
Relation au groupe	7.43	5.57	5.63	7.87
Attitude dans le groupe	6.70	6.57	5.17	6.14
Acquisition de connaissances	6.54	5.32	5.41	4.41

Tableau 25 : notes moyennes attribuées par les étudiants de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin pour les différentes variables

L'observation des variances montre que celles-ci varient selon la variable concernée, aussi bien au sein de l'échantillon expérimental que l'échantillon témoin, ce qui limite l'effet de « *vouloir faire plaisir* » dans les réponses. Les étudiants semblent avoir répondu au questionnaire avec honnêteté, sans que le fait qu'ils connaissent la chercheuse – qui était aussi leur enseignante – n'influence grandement leurs réponses. Les variables avec une variance moins élevée que dans l'échantillon témoin montre donc simplement une homogénéité dans le ressenti des étudiants (implication, motivation, plaisir et relation au groupe).

Pour l'ensemble de ces variables, un test du χ^2 a été réalisé, comme précédemment. Comme les réponses pouvaient être évaluées sur une échelle allant de 0 à 10, et qu'il y a deux groupes, les degrés de libertés sont de (11-1)*(2-1) = 10. La valeur critique du χ^2 lu à dix degrés de liberté, avec une marge d'erreur telle que α = 0.05, est de 18.31. Les résultats de l'ensemble des tests du χ^2 sont présentés dans le tableau ci-dessous.

S signifie qu'il y a une différence significative, NS que la différence n'est pas significative, le chiffre indiqué entre parenthèses et en italique correspond au χ^2 calculé.

	χ^2
Progression	S *(26.00)*
Implication	S *(74.41)*
Motivation	S *(49.91)*
Plaisir	S *(85.56)*
Confiance	S *(28.31)*
Estime de soi	S *(24.12)*
Appréhension	S *(24.69)*
Relation au groupe	S *(30.50)*
Attitude dans le groupe	S *(31.69)*
Acquisition de connaissances	S *(27.85)*

Tableau 26 : test du χ^2 comparant les réponses de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin pour l'ensemble des variables étudiées

Toutes les différences de moyennes semblent significatives, après application du test du χ^2. Ceci est particulièrement marqué pour la motivation, l'implication, et surtout le plaisir éprouvé en TD d'anglais.

Une partie de ces résultats peut s'expliquer notamment par le fait que le développement de ces compétences non académiques était particulièrement recherché dans ces TD, alors que ce n'était pas nécessairement un objectif des TD menés dans d'autres instituts de formation en ergothérapie. Ces résultats sont néanmoins à traiter avec précaution, puisque les questions posées n'étaient pas tout à fait les mêmes : l'échantillon expérimental était interrogé sur l'influence de l'utilisation du jeu sur ces variables, tandis que les étudiants de l'échantillon témoin étaient interrogés sur l'influence du TD d'anglais sur ces variables.

Lorsqu'il était demandé aux étudiants s'ils avaient utilisé le jeu en TD d'anglais, et ce qu'ils estimaient que cela avait apporté, ceux ayant eu l'occasion d'utiliser des jeux ont émis des commentaires soit neutres, soit positifs, rejoignant les éléments évoqués par les individus de l'échantillon expérimental (favorise l'implication, la cohésion de groupe, permet de moins se rendre compte que l'on travaille, …). Plusieurs n'ayant pas utilisé le jeu disent qu'ils auraient apprécié tester ce médiateur. Un étudiant qui n'a pas utilisé le jeu, met en avant plutôt l'ambiance suscitée par l'enseignant : « *Non, le jeu n'a pas été utilisé à mon souvenir. Cependant, la détente et le rire sont souvent utilisés et je trouve cela très propice à l'apprentissage et à l'intégration des différentes notions abordées* » (étudiant échantillon témoin n°53). Cela rejoint certains commentaires de l'échantillon expérimental, évoquant la bonne ambiance ou l'humour comme vecteur d'implication. Ceci met en avant l'importance de l'ensemble du dispositif et non uniquement d'un médiateur donné. Un seul étudiant n'ayant pas utilisé le jeu en cours ne semble pas intéressé pour tester cette approche. Il écrit « *non, et je ne pense pas que c'était nécessaire* » (étudiant échantillon témoin n°68).

Il est à noter, qu'il était demandé à la fin du questionnaire, si les personnes interrogées accepteraient d'être recontactées pour un éventuel entretien ultérieur. Si cette démarche n'a finalement pas été entreprise, car elle ne s'est pas avérée pertinente dans le cadre de cette recherche, il est important de signaler que - malgré la longueur du questionnaire, envoyé pendant la période de rendu du mémoire - quarante-trois étudiants, soit 39% de l'échantillon, ont accepté. Cela témoigne de l'intérêt que les étudiants portent à ces questions pédagogiques. Plusieurs d'entre eux ont d'ailleurs ajouté des commentaires encourageant ce genre de recherche, ou demandant s'ils pourraient être tenus informés des résultats obtenus.

L'ensemble de ces résultats comparatifs entre les deux échantillons, à utiliser davantage comme une enquête exploratoire à approfondir dans des travaux ultérieurs que comme une enquête à part entière, semble corroborer les résultats obtenus aux enquêtes pré et post-test. Une dernière enquête complémentaire a été réalisée auprès des enseignants d'anglais en ergothérapie, afin de comparer leurs ressentis à ceux des étudiants.

6 Point de vue des enseignants d'anglais en ergothérapie

Un questionnaire en ligne, composé uniquement de questions ouvertes, a été complété par dix-neuf enseignants d'anglais en formation d'ergothérapie. Il leur a été demandé de décrire un TD d'anglais type, les objectifs de ces TD, ce qu'ils pensaient que les étudiants attendaient d'eux et de ces TD, et ce qui, selon eux, favorisait l'engagement des étudiants en cours. L'objectif était de pouvoir évaluer si les attentes, exprimées par les étudiants en début de l'expérimentation, étaient perçues par les enseignants, et si la façon d'envisager les TD d'anglais en ergothérapie était la même pour enseignants et étudiants.

6.1 Description des TD

La quasi-totalité des enseignants insiste d'une part sur l'utilisation de « *supports variés* », c'est-à-dire des articles traitant de problématiques en lien avec l'ergothérapie et des vidéos ; deux d'entre eux disent aussi utiliser des « *supports ludiques* » (enseignant n°5) ou des « *jeux interactifs* » (enseignant n°2).

Le deuxième point qui ressort, est la volonté de rendre les étudiants acteurs au sein de ces TD : « *l'attention est portée sur la participation active […] d'encourager les étudiants à systématiquement prendre la parole et à produire, à ne jamais (dans la mesure du possible) être passif et spectateur* » (enseignant n°3) ; « *le plus interactif possible* » (enseignant n°20).

Enfin, l'ensemble des enseignants interrogés s'attache à être au plus proche de la future profession des étudiants, pour cibler leurs centres d'intérêts et capter leur attention : « *Il s'agit de travailler sur des articles scientifiques en anglais, essentiellement écrits par des ergothérapeutes et parus dans des revues référencées* » (enseignant n°4) ; « *la classe crée un "dictionnaire" de l'ergothérapeute au fur et à mesure de l'année* » (enseignant n°6).

On remarque que les préoccupations des enseignants d'anglais en ergothérapie sont relativement similaires au niveau national, rejoignant aussi les préoccupations citées comme étant à l'origine de la réflexion menée dans le cadre de ce travail.

6.2 Objectifs des TD

Lorsque les enseignants sont interrogés sur les objectifs visés par ces TD, la totalité des réponses concerne des compétences académiques, auxquelles la moitié ajoute la notion de « *dédramatiser* » l'anglais.

Deux réponses se distinguent, en ce qu'elles citent aussi des compétences non académiques en objectifs visés : « *travailler en équipe pour ne pas être seul à aborder la littérature scientifique internationale. Sortir d'un enseignement scolaire de l'anglais tel que les étudiants l'ont connu dans leurs années d'études précédentes et qui est relativement inutile pour pousser les étudiants à dédramatiser la lecture d'articles professionnels* » (enseignant n°4) ; « *remettre les étudiants en confiance. […] donner envie de se cultiver dans le domaine de l'ergothérapie* » (enseignant n°7).

Il est à noter que certains des étudiants issus de trois IFE différents disaient avoir utilisé le jeu en TD. Les deux IFE dans lesquels les enseignants n°4 et 7 interviennent font partie de ces trois IFE. Il pourrait donc y avoir un lien entre sensibilisation aux compétences non académiques des étudiants et utilisation du jeu en classe. Si on analyse les réponses de ces deux groupes d'étudiants (ceux de l'enseignant n°4 et ceux de l'enseignant n°7), en les comparant à l'échantillon témoin réduit (c'est – à-dire dont on a retiré ces deux groupes), on constate que l'influence des TD d'anglais sur la diminution de l'appréhension est en moyenne plus élevée que le reste de l'échantillon national pour les étudiants provenant des deux IFE de ces enseignants. Le fait d'être sensibilisé à certaines compétences non académiques pourrait donc avoir un impact positif sur la diminution de l'appréhension. Par ailleurs, 100% des étudiants de ces deux enseignants disent que si un article en lien avec leur mémoire est écrit en anglais, ils le liront (contre 91% pour l'échantillon témoin réduit). Ils sont également

plus nombreux que dans l'échantillon réduit à accorder de l'importance au fait de pouvoir s'exprimer pendant les TD (85% des étudiants de l'enseignant n°4, 86% de l'enseignant n°7, et 81% dans l'échantillon témoin réduit), et au fait de pouvoir échanger avec l'enseignant (100% des étudiants de l'enseignant n°4 et de l'enseignant n°7, et 97% dans l'échantillon témoin réduit). Ces valeurs ne sont néanmoins données qu'à titre indicatif, les échantillons n'étant pas suffisamment conséquents pour être représentatifs (treize étudiants de l'enseignant n°4 et vingt-huit étudiants de l'enseignant n°7).

6.3 Attentes des étudiants, perçues par les enseignants

Il était ensuite demandé aux enseignants, ce qu'ils pensaient que les étudiants attendaient de ces TD, et de leur enseignant.

Concernant les attentes vis-à-vis du TD, il ressort que la totalité des enseignants, sauf un, (enseignant n°14) ne répond que sur des attentes en termes académiques : « *pouvoir comprendre un document écrit et oral très vite* » (enseignant n°1) ; « *les attentes varient entre l'apprentissage simple de vocabulaire et de grammaire (remise à niveau) pour ceux ou celles qui n'ont pas eu l'anglais comme LV1*[57] *à la maîtrise du langage technique et la communication orale et écrite autour de leur futur métier* » (enseignant n°3) ; ou encore « *améliorer leurs compétences écrites et orales. Pouvoir comprendre et s'exprimer en anglais dans leur contexte professionnel* » (enseignant n°17). Certains enseignants évoquent le rejet de l'anglais assez global des étudiants, que nous avions également pointé au début de ce travail : « *je pense que les étudiants ne voient pas encore réellement l'intérêt de ces cours et que dès que l'on parle de recherche, cela fait peur. Les étudiants veulent augmenter leur vocabulaire et être plus à l'aise avec l'anglais* » (enseignant n°5) ; « *la plupart les prennent pour une obligation* » (enseignant n°7).

[57] LV1 : première langue vivante, dans les enseignements du lycée

Or, nous avions pu découvrir avec surprise, que les attentes des étudiants étaient bien davantage d'ordre non académique que d'ordre académique. Un seul enseignant pointe cet aspect : « *ils veulent l'enthousiasme, les choses ludiques, et parler* » (enseignant n°14).

Si la moitié des intervenants n'évoque également que des attentes d'ordre académique en ce qui les concerne, la moitié de l'échantillon évoque néanmoins aussi des attentes d'ordre non académique, par exemple : « *je pense que les étudiants attendent de moi de faire des TD vivants, bien construits* » (enseignant n°2) ; « *présence, soutient et dédramatisation. Encourager la réflexion en équipe* » (enseignant n°5) ; « *qu'on leur redonne confiance en leurs capacités* » (enseignant n°7) ; « *les encouragements, l'intérêt pour leur sujet, une écoute, et animer le cours* » (enseignant n°13). Les attentes perçues par les enseignants à leur égard, sont donc relativement proches de ce qu'ont exprimé les étudiants, pour la moitié des enseignants interrogés.

Lorsqu'il leur était demandé, inversement, ce qu'eux-mêmes attendaient de leurs étudiants, il ressort que la grande majorité attend de la part des étudiants une participation active : « *j'attends une participation active de la part des étudiants* » (enseignant n°3), ou « *la participation – il faut que les étudiants parlent en cours d'anglais »* (enseignant n°14) ; d'autres évoquent la notion de travail personnel : « *les niveaux sont très hétérogènes, il convient donc d'attendre de chacun de s'impliquer et de fournir un travail à la hauteur de son niveau* » (enseignant n°10), ou « *un apprentissage régulier de ce qui est vu en classe. Un travail sérieux sur les articles de recherche* » (enseignant n°2) ; plusieurs enseignants, attendent une certaine curiosité de la part de l'étudiant : « *qu'il voit l'intérêt de l'anglais professionnel dans le monde professionnel, ce que cela représente comme enjeu pour l'ergothérapie à la française sur la scène internationale. Qu'il s'intéresse à l'anglais au-delà de l'examen* » (enseignant n°20), ou « *une ouverture intellectuelle, de la curiosité* » (enseignant n°8). Enfin, plusieurs attendent que les étudiants aient suffisamment confiance en eux pour oser se lancer et ainsi pouvoir progresser : « *de prendre la parole systématiquement*

pour briser le cycle vicieux de "je suis timide et je ne suis pas sûr de ce que je vais dire, donc j'évite de participer aux activités proposées en classe" » (enseignant n°3), « *de se lancer dans la traduction malgré leurs difficultés en anglais* » (enseignant n°10), ou « *essayer, même si l'étudiant a des difficultés ou des soucis* » (enseignant n°12). D'autres éléments sont cités plus ponctuellement : de la motivation, de l'assiduité, ou du partage avec les pairs par exemple. En résumé, les enseignants attendent des étudiants qu'ils mobilisent et développent des compétences académiques… et non académiques !

6.4 Favoriser l'engagement

Il était enfin demandé aux enseignants, ce qui selon eux, influençait l'engagement des étudiants dans ces TD. La grande majorité des réponses à cette question rejoint la notion d'approche pédagogique : « *la manière d'aborder l'enseignement et l'apprentissage qui doit systématiquement être différente de ce qu'ils ont eu l'habitude de voir au lycée, éviter la façon "éducation nationale" selon leurs dires* » (enseignant n°3), ou « *je pense qu'il est important de trouver des supports ludiques ou qui "parlent" aux étudiants. Mais aussi de varier les canaux (entendre, parler, lire l'anglais) »* (enseignant n°5)

Plusieurs enseignants déplorent l'aspect « *consommateur* » des étudiants, comme facteur d'engagement initial : « *indéniablement le désir et la nécessité de valider leurs ECTS* » (enseignant n°7), ou « *leur approche est initialement plutôt méfiante (je n'aime pas l'anglais) et très intéressée (les notes/l'abstract)* » (enseignant n°8), précisant qu'heureusement, l'intérêt des étudiants évolue au fur et à mesure des cours.

Plusieurs enseignants évoquent aussi le niveau d'anglais initial comme facteur d'engagement : « *leur niveau de départ* » (enseignant n°1), ou « *leur niveau antérieur* » (enseignant n°9).

D'autres évoquent l'importance d'établir clairement l'utilité de ce qui est appris pour favoriser l'engagement : « *qu'ils sentent que ce qu'ils sont en train d'apprendre leur sera utile dans leur profession et qu'ils aient le sentiment de progresser* » (enseignant n°18), ou « *l'explication régulière des objectifs de cette UE* » (enseignant n°2).

Quelques-uns évoquent l'utilisation d'activités de groupe pour favoriser l'engagement : « *les rendre acteurs de la séance de travail en leur donnant une tâche précise à réaliser seul ou en groupe* » (enseignant n°10), ou « *leur motivation à découvrir une nouvelle approche de l'apprentissage de la langue en s'appuyant sur le groupe* » (enseignant n°4).

Tous ces éléments rejoignent en effet des points évoqués avec la génération Y. Néanmoins, seuls trois d'entre eux évoquent l'attitude de l'enseignant en elle-même comme facteur d'implication : « *le prof »* (enseignant n°13), « *un professeur motivant, à leur écoute, qui soit clair, bienveillant et qui leur propose des supports et des activités motivants* » (enseignant n°15), « *les contenus, la manière dont ils sont présentés au départ par l'intervenant* » (enseignant n°18). Il semblerait que l'importance du relationnel avec l'enseignant, son attitude, voire parfois son charisme, soit moins mis en avant par les enseignants que par les étudiants.

6.5 Synthèse

L'ensemble des résultats de cette enquête complémentaire auprès des enseignants d'anglais en ergothérapie montre que le questionnement pédagogique est commun sur le territoire national, avec des problématiques communes.

Une partie des enseignants semble avoir perçu l'enjeu de certaines compétences non académiques à la fois à développer chez les étudiants, et à mobiliser en tant qu'enseignant pour favoriser l'engagement (recherché par tous les enseignants). Néanmoins, l'importance que les enseignants accordent à ces

compétences non académiques, et leur place dans le dispositif pédagogique, semble moindre que ce qu'ont révélé les recherches menées au préalable du point de vue des étudiants. Un échange plus poussé avec les enseignants pour connaître leur point de vue sur cette question, et sur les résultats de cette recherche, pourra donc s'avérer intéressant.

7 Discussion

7.1 Principaux résultats

Les résultats présentés dans les parties précédentes, permettent de mettre en exergue, que l'approche ludique, utilisée dans le cadre de cette recherche, a permis de développer les compétences non académiques des étudiants. En particulier, elle a permis de développer des compétences interpersonnelles (Gallivan et al., 2004, cités par Beard, Schwieger, et Surendran, 2008), et des compétences intra-personnelles telles que la *conscientiousness* (incluant notamment le fait d'être impliqué ou ambitieux), l'*ouverture à l'expérience* (incluant le fait d'être créatif, curieux, avec des intérêts variés), l'*extraversion* (incluant le fait d'être actif, confiant, énergique ou enthousiaste) (Heckman, 2013).

D'après les résultats obtenus à partir de l'auto-évaluation des étudiants et d'entretiens individuels ou commentaires ouverts, il semblerait que ce ne soit pas uniquement le médiateur ludique, mais l'ensemble de l'approche qui ait permis d'aboutir à ces résultats. Reprenons le schéma des approches pédagogiques au sein du processus de production des compétences :

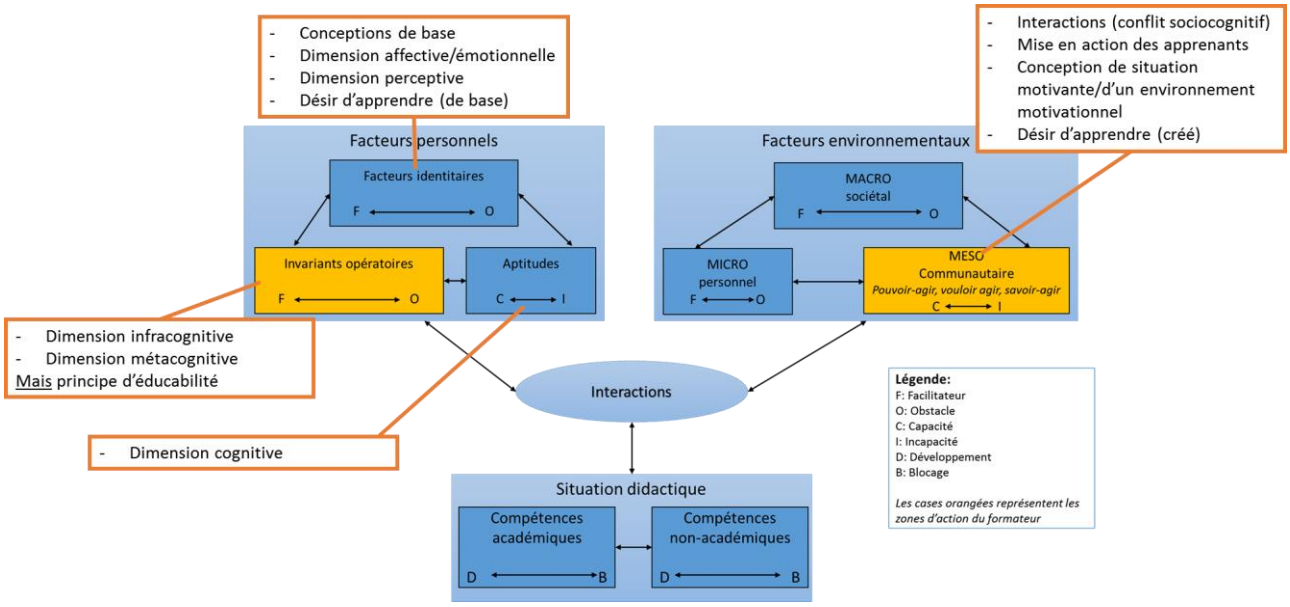


Figure 6 : le processus de compétence et les modèles pédagogiques sous-jacents (Engels, 2015, inspiré de Fougeyrollas, 2011 ; Giordan, 2010, 2011 ; et Meirieu, 2013, 2014)

Au cours du premier TD, le discours et l'attitude de l'enseignante ont été adaptés, pour tenter de limiter les blocages de type métacognitif (afin d'éviter les pensées de type « *l'anglais ne sert à rien* » ou « *en anglais on apprend la même chose depuis des années* » ou encore « *l'anglais ce n'est pas pour moi* »). Les TD ont ensuite été pensés de manière à ce qu'ils soient propices aux interactions, avec mise en action des apprenants, et conception de situations motivationnelles, en s'inspirant des caractéristiques générationnelles des étudiants. Plus précisément, l'enseignante a cherché à développer :

- le *pouvoir-agir* en proposant une organisation du travail permettant la prise d'initiatives (chaque joueur dispose d'une liberté d'actions au sein des jeux), la mise à disposition de moyens (le jeu en lui-même, mais aussi la possibilité de se faire aider par d'autres étudiants ou l'enseignante, des dictionnaires bilingues, des fiches de vocabulaire, …)
- le *vouloir-agir* en proposant des activités avec des enjeux clairs, des retours constructifs, des encouragements, de la considération pour les étudiants, et une équité entre les étudiants
- le *savoir-agir* en proposant une évolution au fur et à mesure des séances

- la *légitimité* en définissant le cadre clairement, et le champ d'action possible de chaque étudiant.
- l'*environnement motivationnel* en proposant à la fois une activité adaptée aux apprenants (choix de jeux effectués en fonction des apprenants : en équipe, dynamiques, originaux, changements d'activité fréquents, proche de leurs activités de loisirs, …) et en cherchant à travailler dans une « *bonne ambiance* » propice au développement des compétences non académiques. Le relationnel avec les étudiant a également été inspiré par l'approche générationnelle (reconnaissance de chaque individu au sein du groupe, écoute de la parole des étudiants, cadre clairement défini). L'attitude ludique a été inspirée par le médiateur choisi.

Ceci semble avoir abouti à une situation didactique favorisant le développement des compétences académiques et non académiques. Remettons ces résultats en lien avec l'hypothèse de départ.

7.2 Retour sur l'hypothèse de recherche

Pour rappel, l'hypothèse de départ était la suivante : *l'utilisation d'un médiateur ludique, favorise l'engagement des étudiants et permet par-là de développer les compétences non académiques de ces étudiants*.

L'hypothèse était représentée par le schéma suivant :

Pour tenter de vérifier cette hypothèse, nous avions basé notre enquête sur dix points :

1) L'objectif de la formation supérieure est de former des individus compétents, pour leur vie professionnelle et personnelle. Il s'agit de savoir ce qui est important de prioriser dans le travail de l'anglais, en termes de compétences académiques et non académiques, en formation d'ergothérapie, avec une vision plus globale de la profession.
2) Afin de favoriser le développement des compétences, il s'agit de proposer une activité qui permette de mobiliser « *un ensemble de savoir-faire opérationnels, de connaissances générales et techniques et de comportements professionnels* » (Ministère des Affaires sociales et de la Santé, 2013).
3) Le rôle du formateur est de proposer une situation motivante (Diabate, 2009).
4) Le formateur veille à favoriser l'utilisation de ressources internes et externes adéquates (Diabate, 2009).
5) Le rôle du formateur est de veiller à ce que la situation soit propice au développement des compétences académiques et non académiques – tel le « *gardening management* » (Le Boterf, 2013).
6) Le formateur cherche à développer le pouvoir-agir, le vouloir-agir et le savoir-agir pour favoriser le développement des compétences (Le Boterf, 2013).
7) Le formateur veillera à donner une légitimité d'actions aux étudiants, tel qu'évoqué par Durat et Mohib (2008).
8) Le formateur veille à proposer une évolution dans le travail des compétences, au fur et à mesure de la progression des apprenants
9) Le formateur favorise la construction des schèmes étudiants afin de favoriser le développement des compétences (Perrenoud, 2011).
10) Le formateur s'interroge sur la notion d'évaluation des compétences (Le Boterf, 2013).

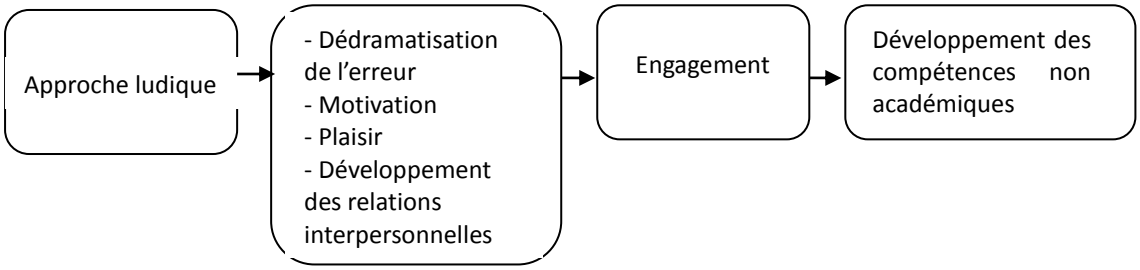
Revenons sur ces dix points, après les avoir expérimentés.

1) Le choix des compétences académiques à développer, a été défini en fonction de l'arrêté du 05 juillet 2010, relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute. Le choix des compétences non académiques à développer a été effectué en fonction de l'analyse de littérature sur le sujet, avec en priorité des compétences interpersonnelles, certaines compétences intra-personnelles (dont l'implication, la motivation, le plaisir éprouvé en cours, la confiance en soi, l'estime de soi et l'appréhension).
2) Le choix d'utiliser un médiateur ludique, tel que proposé dans cette recherche, a permis de mobiliser aussi bien des *savoir-faire* que des *connaissances générales et techniques*, ainsi que des *comportements professionnels*.
3) La *situation motivante* a été établie en fonction d'une analyse de littérature sur la génération Y. L'objectif était de proposer une situation d'apprentissage favorisant le travail en équipe, mais permettant à chacun de se sentir reconnu en tant qu'individu, qui soit un challenge mais atteignable pour limiter l'angoisse de l'échec, qui soit originale, suscite la curiosité, et favorise la prise de plaisir notamment en limitant l'ennui. Le choix a été fait d'utiliser un médiateur ludique, et celui-ci a été conçu à chaque TD pour instaurer un rythme dynamique, une implication active des étudiants, et susciter la curiosité et l'intérêt, notamment en étant proche des jeux actuels. Le choix a volontairement été fait de ne pas utiliser les nouvelles technologies pour les jeux dans ces TD.
4) Les étudiants ont été encouragés à mobiliser leurs propres savoirs, savoir-faire et savoir-être avant d'aller rechercher d'autres ressources. L'aide des camarades était alors à privilégier, puis les étudiants pouvaient également se référer à l'enseignante, ou à des ressources type dictionnaire ou fiche de vocabulaire.
5) et 6) Le développement de la situation, visant à favoriser le développement du *pouvoir-agir*, *vouloir-agir*, et *savoir-agir* a été effectué dans l'approche globale du processus de production des compétences, mentionnée préalablement dans cette partie.

7) L'enseignante a veillé à donner une *légitimité* d'action aux étudiants, en instaurant un cadre clairement défini.
8) Les six TD ont été pensé avec une évolution, tant sur le plan des compétences académiques que non académiques (notamment en partant d'un exercice seul au sein d'un groupe, puis seul face à une équipe, puis pleinement intégré dans une équipe, puis en devant effectuer des discours de plus en plus complexes, et enfin, auprès d'étudiants inconnus).
9) L'enseignante est restée disponible pour accompagner les étudiants dans leurs résumés de texte, afin de travailler avec eux sur leurs stratégies d'apprentissage (ne pas traduire le texte mot à mot, trouver des solutions, s'appuyer sur ce que l'on connaît déjà, …).
10) La question de l'évaluation reste toujours en suspend. L'évaluation des compétences non académiques a été effectuée par auto-évaluation, ce qui a le mérite de montrer clairement où l'étudiant pense se situer, selon ses propres ressentis, mais ce qui montre des limites, car il peut parfois exister un écart avec le ressenti des autres. Par ailleurs, l'évaluation du TD en lui-même est effectuée sur le résumé de texte. Une étudiante en particulier a pointé le décalage entre l'approche proposée en TD et cette évaluation.

A partir de ces différents points, et des résultats obtenus à l'enquête, nous pouvons désormais revenir sur notre hypothèse de départ. Les résultats de l'enquête mettent particulièrement en avant le fait que l'approche ludique (nous insistons sur le fait que c'est l'ensemble de l'approche ludique qui a abouti à ses résultats, et non uniquement l'utilisation d'un médiateur ludique) a permis la dédramatisation de l'erreur, la motivation, la prise de plaisir, et le développement de relations interpersonnelles. Ces points ont favorisé l'implication active des étudiants.

Les résultats de cette recherche semblent donc corroborer l'hypothèse de départ, dont nous pouvons désormais compléter le schéma de base :



Les résultats de cette recherche ont permis de mettre en lumière que ce n'est pas le médiateur ludique à lui seul, qui favorise le développement des compétences non académiques, mais bien l'ensemble du dispositif proposé : l'environnement matériel et humain, la prise en compte de certains blocages selon les conceptions de base des étudiants, le fait de favoriser les activités en groupe, ou encore l'instauration d'une ambiance de travail agréable, avec une attitude ludique, sont des facteurs déterminants de la réussite du dispositif.

On remarque aussi que les relations interpersonnelles sont à la fois un objectif à développer au sein des compétences non académiques, et à la fois un moyen pour aboutir à l'engagement de l'étudiant, et donc au développement d'autres compétences non académiques. Il s'agirait donc peut-être des compétences non académiques à développer en premier, afin de développer les compétences non académiques d'étudiants au sein d'un groupe.

Ces résultats comportent néanmoins aussi certaines limites, dont il est nécessaire de tenir compte.

7.3 Limites de la recherche

Si les résultats de cette recherche sont plutôt encourageants, sur les effets de l'utilisation de l'activité ludique en formation supérieure, en ce qui concerne les compétences non académiques des étudiants, certaines limites sont néanmoins à évoquer.

D'une part, l'enquête a été menée par l'enseignante du groupe expérimental. Bien que l'analyse des variances suggère que les étudiants ont cherché à être honnêtes dans leurs réponses, on ne peut néanmoins occulter le risque des réponses émises pour « *faire plaisir* » à l'enseignante, ce qui peut être un biais. Un croisement des questions aurait pu éviter ou limiter ce biais. Néanmoins, le questionnaire post-test était déjà long et fastidieux à compléter pour les étudiants (trente à quarante-cinq minutes). Ajouter des questions pour croiser les données, aurait probablement limité le nombre de réponses de l'échantillon expérimental, et sûrement celui de l'échantillon témoin, ce qui aurait rendu l'enquête moins représentative. Le fait que les questions ne soient pas croisées, ne permet pas non plus de vérifier que les questions ont toutes été bien comprises. Cela se répercute notamment dans le questionnaire de l'échantillon témoin, où, au sein d'une même classe, certains étudiants disent avoir utilisé le jeu en cours d'anglais, et d'autres non. Au sein de l'échantillon expérimental, ce biais est néanmoins atténué par la réalisation de cinquante-et-un entretiens individuels ; ce qui permet d'approfondir chaque point avec les étudiants interrogés.

Une deuxième limite, concerne le questionnaire de l'échantillon témoin. D'une part, sa composition est hétérogène, puisqu'il s'agit d'étudiants de différentes écoles, qui ont donc reçu un enseignement avec des approches pédagogiques qui peuvent varier, en TD d'anglais. D'autre part, la deuxième partie du questionnaire concerne l'influence du TD d'anglais en général sur les compétences non académiques, et non l'utilisation d'un médiateur particulier, qu'est le jeu. Néanmoins, cet échantillon doit être considéré comme une enquête complémentaire, aboutissant à un début de résultats pour une potentielle investigation ultérieure. Ces résultats provisoires permettent donc de se projeter. Il est à noter, qu'ils sont aussi en concordance avec les différences trouvées entre les enquêtes pré et post-test, ce qui permet de penser, qu'ils sont relativement cohérents et fiables. Un questionnaire pré-test pour cet échantillon aurait toutefois permis d'utiliser les résultats avec plus d'assurance. Cette partie de l'enquête n'ayant pas été envisagée dès le début de cette recherche, ceci n'a pas pu être réalisé. Une enquête ultérieure pourrait permettre de comparer l'évolution des

étudiants de l'échantillon expérimental avec celle des étudiants de l'échantillon témoin, en ce qui concerne leurs compétences non académiques, et académiques.

Par ailleurs, une autre limite de cette recherche, concerne l'évaluation des résultats. Il n'existe pas aujourd'hui, à notre connaissance, d'évaluation fiable, pour évaluer les compétences non académiques des individus, en particulier dans un cadre scolaire. Face à ce constat, nous avons fait le choix d'utiliser l'auto-évaluation, mettant en valeur le *ressenti* des étudiants sur leur évolution. Ceci est toutefois un point important : le sentiment d'auto-efficacité d'une personne est fondamental, notamment parce que de nombreuses études montrent que les étudiants qui croient en leurs compétences osent davantage fixer des objectifs plus élevés (Neuville, Frenay, et Bourgeois, 2007). Une amélioration sur ce point est donc déjà mise en lumière dans cette recherche. Une poursuite de ce travail, pourrait notamment consister en la création d'une évaluation précise, comprenant l'auto-évaluation mais aussi une évaluation quantitative précise, sur les trois compétences non académiques les plus développées par cette approche, selon les étudiants (compétences interpersonnelles, auto-motivation et communication).

Enfin, il est nécessaire d'évoquer la petite taille des échantillons utilisés dans chaque partie de cette recherche, qui limite la possibilité de généraliser les résultats obtenus.

Malgré ces limites, cette recherche a permis certains apports, sur lesquels nous allons revenir plus précisément.

7.4 Apports de la recherche

Globalement, cette recherche a permis de mettre en valeur un sentiment marqué d'évolution chez la grande majorité des étudiants. La recherche menée n'a néanmoins pas permis d'établir quel type précis de compétences non académiques (inter, intra, …) a été le plus développé, ce qui pourrait être intéressant à explorer par la

suite. Une enquête ultérieure pourrait également permettre d'établir le profil des étudiants à qui cette approche a le moins profité. Les étudiants concernés se décrivent eux-mêmes comme timides, et ayant besoin d'un cadre bien défini dans leur cours, ce qui peut être une piste pour la suite. Les autres étudiants estiment majoritairement avoir évolué tant dans les compétences académiques que non académiques, ce qui est un point fondamental, compte tenu de l'importance des compétences non académiques dans la réussite personnelle, démontrée par les travaux d'Heckman (2012 ; 2013).

Nous ne pensons pas que l'approche proposée permette davantage que les autres approches de développer les compétences académiques. En revanche, les résultats semblent aller en faveur de cette approche, concernant le développement des compétences non académiques. Ceci s'explique en premier lieu, parce que l'enquête auprès des enseignants d'anglais en ergothérapie montre que le développement des compétences non académiques ne fait pas partie de leurs objectifs. Nous basant sur la littérature scientifique, nous sommes partis du postulat, que les compétences non académiques devaient être développées en formation supérieure, au sein d'autres cours orientés vers le développement de compétences académiques. Nous maintenons bien sûr ce postulat en fin de travail, et une recherche ultérieure pourrait investiguer l'impact du développement de ces compétences non académiques sur la réussite personnelle et professionnelle des ergothérapeutes.

Partant de ce postulat, nous pensons que les TD d'anglais sont particulièrement adaptés pour se fixer des objectifs en termes de développement de compétences non académiques. D'autres cours sont évidemment appropriés, mais l'anglais en particulier, devrait être privilégié. D'une part, parce que l'apprentissage d'une langue, demande naturellement de développer ses compétences en communication, mais aussi de la compréhension de l'autre, ce qui favorise les compétences interpersonnelles. L'apprentissage d'une langue ne se limite pas, en effet, à la linguistique, mais comprend aussi une approche culturelle, qui permet de travailler au développement des compétences interpersonnelles. D'autre part, parce que les étudiants qui ne sont

pas de spécialité littéraire, arrivent en formation supérieure majoritairement avec une certaine appréhension de l'anglais, ou plutôt des cours d'anglais. Plusieurs étudiants ont déclaré, au cours des entretiens individuels, qu'ils aimaient la langue anglaise dans la vie de tous les jours (voyages, films, chansons, échanges avec des amis étrangers, …), mais qu'ils n'accrochaient pas avec l'enseignement en langues proposé en France au collège et au lycée. En ergothérapie, tous les autres enseignements sont nouveaux pour la majorité des étudiants, ce qui crée un effet de changement ou nouveauté en soi. En revanche, l'anglais est travaillé pour la plupart au moins depuis la classe de sixième. Proposer une approche différente en formation supérieure offre un certain renouveau, qui permet aux étudiants de s'engager de nouveau dans leur apprentissage au lieu de s'essouffler ou se lasser.

Les résultats de cette recherche ont aussi montré l'importance de l'approche pédagogique utilisée auprès d'étudiants de génération Y. La génération Z sera bientôt sur les bancs de l'université, avec davantage encore d'attentes en termes d'approche scolaire. Le médiateur pédagogique, utilisé au sein d'un TD – sans qu'il n'ait besoin d'être l'unique approche de ce TD – semble répondre aux besoins et aux demandes de cette génération, tout en permettant à l'enseignant d'atteindre ses propres objectifs, ce qui est un bon compromis. Nous insistons néanmoins de nouveau sur le fait que ce médiateur doit être adapté à l'enseignant. Les étudiants de la génération Y cherchent surtout à établir un lien avec l'enseignant, avec lequel ils doivent pouvoir échanger, et auquel ils doivent pouvoir s'identifier. Il est donc indispensable que l'approche soit « *authentique* », que l'enseignant soit à l'aise et en accord avec les valeurs de l'approche proposée.

Outre les aspects du médiateur ludique développés dans l'enquête, nous pensons aussi que cela a permis de travailler sur des textes plus complexes que s'il n'y avait pas eu le jeu. Les textes proposés sont en effet issus de publications scientifiques internationales, d'auteurs ergothérapeutes, rééducateurs, médecins, ou du milieu de la santé de manière générale. Leur niveau de compréhension est assez complexe. Si chaque étudiant dispose d'un texte en lien avec son mémoire, et donc susceptible de

l'intéresser, cela signifie aussi qu'il doit comprendre son texte seul et le résumer seul. Une enquête serait nécessaire pour vérifier cette supposition, mais nous avons le sentiment que les étudiants acceptent de fournir davantage d'efforts, et de faire preuve de pugnacité, parce qu'il y a cette approche. Les réponses données en entretien vont dans le sens de cette supposition. Nous ré-insistons pour cela sur l'importance de l'*attitude ludique* de l'enseignant, qui comprend l'ensemble des attitudes de l'enseignant, aussi bien dans la relation avec les étudiants, que dans l'utilisation du médiateur ludique. Le maître du jeu doit, comme son nom l'indique, *maîtriser le jeu*, même s'il ne joue pas...

Enfin, un autre élément, non traité dans cette recherche, mais évoqué à la fois par les étudiants des échantillons expérimental et témoin, et par les enseignants, concerne l'hétérogénéité des groupes. Plusieurs étudiants se questionnent en effet sur le bienfait ou non de proposer des groupes de niveau. Si le jeu semble avoir atténué ce questionnement, la rencontre avec les étudiants de médecine l'a ravivé, du fait qu'eux sont répartis en groupe de niveau, selon la note obtenue en anglais au baccalauréat. Certains étudiants évoquent que ceux qui ont un bon niveau prennent plus facilement la parole, et qu'en même temps, ils pensent que cela les tire vers le haut. Ceux de bon niveau disent néanmoins avoir apprécié de pouvoir adopter un rôle d'aide au sein des jeux, et que par cette approche, tout le monde ne bloquait pas sur les mêmes points, ce qui permettait parfois d'inverser les rôles. Cela permet néanmoins de réinsister sur l'importance de concevoir ses jeux de manière à ce que tous les étudiants soient « *contraints* » de participer à un moment ou un autre. Les enseignants évoquent, eux, la difficulté de préparer des cours et gérer des groupes si hétérogènes. Si les jeux de type compétitif semblent permettre de pallier cette difficulté, des groupes de niveau permettraient en revanche de proposer plusieurs adaptations en ce qui concerne la compréhension orale lors du visionnage de vidéos par exemple. La littérature montre néanmoins une meilleure progression des moins bons lorsqu'ils sont au contact des meilleurs... Le débat reste donc ouvert sur cet aspect.

Conclusion

Cette recherche a montré que l'approche par compétences, est devenue nécessaire du fait de la complexification des situations professionnelles. Cette approche, appliquée en formation pour préparer les apprenants aux problématiques de demain, a engendré des remaniements pédagogiques. En particulier, nous avons pu constater l'insuffisance d'un apport pédagogique se bornant aux *savoirs*. Cette approche nécessite de mobiliser des ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) adéquates, face à une situation spécifique. A partir des travaux d' Heckman (2012, 2013) en particulier, nous avons pu mettre en lumière, que les compétences à développer sont désormais vastes, et englobent notamment des compétences dites non académiques, ou *soft skills*. Il est fondamental de former les futurs professionnels à l'ensemble des compétences nécessaires à la réussite de l'individu, y compris aux *soft skills*.

Nous fondant sur une analyse de littérature, nous avons pu constater que plusieurs facteurs entrent en jeu pour le développement des compétences. Le formateur doit agir sur l'ensemble de l'environnement, pour aider l'apprenant à développer ses compétences, et devenir acteur de son apprentissage. Pour cela, nous avons proposé le processus de production des compétences, inspiré du processus de production du handicap de Fougeyrollas (1998, 2011). Combiné avec les modèles pédagogiques socioconstructiviste et allostérique, cela nous a permis de mettre en lumière les différents aspects sur lesquels le formateur peut intervenir pour favoriser le développement des compétences, en tenant compte des spécificités de chaque apprenant.

Partant de ces constats, nous nous sommes intéressés plus spécifiquement à la formation en ergothérapie, qui a abordé l'approche par compétences depuis le nouveau référentiel de formation, établi en juillet 2010. En commençant par nous intéresser à ce qui faisait la particularité de ces étudiants, nous avons choisi en premier

lieu, une approche générationnelle, et avons effectué une revue de la littérature concernant la génération Y. Ceci nous a permis de faire ressortir certains principes que nous avons cherché à mettre en avant dans notre approche pédagogique : en particulier, le fait de favoriser l'apprentissage en groupe, de valoriser chaque membre du groupe en tant qu'individu à part entière, de favoriser des échanges plus égalitaires, et de proposer une approche qui soit suffisamment attractive pour être vécue comme agréable et motivante, et non-stressante face à l'échec.

Après des échanges informels, une analyse de la littérature, et des expériences professionnelles diverses, nous avons fait le choix dans cette recherche, d'utiliser un médiateur ludique au sein de TD d'anglais de troisième année d'ergothérapie, afin de vérifier si cette approche pouvait contribuer au développement des compétences non académiques. Les différents jeux proposés ont été élaborés de manière à répondre aux attentes de la génération Y d'une part, et aux objectifs pédagogiques en termes de compétences académiques et non académiques d'autre part.

Une enquête a été menée sur deux ans auprès de cent-deux étudiants, complétée par trois enquêtes complémentaires (1. auprès d'étudiants d'ergothérapie qui n'utilisent pas le jeu afin de pouvoir comparer leurs ressentis vis-à-vis de ceux des étudiants de l'expérimentation; 2. auprès d'étudiants en médecine qui ont participé à un TD commun avec les étudiants de l'expérimentation, qui ont donc testé l'approche proposée à cette occasion ; 3. auprès des enseignants d'anglais en ergothérapie afin de comparer leurs attentes et ce qu'ils pensent que les étudiants attendent d'eux).

Cette expérimentation et ces enquêtes complémentaires, nous ont permis de faire ressortir le fait que les étudiants sont demandeurs d'approches pédagogiques innovantes, qui leur permettent de développer des compétences non académiques. Nous avons également pu mettre en lumière le fait que l'utilisation d'une approche ludique, en agissant sur l'ensemble de l'environnement (choix du médiateur, attitude de l'enseignant, choix du contenu, prise en compte des éventuels blocages, choix de l'approche, manière de présenter l'intérêt du contenu abordé, …) a permis, d'après le

ressenti des étudiants, de développer plusieurs compétences non académiques, intra et interpersonnelles. Nous avons également pu constater que les étudiants relatent avoir pris plaisir à venir en cours, et se sont engagés dans leur apprentissage. Ceci est un élément fondamental pour la suite, puisque pour rester compétent, un individu a besoin de continuer à évoluer tout au long de sa vie, ce qui nécessite une forte implication de sa part. Le fait d'avoir pu comparer les résultats obtenus avec les ressentis d'étudiants comparables, mais n'ayant pas utilisé cette approche, nous permet de penser que c'est réellement l'approche utilisée qui a contribué à favoriser le développement de ces ressentis.

Ces résultats, permettent d'envisager d'étendre cette approche ludique à d'autres applications pédagogiques ou au-delà même du champ de la formation :

En formation, il pourrait s'avérer pertinent d'inclure davantage d'objectifs en termes de *soft skills* dans notre enseignement. Le responsable des stages de l'IFE où travaille l'auteure a d'ailleurs maintenant inclus les *soft skills* dans la formation clinique, puisque tous les étudiants doivent désormais formuler au moins un objectif en lien avec le développement de compétences non académiques avant chaque stage. Le retour des tuteurs de stage depuis cet ajout, semble très favorable. L'auteure a également pu utiliser cette approche avec des étudiants en sciences de l'éducation, et certains de ses collègues avec des étudiants en soins infirmiers, ou dans d'autres cours en formation d'ergothérapie, avec des retours positifs. De nombreux formateurs et enseignants cherchent déjà à développer ces compétences chez leurs étudiants, mais sans que cela ne soit forcément explicite. Chercher à développer les compétences non académiques des étudiants, dans l'ensemble de leur cursus, en y accordant autant d'importance qu'au développement des compétences académiques, devrait être un réel bénéfice pour les futurs professionnels.

Dans un autre domaine, le fait que le jeu permette de développer des compétences non académiques, et en particulier le sentiment d'auto-efficacité, pourrait également être utilisé en rééducation. En effet, nous utilisons souvent le jeu

en ergothérapie, pour améliorer des compétences fonctionnelles, ou comportementales. Néanmoins, il est, à notre connaissance, peu utilisé pour développer des *soft skills*, en particulier le sentiment d'auto-efficacité. Par exemple, en 2010, plus de cent trente mille personnes étaient hospitalisées suite à un accident vasculaire cérébral (AVC) en France (Ministère des Affaires sociales et de la Santé, 2013). Outre les conséquences économiques de cette pathologie, il a été établi que la participation sociale – tant pour la personne qui l'a subi que pour son entourage (Mayo et al., 2002) – est compromise après un AVC, au-delà des conséquences du vieillissement normal (Smith, Forster, et Young, 2009). Selon Rochette et al. (2007), une appréciation positive de la situation tôt post-AVC (n = 88) est associée positivement à une meilleure participation six mois plus tard (coefficient de Pearson = 0.26, p = 0.01), alors que pour les conjoints (n = 47), le sentiment d'incontrôlabilité de la situation augmente de façon significative dans les premiers six mois (p = 0.02) (Rochette et al., 2007). Malgré cette nécessité d'agir tôt, une caractéristique souvent retrouvée dans la prise en charge rééducative post-AVC, est le manque d'engagement de la personne dans la prise en charge, freinant, voire limitant, la récupération. Or, la recherche menée dans le cadre de ce doctorat a permis de mettre en exergue les bienfaits de l'utilisation d'activités ludiques auprès d'étudiants, pour favoriser leur implication dans leur apprentissage, et développer leurs compétences non académiques. De plus, le processus de production du handicap 2 (PPH 2), a mis en valeur l'influence des facteurs personnels, lorsqu'ils entrent en interaction avec les facteurs environnementaux, sur la situation de participation sociale. Ces facteurs personnels incluent notamment les facteurs identitaires, dans lesquels on retrouve les compétences et les objectifs de vie de la personne (Fougeyrollas, 2011). Or, les objectifs de vie sont influencés par ce que la personne pense être en mesure de réaliser. Autrement dit, la perception que la personne a de ses capacités influence, en interaction avec les facteurs environnementaux, la participation sociale. Une approche ludique, telle qu'utilisée dans cette recherche, devrait donc également s'avérer pertinente auprès de ces personnes. Cela permettrait de se décentrer des déficiences pour s'axer davantage sur les capacités, et pouvoir réorienter progressivement vers les habitudes de vie. L'avantage de l'activité ludique, comme nous l'avons vu, est qu'elle permet d'évoluer

dans un environnement qui favorise le non-jugement, permettant d'aller progressivement vers des situations de plus en plus complexes, en osant *essayer* davantage que dans un cadre non-ludique, l'erreur ou l'échec étant dédramatisé.

Nous sommes actuellement au début des recherches sur les *soft skills*, qui méritent encore d'être approfondies, et davantage connues sur le terrain, au-delà du monde restreint des chercheurs. Parallèlement, nous assistons aujourd'hui à une ludification massive de la société, tant dans le monde de la formation (professionnelle en particulier) que du domaine personnel : en 2015, le marché des jeux vidéo notamment, a augmenté pour la première fois depuis 2008 (Woitier, 2015). Bien que la majorité des recherches proposées porte sur les jeux vidéo, ou les *serious-games* numériques, nous avons vu qu'il n'était pas indispensable d'avoir un budget conséquent pour instaurer une approche ludique dans la formation. Le point qui semble en revanche indispensable à cette approche, est davantage la créativité. La créativité, pleinement intégrée aux *soft skills* et point fort de la génération Y, est en effet décrite comme une compétence clé de l'avenir tant par des chercheurs en éducation que par des grandes entreprises ou hautes écoles. Cette compétence pourrait donc s'avérer fondamentale, tant pour les futurs professionnels, que pour les formateurs. Des recherches doctorales sur ce thème sont d'ailleurs en cours à l'IREDU (Dirani, à paraître).

Bibliographie

Adréa, C., et Texier, V. (2013). Le jeu, une technique d'animation pédagogique en formation infimière. *Soins Cadres*(88), pp. 55-58.

Arrêté du 05 juillet 2010, relatif au diplôme d'Etat d'ergothérapeute. (2010). Récupéré sur Legifrance: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000022449766

Arrêté du 24 septembre 1990 relatif aux études préparatoires au diplôme d'Etat d'ergothérapeute. (1990). Récupéré sur Legifrance: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006076547

Arthaut, R. (2006). La consommation des ménages en TIC depuis 45 ans: un renouvellement permanent. *Insee Première*(1101).

Association Nationale Française des Ergothérapeutes. (2015). *Démographie*. Récupéré sur anfe.fr: http://www.anfe.fr/demographie

Astier, A. (Réalisateur). (2012). *David et Madame Hansen* [Film].

Audebrand, J. (2006). Variantes autour d'un "brise-glace". *Cahiers pédagogiques, 448*, pp. 47-49

Auteur inconnu. (1993). Editorial. *Advertising Age (Midwest region edition), 64*(36), p. 16.

Aviles, K., Phillips, B., Rosenblatt, T., et Vargas, J. (2005). If higher education listened to me. *Educause Review*, *40*(5), pp. 16-28.

Bairet, R. (2013). La recherche en ergothérapie, une perspective d'avenir. Mémoire de diplôme d'Etat d'ergothérapeute, sous la direction de Cynthia Engels. Créteil: UPEC.

Barthélémy-Ruiz, C. (2006). Conseils pour marier l'eau et le feu. *Cahiers Pédagogiques*(448), p. 20.

Barthes, A., et Alpes, Y. (2013). Le curriculum caché du développement durable. *Penser l'éducation*(36), pp. 101-121.

Baudelot, C., Leclerc, F., Chatard, A., Gorille, B., et Satchkova, E. (2005). *Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF [Programme incitatif de recherche en éducation et formation].* Paris: La documentation française.

Beard, D., Schwieger, D., et Surendran, K. (2008). Integrating soft skills assessments through university, college and programmatic efforts at an AACSB Accredited institution. *Journal of Information Systems Education, 19*(2), pp. 229-240.

Berthou, M. (2006). Je suis Marcus, Plébéien. *Cahiers Pédagogiques*(448), pp. 41-42.

Bijstra, J. O., et Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: effects on social skills, weel-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education, 13*(4), pp. 569-583.

Borges, N. J., Manuel, S., et Elam, C. L. (2006). Comparing millennial and Generation X medical students at one medical school. *Academic Medecine, 81*(6), pp. 571-576.

Botokro, R. (2006). A travers ses lieux d'exercice et modèles de pratiques, une histoire de l'ergothérapie pour poser les bases de son épistémologie. *ErgOThérapies*(21), pp. 5-14.

Boudreau, M. L. (2009). Is there a generation gap in occupational therapy? *Occupational Therapy Now, 11*(2), pp. 16-18.

Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., et Larivée, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'auto-efficacité et autorégulation. *European Journal of Psychology of Education, 5*, pp. 355-364.

Boujon, C. (1996). *La chaise bleue.* Paris : L'école des loisirs.

Boulé, F. (2012). Hautement différente: la génération Y, un défi de taille pour l'enseignement médical. *Pédagogie médicale, 13*(1), pp. 9-25.

Bourrellis, C. (2006). Développement de l'ergothérapie en France: de 1780 et 1998 ou des précurseurs aux écrits professionnels. *ErgOThérapies*(21), pp. 33-40.

Boutte, J.-L. (2008). De Taylor au KM, quelle(s) approche(s) de la compétence? *Questions vives, 5*(10), pp. 11-23.

Brougère, G. (2005). *Jouer/Apprendre.* Paris: Economia-Anthropos.

Brougère, G. (2006). Parlons-nous vraiment de la même chose? *Cahiers Pédagogiques*(448), pp. 11-12.

CAFOC de Nantes. (2012). *Développer les compétences-clés.* Dijon: Chronique sociale.

Caillois, R. (1958). *Les jeux et les hommes: le masque et le vertige* (édition de 2012). Malesherbes: Gallimard.

Camiul, A.-L. (2009). La gestion des compétences, un exemple en rééducation. *Ergoscope*(5), pp. 4-9.

Carlson, S. (2005). The Net Generation in the classroom. *The chronicle of higher education*, *52*(7), pp. 34-37.

Centre d'innovation et de recherche en pédagogie de Paris. (s.d.). *Observatoire de pratiques*. Récupéré sur http://www.cirpp.preau.cci-paris-idf.fr/observatoire-de-pratiques-pedagogiques

Centre d'orientation scolaire et professionnelle. (2014). *Décrochage à l'université: des causes aux remèdes*. Récupéré sur Biop: un centre d'orientation de la CCI Paris Ile de France: http://www.biop.cci-paris-idf.fr/decrochage-universite-469.htm

Centre national de ressources textuelles et lexicales. (2012). *Lexicographie: handicap*. Récupéré sur CNRTL: http://www.cnrtl.fr/lexicographie/handicap

Centre national du cinéma et de l'image animée (CNC). (2013). *Les pratiques de consommations de jeux vidéo des français.* Récupéré sur http://www.cnc.fr/web/fr/detail_ressource?p_p_auth=YI5ODwUa&p_p_id=ressources_WAR_ressourcesportlet&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&_ressources_WAR_ressourcesportlet_struts_action=%2Fsdk%2Fressources%2Fview_document&_ressources_WAR_ressourc

Chalmel, L. (2009). Schärer Michèle. Friedrich Fröbel et l'éducation préscolaire en Suisse romande : 1860-1925. *Revue française de pédagogie*(167), pp. 146-148.

Chamorro-Premuzic, T., Arteche, A., Bremner, A. J., Greven, C., et Furnham, A. (2010). Soft skills in higher education: importance and improvement ratings as a function of individual differences and academic performance. *Educational Psychology, 30*(2), pp. 221-241.

Code de l'éducation. (2007). Récupéré sur Legifrance: http://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006526738

Commission de la Communauté européenne. (1995). *Livre blanc sur l'éducation et la formation - Enseigner et apprendre - vers la société cognitive.* Récupéré sur Europa: synthèses de la législation de l'UE: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

Conseil de l'Europe. (2014). *Bologne pour les néophytes*. Récupéré sur coe: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_fr.asp

Conseil de l'Union européenne. (2001). *Rapport du conseil "éducation" au conseil européen sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation.* Récupéré sur Conseil Européen - Conseil de l'Union européenne: http://www.consilium.europa.eu/fr/uedocs/cms_data/docs/pressdata/fr/misc/05980.f1.html

Coulet, J.-C. (2011). La notion de compétence: un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain, 74*(1), pp. 1-30.

Coumeff, S. (2006). Une définition de l'ergothérapie. *ErgOThérapies*(21), pp. 53-54.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience.* New York: Harper Perrennial Modern Classics.

Cubit, K. A., et Ryan, B. (2011). Tailoring a graduate nurse program to meet the needs of our next generation nurses. *Nurse education today*(31), pp. 65-71.

De Beauvoir, S. (1949). Le deuxième sexe. Gallimard.

Demuynck, C. (2011). *Réduire de moitié le décrochage universitaire.* Rapport à Monsieur le Premier Ministre, François Fillon. Paris : La documentation Française.

Deslandes, R., Paré, C., et Parent, G. (2006). Relation entre les valeurs des futurs enseignants, membres de la génération Y, et celles de leurs parents. *Revue des Sciences de l'Education, 32*(3), pp. 593-621.

Diabate, A. (2009). "Situation" et "ressources". *Cahiers pédagogiques*(476), pp. 24-25.

Diez, R., et Sarton, L. (2012). *Transférer les compétences.* Jouve: Eyrolles.

Dirani, A. (à paraître). *Équité de l'insertion professionnelle dans le cadre des formes modernes de l'éducation et du marché du travail, une approche comparative*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Sophie Morlaix. Dijon: IREDU, Université de Bourgogne.

Domergue, J. (2010). *Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du règlement par la commission des affaires sociales en conclusion des travaux de la mission d'information sur la formation des auxiliaires médicaux.* Assemblée nationale.

Duguet, A., et Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires: quelle variété pour quelle efficacité? *Questions Vives, 6*(18), pp. 93-110.

Durat, L., et Mohib, N. (2008). Le développement des compétences professionnelles au regard de l'engagement dans l'agir. *Questions Vives, 5*(10), pp. 25-39.

Dutton, G. (2012). Taking soft skills for granted? *Training, 49*(5), pp. 48-50.

Engels, C. (2011). *Impact de l'évaluation des compétences en stage: le cas de la formation en ergothérapie*. Mémoire de Master en sciences de l'éducation, sous la direction de Sophie Morlaix. Dijon: Université de Bourgogne.

Escudeiro, N. F., et Escudeiro, P. M. (2012). The Multinational Undergraduate Teamwork project: An effective way to improve students' soft skills. *Industry and Higher Education, 26*(4), pp. 279-290.

Europa. (2010). *Processus de Bologne: création d'un espace européen de l'enseignement supérieur.* Récupéré sur Europa: synthèses de la législation de l'UE: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_fr.htm

Faidutti, B. (2013). Pourquoi un enseignant et auteur de jeux de société ne croit guère à l'intérêt éducatif du jeu. Intervention aux *32e Journées Internationales de la Communication et de l'Education Scientifiques.* 21-24 mai 2013, Chamonix.

Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique : le jeu, l'enfant ayant une déficience physique et l'ergothérapie* (3e ed.). Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Flamand, P. (2013). Entreprise idéale: les jeunes cultivent le paradoxe. *L'entreprise.com - L'express*.

Fondation Jean Piaget. (2015). *Notions*. Récupéré sur Fondation Jean Piaget: http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/oeuvre/index_notions_7.php

Fougeyrollas, P. (1998). *Classification québecoise du Processus de production du handicap.* Québec: RIPPH.

Fougeyrollas, P. (2011). *Le funambule, le fil et la toile: transformations réciproques du sens du handicap.* Laval : Presses Université Laval.

Fournier, M. (2004). Le jeu en vaut-il la chandelle? *Sciences Humaines*(152), pp. 20-21.

Frand, J. L. (2000). The information-age mindset: changes in students and implications for higher education. *Educause review*, *35*(5), pp. 14-24.

Gable, G. (2008). Naissance de l'ergothérapie. Dans J.-M. Caire, *Nouveau guide de pratique en ergothérapie: entre concepts et réalité* (pp. 85-89). Marseille: Solal.

Garon, D. (1982). *Le système ESAR: guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jeux et jouets* (édition de 2002). Montréal: ASTED Eddu Cercle de la Librairie.

Gillet, P. (1998). Pour une écologie du concept de compétence. *Education Permanente, 2*(135), pp. 23-32.

Giordan, A. (2010). Comment favoriser le changement de comportement? *Médecine des maladies métaboliques, 4*(3), pp. 467-472.

Giordan, A. (2010). Education thérapeutique du patient: les grands modèles pédagogiques qui les sous-tendent. *Médecine des maladies métaboliques, 4*(3), pp. 1-7.

Giordan, A. (2011). *Apprendre!* Paris: Belin.

Giordan, A. (2013). Jouer ou apprendre? Jeu dans l'éducation, la formation et la médiation scientifique et technique. Intervention aux *32e Journées internationales sur la Communication, l'Education et la Culture Scientifique.* 21-24 mai 2013, Chamonix.

Giraud, L. (2013). Le mythe bien commode de la "génération Y". *Le Monde économie*, 7.

Giret, J-F. (2014) *Introduction*. Intervention aux *Journées d'étude sur les compétences non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. 30-31 janvier 2014, Dijon : IREDU

Golay, A., Lagger, G., Lasserre Moutet, A., Chambouleyron, M., et Giordan, A. (2010). Education thérapeutique des patients diabétiques. Dans L. Monnier, *Diabétologie* (pp. 377-394). Issy-les-Moulineaux : Elsevier-Masson.

Gonzalez, M. A., Abu Kasim, N. H., et Naimie, Z. (2013). Soft skills and dental education. *European Journal of Dental Education*(17), pp. 73-82.

Grand Corps Malade. (2012). *Patients.* Paris: Don Quichotte.

Gray, P. (2008). Placement educators: are you ready for the Net-Ready Generation? *The British Journal of Occupational Therapy, 71*(5), p. 175.

Gurgand, M. (2005). *Economie de l'éducation.* Paris: La découverte.

Heckman, J. J., et Kautz, T. D. (2012). Hard Evidence on Soft Skills. *Labour Economics, 19*(4), pp. 461-464.

Heckman, J. J., et Kautz, T. D. (2013). Fostering and measuring skills: interventions that improve character and cognition. *Human Capital and Economic Opportunity Global Working Group - Workin g Papers Series*(19), pp. 1-122.

Henriot, J. (1989). *Sous la couleur de jouer.* Paris: José Corti.

Hernandez, H. (2010) [1]. La genèse et les fondements théoriques de la réingénierie du diplôme d'Etat d'ergothérapeute. *ErgOThérapies*(40), pp. 5-10.

Hernandez, H. (2010) [2]. Les unités d'intégration des savoirs et la posture professionnelle de l'ergothérapeute. *ErgOThérapies*(40), pp. 21-26.

Hernandez, H. (2010) [3]. L'approche par les compétences pour les ergotéhrapeutes. *Expériences en ergothérapie*(23), pp. 89-98.

Hills, C., Ryan, S., Smith, D. R., et Werren-Forward, W. (2012). The impact of "Generation Y" occupational therapy students on practice education. *Australian Occupational Therapy Journal*(59), pp. 156-163.

Hills, C., Ryan, S., Warren-Forward, H., et Smith, D. R. (2013). Managing "Generation Y" occupational therapists: optimising their potential. *Australian Occupational Therapy Journal*, *60*(4), *pp*. 267-275.

Huerre, P. (2007). *Place au jeu! Jouer pour apprendre à vivre.* Paris: Nathan.

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens.* Paris: Gallimard.

Huntley, R. (2006). *The world according to Y: inside the new adult generation.* Sydney: Allen and Unwin.

Hurrell, S. A., Scholarios, D., et Thompson, P. (2012). More than a "humpty dumpty" term: strengthening the conceptualization of soft skills. *Economic and Industrial Democracy, 34*(1), pp. 161-182.

Hutchinson, D., Brown, J., et Longworth, K. (2012). Attracting and maintaining the Y Generation in nursing: a literauture review. *Journal of nursing management*(20), pp. 444-450.

Isaac, H. (2008). *L'université numérique.* Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Récupéré sur http://vcampus.u-strasbg.fr/depotcel/DepotCel/693/bandeau/Rapport_univ_num.pdf

Joule, R.-V. (2005). La pédagogie de l'engagement. *Cahiers Pédagogiques*(429-430), pp. 11-13.

Journal officiel des Communautés européennes. (2006). *Recommandation du parlement européen et du conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie.* Récupéré sur Europa: synthèses de la législation de l'UE: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=FR

Junco, R., et Mastrodicasa, J. (2007). *Connecting to the net.generation: what higher education professionals need to know about today's students*. Washington, DC: NASPA.

Keepnews, D. M., Brewer, C. S., Kovner, C. T., et Shin, J. H. (2010). Generational differences among newly licensed registered nurses. *Nursing Outlook*(58), pp. 155-163.

Keslassy, E. (2012). *Citations politiques expliquées.* Paris : Eyrolles.

Kim, H., Knight, D. K., et Crutsinger, C. (2009). Generation Y employees' retail work experience: the mediating effect of job characteristics. *Journal of Business Research*(62), pp. 548-556.

Kowalski, K. Z. (2010). Bridging the Gap. *OT Practice*, Fieldwork issue, pp. 9-10.

Krichewsky, M. (2008). Les compétences clés de l'Union européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation: réflexions critiques. *Questions Vives, 5*(10), pp. 93-109.

Kusturica, E. (Réalisateur). (2004). *La vie est un miracle* [Film].

Laker, D. R., et Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Ressource Development Quarterly, 22*(1), pp. 111-122.

Lambert, J. (2008). Nouvelle donne générationnelle et pédagogie, quelles différences de représentations? *Soins cadres*(65), pp. 46-49.

Larson, S. (2006). *Millenium 2 - La fille qui rêvait d'un bidon d'essence et d'une allumette.* Arles: Actes Sud.

Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins Cadres*(41), pp. 20-23.

Le Boterf, G. (2013). *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris : Eyrolles.

Le Gallo, F. (2006). Doser subtilement plaisir et intérêt. *Cahiers Pédagogiques*(448), pp. 21-22.

Leduc, S., & Valléry, G. (2006). Approche des compétences sociales par l'analyse de l'activité: uné étude chez les aides à domicile. *L'orientation scolaire et professionnelle [en ligne], 35*(3), pp. 1-25.

Leloup, S. (2005). Pourquoi s'ennuient-ils? *Cahiers Pédagogiques*(429-430), pp. 15-16.

Lescouarch, L. (2006). L'impossible quête? *Cahiers Pédagogiques*(448), pp. 13-15.

Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. (2005). Récupéré sur Legifrance: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000809647

Loi n°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et la recherche. (2013). Récupéré sur Legifrance: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009&categorieLien=id

Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation. (1989). Récupéré sur Legifrance: http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000509314&dateTexte=19890714

Mailhé, R., et Tabory, M. (2006). Pour instruire... et pour éduquer. *Cahiers Pédagogiques*(448), pp. 28-29.

Mariage-Gaudron, L. (2009). Approche intergénérationnelle des comportements professionnels et du travail en équipe. *Soins Cadres*(72), pp. 49-52.

Martel, C., Lejeune, A., Ferraris, C., et Vignollet, L. (2007). Scénariser les quatre pilliers de la pédagogie. *INRP*. Récupéré sur https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00161454

Mayo, N., Wood-Dauphinee, S., Côté, R., Durcan, L., et Carlton, J. (2002). Activity, participation and quality of life 6 months poststroke. *Archives of physical and medical rehabilitation*(83), pp. 1035-1042.

McGlynn, A. P. (2008). Millennials in college: how do we motivate how do we motivate how do we motivate them? *The Education Digest*, *73*(6), pp. 19-22.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre, oui mais comment?* Paris : ESF Editeur.

Meirieu, P. (1989). *Enseigner: scénario pour un métier nouveau.* Paris : ESF Editeur.

Meirieu, P. (2005). Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer. Récupéré sur http://www.meirieu.com/ARTICLES/SUR%20LES%20COMPETENCES.pdf

Meirieu, P. (2006). Le désir et la règle. *Cahiers Pédagogiques*(448), pp. 32-33.

Meirieu, P. (2013). *Pédagogie: des lieux communs aux concepts de compétences.* Paris: ESF Editeur.

Meirieu, P. (2014). *Le plaisir d'apprendre.* Paris: Autrement.

Ministère de l'éducation nationale. (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences.* Récupéré sur Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche: http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2014). *Innover et expérimenter*. Récupéré sur Eduscol: portail national des professionnels de l'éducation: http://eduscol.education.fr/pid23275/innover-et-experimenter.html

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2013). Réussite et échec en premier cycle. *Note d'information(13.10)*. Récupéré sur http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/44/7/NI_MESR_13_10_283447.pdf

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche du Grand-Duché de Luxembourg. (2014). *Processus de Bologne.* Récupéré sur Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche du Grand-Duché du Luxembourg: http://www.mesr.public.lu/enssup/dossiers/bologne

Ministère de l'éducation nationale (2014). *Mobilisation contre le décrochage scolaire: bilan de l'action entreprise sur l'année 2013 et perspectives pour l'année 2014*. Récupéré sur Education.gouv.fr: http://www.education.gouv.fr/cid76190/mobilisation-contre-le-decrochage-scolaire-bilan-2013-et-perspectives-2014.html

Ministère des affaires sociales et de la santé de la République française. (2013). *Les chiffres clés de l'AVC.* Récupéré sur Sante.gouv.fr: http://www.sante.gouv.fr/les-chiffres-cles-de-l-avc.html

Mitchell, D. A. (2008). Generation Z - Striking the balance: healthy doctors for a healthy community. *Australian Family Physician, 37*(8), pp. 665-667.

Moreau, A., Détraz, M.-C., Eiberle, F., Pibarot, I., et Turlan, N. (2008). Définition de l'ergothérapie. Dans J.-M. Caire, *Nouveau guide de pratique en ergothérapie: entre concepts et réalité* (pp. 127-133). Marseille: Solal.

Morel-Bracq, M.-C. (2010) [1]. Les nouveaux référentiels : quelques explications de textes. *ErgOThérapies*(40), pp. 11-14.

Morel-Bracq, M.-C. (2010) [2]. Les changements apportes au référentiel de formation: nouveautés et universitarisation. *ErgOThérapies*(40), pp. 15-20.

Morel-Bracq, M.-C. (2010) [3]. Le système LMD en ergothérapie: Licence mais aussi Master et Doctorat! *ErgOThérapies*(40), pp. 37-40.

Morel-Bracq, M.-C. (2010) [4]. La sciences de l'activité humaine dans le référentiel de formation des ergothérapeutes. Dans M.-H. Izard, *Expériences en ergothérapie* (Vol. 23, pp. 105-111). Sauramps Médical.

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? *Document de travail de l'IREDU.*

Morlaix, S. (2008). Savoir évaluer les compétences développées par les élèves: quels outils à la disposition du chercheur en éducation? *Questions vives, 5*(10), pp. 57-72.

Morlaix, S. (2009). *Compétences des élèves et dynamique des apprentissages.* Rennes : PUR.

Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientation: Impact on self-regulated learning. *Psychologica Belgica, 47*(1-2), pp. 95-117.

Nimon, S. (2007). Generation Y and higher education: The Other Y2K. *Journal of Institution Research, 13*(1), pp. 24-41.

Oblinger, D. (2003). Boomers, Gen-Xers & Millennials: undertsanding the new students. *Educause review*, pp. 36-47.

Oblinger, D. G., & Hawkins, B. L. (2005). The myth about students: "we undertsand our students". *Educause review*, *40*(5), pp. 12-13.

Orvoine, C., et Morel-Bracq, M.-C. (2008). Les critères minimums recquis pour la formation des ergothérapeutes. Dans J.-M. Caire, *Nouveau guide de pratique en ergothérapie: entre concepts et réalité* (pp. 268-273). Marseille: Solal.

Parment, A. (2013). Generation Y vs. Baby Boomers: shopping behavior, buyer involvment and implications for retailing. *Journal of Retailing and Consumer Services*(20), pp. 189-199.

Pastiaux-Thiriat, G., et Pastiaux, J P. (2011). *La pédagogie.* Paris: Nathan.

Perino, O. (2008). *Des espaces pour jouer.* Toulouse : ERES.

Perrenoud, P. (2011). *Construire des compétences dès l'école.* Lavis: ESF.

Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence.* Paris: A. Colin.

Pibarot, I. (2000). L'ergologie: perspective française d'une science de l'occupation humaine? *Conférence annuelle d'ENOTHE*, (p. 3). Paris.

Piquet, C. (2014). Chaque joueur perd en moyenne 400 euro par an aux jeux d'argent. *LeFigaro.fr*. Récupéré sur http://www.lefigaro.fr/conso/2014/04/02/05007-20140402ARTFIG00202-jeux-d-argent-les-francais-depensent-en-moyenne-400-euros-par-an.php

Poteaux, N. (2012). Face au défi des langues : une innovation à Strasbourg. *Cahiers Pédagogiques*(25), pp. 70-72.

Prouchet, M., et Sautot, J.-P. (2006). Une indispensable liberté. *Cahiers Pédagogiques*(448), pp. 26-27.

Puetz, B. E. (2007). Networking. *Public Health Nursing, 24*(6), pp. 577-579.

Rabelais, F. (1534). *Gargantua*.

Richard, C., Colvez, A., et Blanchard, N. (2012). Etat des lieux de l'ergothérapie et du métier d'ergothérapeute en France : analyse des représentations socioprofessionnelles des ergothérapeutes et réflexions pour l'avenir du métier. *ErgOThérapies*(48), pp. 37-46.

Rizzuto, D. (2013). Jeu et addiction: de la roulette aux écrans. Intervention à la *32e édition des Journées Internationales de la Communication et de l'Education Scientifique.* 21-24 mai 2013, Chamonix.

Robles, M. M. (2012). Executive Perceptiions of the Top 10 Spft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly, 75*(4), pp. 453-465.

Rocher, F. (2014). *Evaluer des compétences avec des ceintures, 2014*. Récupéré sur Ministère de l'éducation nationale - Expérithèque: bibliothèque des expérimentations pédagogiques: http://eduscol.education.fr/experitheque/consultFicheIndex.php?idFiche=10043

Rochette, A., et Scurti, S. (2013). Devenir un ergothérapeute compétent: tout un défi! *L'hebdo de l'ACE, 15*(1).

Rochette, A., Bravo, G., Desrosiers, J., St-Cyr Tribble, D., et Bourget, A. (2007). Adaptation process, participation and depression over six months in first-stroke individuals and spouses. *Clinical rehabilitation, 21*(6), pp. 554-562.

Rollot, O. (2012). *La Génération Y.* Paris: PUF.

Romainville, M. (2009). Compétences et savoirs, deux faces d'une même pièce. *Cahiers Pédagogiques*(476), pp. 11-12.

Rosenthal, R., et Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, pp. 16-20.

Rothberg, D. (2006). Generation Y for dummies. *IT management*. Récupéré sur http://www.eweek.com/c/a/IT-Management/Generation-Y-for-Dummies

Sall, H. N., et De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : apport des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation, 19*(3), pp. 119-152.

Sauvé, L., Renaud, L., et Gauvin, M. (2007). Une analyse des écrits sur les impacts du jeu sur les apprentissages. *Revue des sciences de l'éducation, 33*(1), pp. 89-107.

Schlitzkus, L. L., Schenarts, K. D., & Schenarts, P. J. (2010). Is your residency program ready for Generation Y? *Journal of Surgical Education, 67*(2), pp. 108-111.

Schulz, B. (2008). The importance of soft skills: education beyond academic knowledge. *Nawa: Journal of Language and Communication*, *2*(1), pp. 146-154.

Serres, M. (2012). *Petite Poucette.* Paris: Le Pommier.

Sestier, D., et Hochet, Y. (2005). Jouer ou travailler: faut-il vraiment choisir? *Cahiers Pédagogiques*(429-430), pp. 38-39.

Sève-Ferrieu, N., et Gable, G. (2008). Les prémices de l'ergothérapie. Dans J.-M. Caire, *Nouveau guide de pratique en ergothérapie: entre concepts et réalité* (pp. 83-84). Marseille: Solal.

Sève-Ferrieu, N., et Trouvé, E. (2008). L'ergothérapie en France à partir des années 60. Dans J.-M. Caire, *Nouveau guide de pratique en ergothérapie: entre concepts et réalité* (pp. 90-93). Marseille: Solal.

Shadyac, T. (réalisateur). (1998). *Docteur Patch* [Film].

Skiba, D. J., et Barton, A. J. (2006). Adapting your teaching to accomodate the Net Generation of learners. *The Online Journal of Issues in Nursing, 11*(2).

Smith, J., Forster, A., et Young, J. (2009). Cochrane review : information provision for stroke patient and their caregivers. *Clinical rehabilitation, 23*(3), pp. 195-206.

Souhait, M., et Galnich, E. (2014). *Réflexions méthodologiques sur l'apport d'un dispositif de formation innovant concernant le développement des compétences non académiques*. Intervention aux des *Journées d'étude sur les compétences non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon : IREDU

Taquet, M. (2013). Génération "Y": une étude de l'EDHEC veut déjouer les clichés. *EducPros.fr - L'Etudiant*. Récupéré sur : http://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/generation-y-une-etude-de-l-edhec-veut-dejouer-les-cliches.html

Tavernier, N. (Réalisateur). (2013). *De toutes nos forces* [Film].

Trouillot, E., Richard, J., Faradji, D., et Le Borgne, P. (2005). *Mathématiques et jeux au collège.* Paris: Hachette.

Trouvé, E. (2009). Editorial: Un coup pour rien. *LME: Le Monde de l'Ergothérapie*(11), p. 3.

Trouvé, E. (2010). Editorial: et 2010 est arrivée! *LME: Le Monde de l'Ergothérapie*(12), p. 3.

Trouvé, E., et Gable, G. (2010). Impacts de la réforme sur l'ergothérapie et les ergothérapeutes. *ErgOThérapies*(40), pp. 45-50.

Twenge, J. M. (2009). Generational changes and their impact in the classroom: teaching Generation Me. *Medical Education*(43), pp. 398-405.

Union nationale des étudiants en ergothérapie. (2013). *L'UNAEE*. Récupéré sur UNAEE: http://www.unaee.org/index.php?option=com_content&view=article&id=164:l-unaee&catid=100:unaee&Itemid=538

Vallaud-Belkacem, N. (2014). *Intervention de Najat Vallaud-Belkacem devant le Conseil supérieur de l'éducation le mercredi 8 octobre 2014*. Récupéré sur Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche: http://www.education.gouv.fr/cid82781/intervention-de-najat-vallaud-belkacem-devant-le-conseil-superieur-de-l-education.html

Viau, R. (2005). Entretien avec Roland Viau. *Cahiers Pédagogiques*(429-430), pp. 7-9.

Villez, B. (2006). En langues étrangères à l'université. *Cahiers pédagogiques*(448), pp. 51-53.

Vives, D. (2013). Nouvelle génération Y: d'autres attentes, d'autres défis. *EpochTimes*, 1;3.

Wagner, C. (2006). *Profession ergotérapeute.* Paris: L'Harmattan.

Weil, E. (2014). Un enfant qui n'obéit pas est-il un enfant à problèmes? *Le Nouvel Observateur*. Récupéré sur http://bibliobs.nouvelobs.com/en-partenariat-avec-books/20140724.OBS4680/un-enfant-qui-n-obeit-pas-est-il-un-enfant-a-problemes.html

Woitier, C. (2015). *Le marché du jeu vidéo en France retrouve des couleurs.* Récupéré sur Lefigaro.fr: http://www.lefigaro.fr/secteur/high-tech/2015/02/10/01007-20150210ARTFIG00357-le-marche-du-jeu-video-en-france-retrouve-des-couleurs.php

Zarifian, P. (2004). *Le modèle de la compétence.* Rueil-Malmaison : Liaisons.

Annexes

Annexe 1 : image de campagne de l'association des Paralysés de France (APF) illustrant une *situation de handicap*

Annexe 2 : densité des ergothérapeutes en Europe en 2010

Annexe 3 : soldats jouant aux cartes en temps de guerre

Annexe 4 : classification ESAR

Annexe 5 : questionnaire pré-test

Annexe 6 : questionnaire post-test

Annexe 7 : grille d'entretien individuel

Annexe 8 : questionnaire diffusé aux étudiants de l'échantillon témoin (en ligne)

Annexe 9 : questionnaire diffusé aux étudiants de médecine ayant participé au TD d'anglais en commun avec les étudiants en ergothérapie (en ligne)

Annexe 10 : questionnaire diffusé aux enseignants d'anglais en institut de formation en ergothérapie

Annexe 11 : texte à trous de l'*OT Rap*

Annexe 12 : texte de l'*OT Rap*

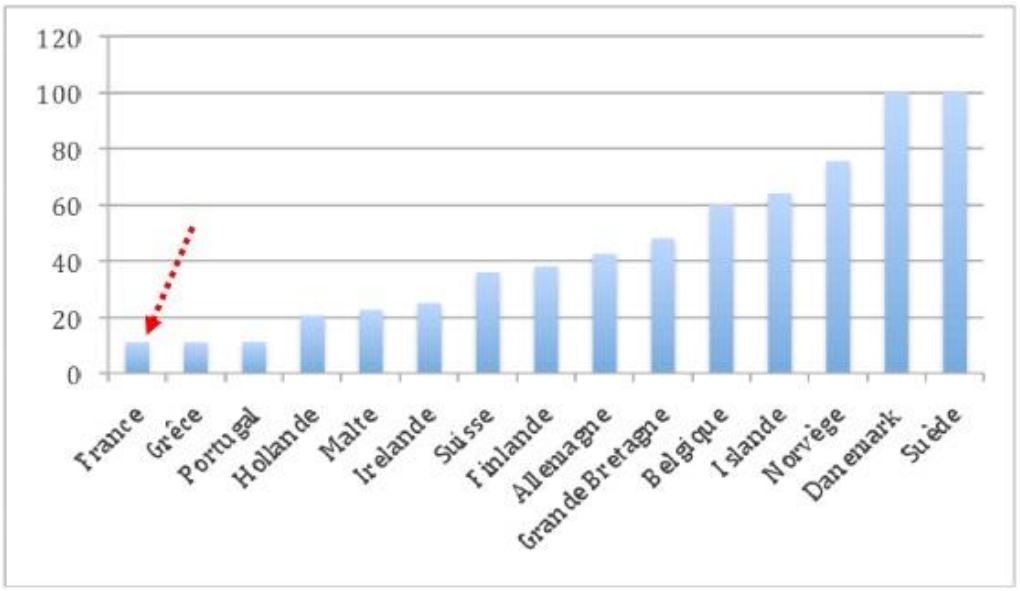
Annexe 13 : aperçu du TD d'anglais commun entre les étudiants en médecine et ergothérapie

Annexe 1 : Image de campagne de l'association des Paralysés de France (APF) illustrant une *situation de handicap*

(source : http://dd76.blogs.apf.asso.fr/archive/2013/10/10/aider-karine-c-est-aussi-aider-antoine-et-bastien-la-delega.html, site internet de l'APF, dernière consultation le 22/02/15)

Annexe 2 : densité des ergothérapeutes en Europe en 2010

(source : European Network of Occupational Therapy in High School of Education (ENOTHE), 2010)



DENSITÉ DES ERGOTHERAPEUTES EN EUROPE
(Source : European Network Occupational Therapy High School of Education - 2010)

Annexe 3 : soldats jouant aux cartes en temps de guerre

(source : bibliothèque nationale de France)

Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

Annexe 4 : classification ESAR

(Source : Garon et al., 2002)

SYSTÈME DE CLASSIFICATION ESAR

Auteurs : Denise Garon, Rolande Fillion et Manon Doucet
Ce système est utilisé en ludothèque comme grille d'analyse, de classification et d'organisation.

Facette A Type de jeux	Facette B Habiletés cognitives	Facette C Habiletés fonctionnelles	Facette D Types d'activités sociales	Facette E Habiletés langagières	Facette F Conduites affectives
1. JEU D'EXERCICE 01 Jeu sensoriel sonore 02 Jeu sensoriel visuel 03 Jeu sensoriel tactile 04 Jeu sensoriel olfactif 05 Jeu sensoriel gustatif 06 Jeu moteur 07 Jeu de manipulation 08 Jeu d'action-réaction virtuel	1. CONDUITE SENSORI-MOTRICE 01 Répétition par essais et erreurs 02 Causalité sensori-motrice 03 Permanence de l'objet 04 Raisonnement pratique	1. EXPLORATION 01 Perception auditive 02 Perception visuelle 03 Perception tactile 04 Perception olfactive 05 Perception gustative 06 Préhension 07 Déplacement 08 Mouvement dynamique dans l'espace	1. ACTIVITE INDIVIDUELLE 01 Jeu individuel 02 Jeu individuel et associatif 03 Jeu individuel et compétitif 04 Jeu individuel et coopératif	1. LANGAGE RECEPTIF ORAL 01 Discrimination verbale 02 Pairage verbal 03 Décodage verbal	1. CONFIANCE 01 Différenciation moi/non moi 02 Sourire comme réponse sociale 03 Attachement à un objet transitionnel 04 Réaction fac à l'étranger
2. JEU SYMBOLIQUE 01 Jeu de rôle 02 Jeu de mise en scène 03 Jeu de production graphique 04 Jeu de production à trois dimensions 05 Jeu de simulation visuel	2. CONDUITE REPRESENTATIVE 01 Imitation différée 02 Images mentales 03 Pensée représentative	2. REPRODUCTION 01 Reproduction de modèles 02 Reproduction de rôles 03 Reproduction d'événements 04 Créativité expressive	2. ACTIVITE ASSOCIATIVE 01 Jeu associatif 02 Jeu associatif et compétitif 03 Jeu associatif et coopératif	2. LANGAGE PRODUCTIF ORAL 01 Expression préverbale 02 Reproduction verbale de sons 03 Appellation verbale 04 Séquence verbale 05 Expression verbale 06 Mémoire phonétique 07 Mémoire sémantique 08 Mémoire lexicale 09 Conscience du langage oral 10 Réflexion sur la langue orale	2. AUTONOMIE 01 Maîtrise du non 02 Maîtrise du corps 03 Reconnaissance de soi
3. JEU D'ASSEMBLAGE 01 Jeu de construction 02 Jeu d'agencement 03 Jeu de montage mécanique 04 Jeu de montage électromécanique 05 Jeu de montage électronique 06 Jeu de montage scientifique 07 Jeu de montage robotisé 08 Jeu de montage virtuel	3. CONDUITE INTUITIVE 01 Triage 02 Appariement 03 Différenciation de couleurs 04 Différenciation de dimensions 05 Différenciation de formes 06 Différenciation de textures 07 Différenciation temporelle 08 Différenciation spatiale 09 Association d'idées 10 Raisonnement intuitif	3. COMPETENCE 01 Discrimination auditive 02 Discrimination visuelle 03 Discrimination tactile 04 Discrimination olfactive 05 Discrimination gustative 06 Mémoire auditive 07 Mémoire visuelle 08 Mémoire tactile 09 Mémoire olfactive 10 Mémoire gustative 11 Coordination oeil-main 12 Coordination oeil-pied 13 Latéralité 14 Orientation sonore 15 Orientation spatiale 16 Orientation temporelle 17 Créativité productive	3. ACTIVITE COMPETITIVE 01 Jeu compétitif 02 Jeu compétitif et coopératif 03 Jeu compétitif ou coopératif	3. LANGAGE RECEPTIF ECRIT 01 Discrimination de lettres 02 Correspondance lettres-sons 03 Décodage syllabique 04 Décodage de mots 05 Décodage de phrases 06 Décodage de messages	3. INITIATIVE 01 Identification sexuelle 02 Identification parentale 03 Identification sociale
4. JEU DE REGLES 01 Jeu d'association 02 Jeu de séquence 03 Jeu de circuit 04 Jeu d'adresse 05 Jeu sportif 06 Jeu de stratégie 07 Jeu de hasard 08 Jeu questionnaire 09 Jeu mathématique 10 Jeu de langue 11 Jeu d'énigme 12 Jeu de règles virtuel	4. CONDUITE OPERATOIRE CONCRETE 01 Classification 02 Sériation 03 Relations de causalité 04 Réversibilité 05 Dénombrement 06 Opérations numériques 07 Conservation des quantités 08 Relations spatiales 09 Relations temporelles 10 Coordonnées simples 11 Raisonnement concret	4 PERFORMANCE 01 Acuité auditive 02 Acuité visuelle 03 Dextérité 04 Souplesse 05 Agilité 06 Endurance 07 Force 08 Rapidité 09 Précision 10 Patience 11 Concentration 12 Mémoire logique 13 Equilibre 14 Créativité inventive	4. ACTIVITE COOPERATIVE 01 Jeu coopératif 02 Jeu coopératif et compétitif 03 Jeu coopératif ou compétitif	4. LANGAGE PRODUCTIF ECRIT 01 Mémoire orthographique 02 Mémoire graphique 03 Mémoire grammaticale 04 Mémoire syntaxique 05 Expression écrite 06 Réflexion sur la langue écrite	4. TRAVAIL 01 Connaissance personnelle 02 Reconnaissance sociale
	5. CONDUITE OPERATOIRE FORMELLE 01 Raisonnement hypothético-déductif 02 Raisonnement inductif 03 Raisonnement analogique 04 Raisonnement combinatoire 05 Système de représentations complexes 06 Systèmes de coordonnées complexes				5. IDENTITE 01 Recherche d'une personnalité 02 Apprentissage de modes d'organisation sociale

Annexe 5 : questionnaire pré-test

Genre :	F❑	M❑	
Année de naissance :	avant 1981 ❑	entre 1981 et 1999 ❑	après 1999 ❑

1. Avez-vous déjà lu un article scientifique en anglais ? Oui □ Non□
2. Avez-vous déjà lu d'autres types de documents en anglais ? Oui □
   Non □
3. Comptez-vous utiliser de la littérature anglaise dans la bibliographie de votre mémoire ? Oui □ Non □

Répondez aux affirmations suivantes :

4. Dans mon apprentissage, j'aime pouvoir « *faire* » plutôt qu'écouter :

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

5. En TD, j'aime avoir l'occasion de travailler en groupe :

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

6. Je trouve que j'apprends autant de mes camardes que du cours en soi

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

7. Quand l'enseignant explique quelque chose, j'arrive à rester concentré plus d'une heure

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

8. Je suis capable de lire un texte scientifique en anglais

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

9. J'ai envie de lire un texte scientifique en anglais

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

10. Je trouve qu'il y a un intérêt à pouvoir lire un texte scientifique en anglais

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

11. Je viens en cours uniquement pour apprendre, peu m'importe l'approche pédagogique

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

12. De manière générale, je prends plaisir à aller aux cours d'anglais

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

13. Si un article traite de mon sujet de mémoire est rédigé en anglais, je vais le lire

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

14. C'est important pour moi de pouvoir m'exprimer en TD

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

15. C'est important pour moi de pouvoir échanger avec l'enseignant

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

16. L'attitude de l'enseignant influence ma motivation à m'investir dans le cours

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

17. J'ai besoin de me sentir reconnu par l'enseignant

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

18. J'appréhende de lire en anglais

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

19. J'appréhende de m'exprimer en anglais

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

20. Quand je serai professionnel, je compte lire des articles en anglais

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

21. Quand je serai professionnel, je compte participer à des congrès européens d'ergothérapie

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

22. Quand je serai professionnel, je compte intervenir dans des congrès européens d'ergothérapie

Tout à fait d'accord □ D'accord □ Pas d'accord □ Pas du tout d'accord□

23. Qu'attendez-vous de ce TD d'anglais ?

24. Qu'attendez-vous de l'enseignante au cours de ce TD ?

Remarques éventuelles :

Annexe 6 : questionnaire post-test

Genre :	F❑	M❑	
Année de naissance :	avant 1981 ❑	entre 1981 et 1999 ❑	après 1999 ❑

1ère partie :

1. Comptez-vous utiliser de la littérature anglaise dans la bibliographie de votre mémoire ?
   Oui ❑ Non ❑
2. Comptez-vous utiliser un ou plusieurs autre(s) articles/ouvrages en anglais que l'article travaillé en TD dans votre bibliographie de mémoire ?
   Oui ❑ Non ❑

Répondez aux affirmations suivantes :

3. Dans mon apprentissage, j'aime pouvoir « faire » plutôt qu'écouter :

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

4. En TD, j'aime avoir l'occasion de travailler en groupe :

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

5. Je trouve que j'apprends autant de mes camardes que du cours en soi

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

6. Quand l'enseignant explique quelque chose, j'arrive à rester concentré plus d'une heure

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

7. Je suis capable de lire un texte scientifique en anglais

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

8. J'ai envie de lire un texte scientifique en anglais

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

9. Je trouve qu'il y a un intérêt à pouvoir lire un texte scientifique en anglais

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

10. Je viens en cours uniquement pour apprendre, peu m'importe l'approche pédagogique

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

11. De manière générale, je prends plaisir à aller aux cours d'anglais

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

12. Si un article traite de mon sujet de mémoire est rédigé en anglais, je vais le lire

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

13. C'est important pour moi de pouvoir m'exprimer en TD

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

14. C'est important pour moi de pouvoir échanger avec l'enseignant

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

15. L'attitude de l'enseignant influence ma motivation à m'investir dans le cours

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

16. J'ai besoin de me sentir reconnu par l'enseignant

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

17. J'appréhende de lire en anglais

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

18. J'appréhende de m'exprimer en anglais

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

19. Quand je serai professionnel, je compte lire des articles en anglais

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

20. Quand je serai professionnel, je compte participer à des congrès européens d'ergothérapie

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

21. Quand je serai professionnel, je compte intervenir dans des congrès européens d'ergothérapie

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

2ème partie :

22. Comment décririez-vous brièvement les TDs effectués à quelqu'un qui n'était pas en cours avec vous

Répondez aux affirmations suivantes :

23. J'ai eu l'impression de jouer pendant les TDs

Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

24. J'ai eu l'impression de travailler pendant les TDs ?

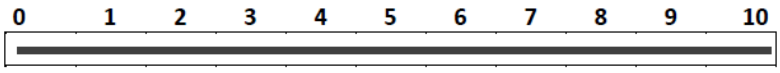
Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

25. J'ai eu l'impression d'apprendre pendant le temps ludique du début de TD ?

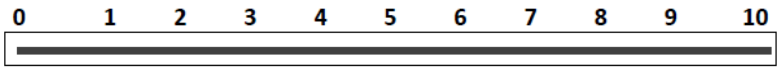
Tout à fait d'accord ❑ D'accord ❑ Pas d'accord ❑ Pas du tout d'accord ❑

Pour les questions 25 et 26, 0 correspond au minimum et 10 au maximum

26. Avez-vous eu l'impression de progresser en anglais durant ces TDs ?



27. Le moment ludique a-t-il influencé cette progression/absence de progression ?



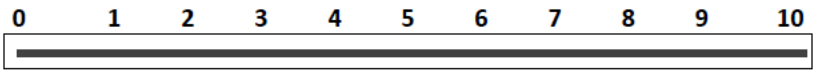
(Expliquez) :

28. Pour vous, qu'ont apporté les temps ludiques du début de TD ?

29. Le moment ludique a influencé :

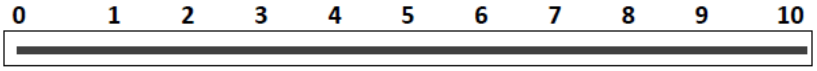
Pour l'ensemble des propositions, 0 correspond au minimum et 10 au maximum

a. Votre implication dans le cours



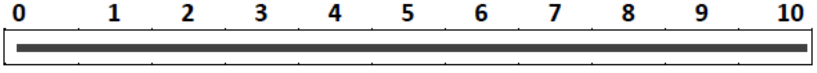
(Expliquez) :

b. Votre motivation



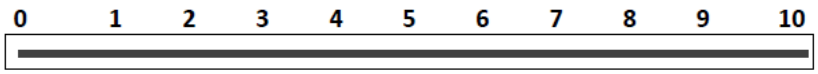
(Expliquez) :

c. Votre plaisir à être en TD d'anglais



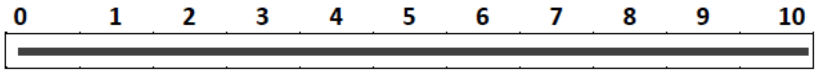
(Expliquez) :

d. Votre confiance en vous



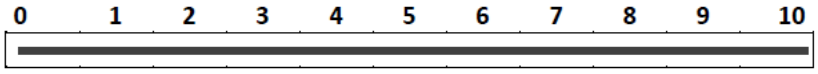
(Expliquez) :

e. Votre estime de vous



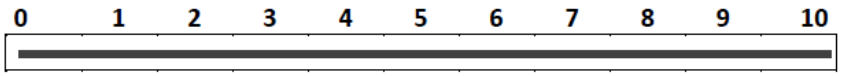
(Expliquez) :

f. Votre acquisition de connaissances



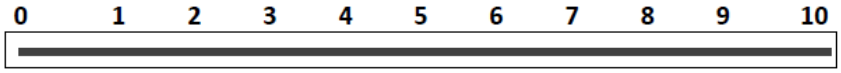
(Expliquez) :

g. Votre éventuelle appréhension de l'anglais



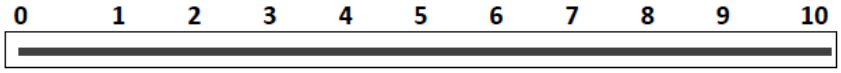
(Expliquez) :

h. Votre relation au groupe



(Expliquez) :

i. Votre attitude au sein du groupe



(Expliquez) :

27. Globalement, qu'est-ce qui vous a plu dans ces TDs ?

28. Globalement, qu'est-ce qui ne vous a pas plu dans ces TDs ?

29. Commentaire éventuel :

30. Accepteriez-vous d'être recontacté(e) ultérieurement pour un entretien individuel ?

Oui ❑ Non ❑

Si oui, nom, prénom et e-mail personnel :

Merci de votre participation !

Annexe 7 : grille d'entretien individuel

1. Quel était votre rapport à l'anglais avant ces TD ? A-t-il été modifié ?

2. Les TD ont alterné un temps plutôt ludique, et un temps plus scolaire. S'il n'y avait pas eu le temps ludique en début de TD, cela aurait-il changé quelque chose pour vous concernant l'exercice plus scolaire ?

3. Plusieurs d'entre vous ont écrit « *on apprend en s'amusant* », pouvez-vous commenter cette phrase ?

4. Dans votre esprit, les termes « *jeu* » et « *sérieux* » sont ils opposés ?

5. Ça veut dire quoi être pédagogue, ou utiliser une approche pédagogique ? Une approche scolaire ?

6. Qu'est-ce qu'un cours « *intéressant* » ?

7. Dans votre vision des choses, plaisir en cours est-il lié à efficacité ?

8. Vous écriviez dans le premier questionnaire que vos attentes vis à vis de ce TD étaient... et vis de l'enseignante... Estimez-vous que ces objectifs ont été atteints ?

9. Parmi les propositions suivantes, quels sont les cinq éléments sur lesquels vous estimez que ces TD ont eu le plus d'influence ?

Adaptabilité/Flexibilité
Apprentissage tout au long de la vie
Auto-motivation
Autonomie
Communication

Compréhension orale

Compréhension écrite

Courtoisie

Créativité

Esprit innovant

Ethique

Expression orale

Expression écrite

Gestion du changement

Grammaire

Intégrité

Leadership

Organisation

Professionnalisme

Relation aux autres

Résolution de conflits

Résolution de problèmes

Sens de la responsabilité

Synthèse de texte

Travail en équipe

Vocabulaire

Y a-t-il d'autres éléments non mentionnés que vous souhaitez ajouter ?

10. Est-ce qu'apprendre par cœur est important pour vous dans votre apprentissage ?

11. Pouvez-vous expliquer précisément ce qui vous a incité à vous impliquer dans ce cours, ou au contraire ce qu'il vous a manqué pour vous y impliquer ?

Annexe 8 : Questionnaire diffusé aux étudiants de l'échantillon témoin (en ligne)

Bonjour,

Formatrice à l'IFE de Créteil, j'effectue, dans le cadre d'un doctorat en sciences de l'éducation, une recherche sur les approches pédagogiques en formation d'ergothérapie. Je me focalise en particulier sur les TD d'anglais de troisième année.

Pour pouvoir avancer dans cette recherche, je vous serais reconnaissante de bien vouloir répondre aux questions suivantes, adressées aux étudiants en troisième année de formation en ergothérapie.
Les données seront traitées de manière anonyme.

Je vous remercie par avance pour votre participation, et reste disponible pour toute information complémentaire.

Cynthia Engels
cynthia.engels@u-pec.fr

*Obligatoire

Vous êtes: *

- Une femme
- Un homme

Vous êtes né(e): *

- Avant 1981
- Depuis 1981

Dans quel IFE êtes vous étudiant? *

- Alençon
- Berck-sur-Mer
- Bordeaux
- Créteil
- Lyon
- Meulan les Mureaux
- Montpellier

- Nancy
- Paris (ADERE)
- Rennes

1ère partie

Comptez-vous utiliser de la littérature anglaise dans la bibliographie de votre mémoire? *

- Oui
- Non

Comptez-vous utiliser un ou plusieurs articles/ouvrages en anglais non travaillé(s) en TD dans votre bibliographie de mémoire? *

- Oui
- Non

Répondez aux affirmations suivantes:
Dans mon apprentissage, j'aime pouvoir "faire" plutôt qu'écouter: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

En TD, j'aime avoir l'occasion de travailler en groupe: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

5.Je trouve que j'apprends autant de mes camarades que du cours en soi: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord

- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Quand l'enseignant explique quelque chose, j'arrive à rester concentré plus d'une heure *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Je suis capable de lire un texte scientifique en anglais: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

J'ai envie de lire un texte scientifique en anglais: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Je trouve qu'il y a un intérêt à pouvoir lire un texte scientifique en anglais *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Je viens en cours uniquement pour apprendre, peu m'importe l'approche pédagogique *

- Tout à fait d'accord
- D'accord

- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

De manière générale, je prends plaisir à aller aux cours d'anglais *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Si un article qui traite de mon sujet de mémoire est rédigé en anglais, je vais le lire: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

C'est important pour moi de pouvoir m'exprimer en TD *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

C'est important pour moi de pouvoir échanger avec l'enseignant: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

L'attitude de l'enseignant influence ma motivation à m'investir dans le cours: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord

- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

J'ai besoin de me sentir reconnu par l'enseignant: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

J'appréhende de lire en anglais: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

J'appréhende de m'exprimer en anglais *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Quand je serai professionnel, je compte lire des articles en anglais: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

Quand je serai professionnel, je compte participer à des congrès européens d'ergothérapie: *

- Tout à fait d'accord

D'accord

Pas d'accord

Pas du tout d'accord

Quand je serai professionnel, je compte intervenir dans des congrès européens d'ergothérapie: *

Tout à fait d'accord

D'accord

Pas d'accord

Pas du tout d'accord

2ème partie:

22. Comment décririez-vous brièvement les TD effectués à quelqu'un qui n'était pas en cours avec vous? *

22 bis. Avez-vous eu l'occasion d'utiliser le jeu pendant ces TD? Si oui, décrivez et précisez si vous pensez que cela a influencé votre progression. *

Répondez aux affirmations suivantes:

23. J'ai eu l'impression de jouer pendant les TD: *

Tout à fait d'accord

D'accord

Pas d'accord

- Pas du tout d'accord

24. J'ai eu l'impression de travailler pendant les TD: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

25. J'ai eu l'impression d'apprendre pendant les TD: *

- Tout à fait d'accord
- D'accord
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

26. Avez-vous eu l'impression de progresser en anglais durant ces TD? *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
min	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	max

(Expliquez)

29. Ces TD ont-ils influencé:

a. Votre implication dans le cours: *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
min	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	max

(Expliquez)

b. Votre motivation *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
min	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	max

(Expliquez)

c. Votre plaisir à être en TD d'anglais *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
min	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	max

(Expliquez)

d. Votre confiance en vous *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
min	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	max

(Expliquez)

e. Votre estime de vous *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
min	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	max

(Expliquez)

f. Votre acquisition de connaissances *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
min	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	max

(Expliquez)

g. Votre éventuelle appréhension de l'anglais *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
min	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	max

(Expliquez)

h. Votre relation au groupe *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
min	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	max

(Expliquez)

i. Votre attitude au sein du groupe *

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

min ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ max

(Expliquez)

27. Globalement, qu'est-ce qui vous a plu dans ces TD? *

28. Globalement, qu'est-ce qui ne vous a pas plu dans ces TD? *

29. Commentaire éventuel

30. Accepteriez-vous d'être recontacté(e) ultérieurement si besoin pour un entretien individuel? *

L'entretien sera effectué par téléphone ou au sein de votre IFE, selon nos disponibilités réciproques

○ Oui

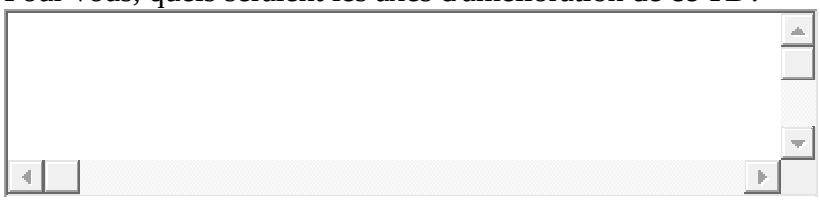
○ Non

Si oui, nom, prénom, e-mail (sinon mettez un simple tiret) *

Annexe 9 : questionnaire diffusé aux étudiants de médecine ayant participé au TD d'anglais commun avec les étudiants en ergothérapie (en ligne)

Pour vous, quels ont été les points forts de ce TD?

Pour vous, quels seraient les axes d'amélioration de ce TD?



Que vous a apporté ce TD? (sur le plan scolaire, professionnel, personnel, ...)

Quels avantages et inconvénients avez-vous trouvés à l'utilisation de jeux au cours de ce TD?

Ce TD a-t-il modifié votre perception du travail interprofessionnel?

Avez-vous la sensation de mieux percevoir ce qu'est l'autre profession, et la manière de travailler en commun?

Conseilleriez-vous de reproduire ce TD pour les années suivantes?

- Oui
- Non
- Autre :

Si vous deviez donner une note globale à ce TD...(0 étant la note la moins bonne, 10 la meilleure)

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Commentaire éventuel:

Annexe 10 : questionnaire diffusé aux enseignants d'anglais en ergothérapie

1. Comment décririez-vous brièvement vos TD d'anglais en ergothérapie? (déroulement, supports, méthodes, évaluations,...)
2. Quels sont vos objectifs pour ces TD?
3. Que pensez-vous que les étudiants attendent des TD d'anglais?
4. Que pensez-vous que les étudiants attendent de vous au cours de ces TD?
5. Quelles sont vos attentes vis à vis de l'étudiant en TD d'anglais?
6. A votre avis, qu'est-ce qui influence l'engagement des étudiants dans les TD d'anglais?
7. Commentaire éventuel :

Annexe 11 : texte à trou de l'*OT rap*

(source : https://www.youtube.com/watch?v=ncqQBoxPz3Y, dernière consultation le 22/02/15)

It's that time of year again starting October 24
For certain _____ _____ to rap it to y'all
We're making youse aware of something known as _____
Not I.T.! It's occupational... therapy

A guy comes up to me and says, "What's your _____?"
He's confused when I reply "that is half of my vocation"
Here's somethin' to remember when explainin' to your folks
It's exactly like _____... just jokes

Every weekday morning, we all head into work
To a building with a cross, where all our _____ lurk
Another day ahead and it's just the beginning
A coffee in the morning then we're to the ward grinning

CHORUS
OT, Consider yourself awared
OT, its _____ squared
OT, _____ _____ _____
OT, Occupational Therapy

_____ _____, a goal that we strive for
To enable our patients to remain at _____and survive or
With the help of services, for your areas of need
Enabling you to live a life that you want to lead

We can find this out in a million different ways

We can sit down have a chat and hear what you says
About your _____ _____, and with whom you live
Do you have a family, and are they supportive?

_____ assessments are our cup of tea
But watch out when the bowels open inconveniently
Your clothes are over there and the soap's on that shelf
"Have you come to shower me?", "Hell no, you'll shower yourself"

I'll just stand and watch while I take mental notes
Advises on devices to help don/doff your coats
The key to this is equipment recommendation
To enable you to function at a by yourself persuasion

CHORUS
OT, Consider yourself awared
OT, its independence squared
OT, Daily living activity
OT, Occupational Therapy

Compression therapy is something that we know well
The doctors turn to us when _____ start to swell
With bandages in hand we head to our battle stations
But remember to take note of any contraindications

The area of hands is a specialised skill
Providing _____, ROM and coban when your hands are ill
If you don't like what I do and you flip me the dove
I'll grab you by the hand and put you in a flexion glove

_____, positioning and pressure area care

Bulky foot drops splints, to some patient's despair
With proper education I think most come around
Especially when it's time to place their feet back on the ground

Cognitive assessments! This is where it is at
RUDAS, MOCA, BRISC, CAM and the Cognistat
A person's healthy mind can set themselves free
But please don't ask us to determine their capacity

CHORUS
OT, Consider yourself awared
OT, its independence squared
OT, Daily living activity
OT, Occupational Therapy

_____yourself with fire or electricity?
Garments and scar management are your therapy
Splints will be made for each burnt body part
To immobilise your limb after a skin graft.

If you've had a _____, no worries at all
For an _____ _____ _____it's OT you call
Cognition, oedema and hypertonicity
We'll get you up and moving in no time you'll see

For the OTs on the front line we don't go it alone
The calcium per se that keeps our strength in our bones
Managing our consumables and assists in many ways
So don't forget our handy OTAs

To get you home safely we can visit your castle

Any mods to your house is really no hassle

We can customise all things to help you in your home

Your case is hi pri if you're living alone

CHORUS

OT, Consider yourself awared

OT, its independence squared

OT, Daily living activity

OT, Occupational Therapy

Annexe 12 : texte de l'*OT Rap*

(source : https://www.youtube.com/watch?v=ncqQBoxPz3Y, dernière consultation le 22/02/15)

It's that time of year again starting October 24
For certain health professionals to rap it to y'all
We're making youse aware of something known as OT
Not I.T.! It's occupational... therapy

A guy comes up to me and says, "What's your occupation?"
He's confused when I reply "that is half of my vocation"
Here's somethin' to remember when explainin' to your folks
It's exactly like physio... just jokes

Every weekday morning, we all head into work
To a building with a cross, where all our patients lurk
Another day ahead and it's just the beginning
A coffee in the morning then we're to the ward grinning

CHORUS
OT, Consider yourself awared
OT, its independence squared
OT, Daily living activity
OT, Occupational Therapy

Functional independence, a goal that we strive for
To enable our patients to remain at home and survive or
With the help of services, for your areas of need
Enabling you to live a life that you want to lead

We can find this out in a million different ways

We can sit down have a chat and hear what you says
About your home environment, and with whom you live
Do you have a family, and are they supportive?

ADL assessments are our cup of tea
But watch out when the bowels open inconveniently
Your clothes are over there and the soap's on that shelf
"Have you come to shower me?", "Hell no, you'll shower yourself"

I'll just stand and watch while I take mental notes
Advises on devices to help don/doff your coats
The key to this is equipment recommendation
To enable you to function at a by yourself persuasion

CHORUS
OT, Consider yourself awared
OT, its independence squared
OT, Daily living activity
OT, Occupational Therapy

Compression therapy is something that we know well
The doctors turn to us when limbs start to swell
With bandages in hand we head to our battle stations
But remember to take note of any contraindications

The area of hands is a specialised skill
Providing splints, ROM and coban when your hands are ill
If you don't like what I do and you flip me the dove
I'll grab you by the hand and put you in a flexion glove

Splinting, positioning and pressure area care

Bulky foot drops splints, to some patient's despair
With proper education I think most come around
Especially when it's time to place their feet back on the ground

Cognitive assessments! This is where it is at
RUDAS, MOCA, BRISC, CAM and the Cognistat
A person's healthy mind can set themselves free
But please don't ask us to determine their capacity

CHORUS
OT, Consider yourself awared
OT, its independence squared
OT, Daily living activity
OT, Occupational Therapy

Burn yourself with fire or electricity?
Garments and scar management are your therapy
Splints will be made for each burnt body part
To immobilise your limb after a skin graft.

If you've had a stroke, no worries at all
For an upper limb assessment it's OT you call
Cognition, oedema and hypertonicity
We'll get you up and moving in no time you'll see

For the OTs on the front line we don't go it alone
The calcium per se that keeps our strength in our bones
Managing our consumables and assists in many ways
So don't forget our handy OTAs

To get you home safely we can visit your castle

Any mods to your house is really no hassle

We can customise all things to help you in your home

Your case is hi pri if you're living alone

CHORUS

OT, Consider yourself awared

OT, its independence squared

OT, Daily living activity

OT, Occupational Therapy

Annexe 13 : aperçu du TD d'anglais commun entre les étudiants en médecine et ergothérapie

MASTERMIND

Index

Liste des figures

Figure 1 : le processus de production du handicap (Fougeyrollas, 1998) 49
Figure 2 : le processus de production du handicap 2 (Fougeyrollas, 2011) 51
Figure 3 : le processus de production des compétences (Engels, 2015, adapté de Fougeyrollas, 2011)..... 56
Figure 4 : une proposition de schématisation du modèle allostérique de l'apprendre de Giordan (étudiants de troisième année d'ergothérapie à l'UPEC, 2014) 107
Figure 5 : le processus de compétence et les modèles pédagogiques sous-jacents (Engels, 2015, inspiré de Fougeyrollas, 2011 ; Giordan, 2010, 2011 ; et Meirieu, 2013, 2014)..... 111
Figure 6 : le processus de compétence et les modèles pédagogiques sous-jacents (Engels, 2015, inspiré de Fougeyrollas, 2011 ; Giordan, 2010, 2011 ; et Meirieu, 2013, 2014)..... 308

Liste des tableaux

Tableau 1 : Récapitulatif des différentes enquêtes menées..... 152
Tableau 2 : composition des échantillons des différentes enquêtes menées..... 153
Tableau 3 : taux de réponses de l'échantillon expérimental au questionnaire pré-test 154
Tableau 4 : composition de l'échantillon expérimental pour le premier questionnaire 154
Tableau 5 : fréquence et taux de réponses concernant les lectures passées et projetées en anglais au questionnaire pré-test..... 156
Tableau 6 : fréquence et taux des réponses aux questions sur les préférences et profils pédagogiques au questionnaire pré-test..... 158
Tableau 7 : fréquence et taux des réponses aux questions sur la posture des étudiants au premier questionnaire..... 162

Tableau 8 : corrélations significatives de certaines variables avec la projection professionnelle au questionnaire pré-test 170
Tableau 9 : attentes des étudiants vis-à-vis du TD d'anglais de troisième année, classées par thèmes 179
Tableau 10 : attentes des étudiants vis-à-vis de l'enseignant du TD d'anglais de troisième année, classées par thèmes 183
Tableau 11 : préférences et profils pédagogiques des étudiants de l'échantillon expérimental au questionnaire post-test 210
Tableau 12 : test d'ANOVA pour comparer les réponses des étudiants de l'échantillon expérimental aux questionnaires pré et post-test, concernant les préférences et profils pédagogiques des étudiants 213
Tableau 13 : test du χ^2 concernant les préférences et profils pédagogiques des étudiants de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin 215
Tableau 14 : compétences intra-personnelles des étudiants de l'échantillon expérimental au questionnaire post-test 220
Tableau 15 : test d'ANOVA pour comparer les réponses des étudiants de l'échantillon expérimental aux questionnaires pré et post-test, concernant les compétences intra-personnelles des étudiants 221
Tableau 16 : test du χ^2 concernant les compétences intra-personnelles des étudiants de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin 224
Tableau 17 : posture des étudiants de l'échantillon expérimental dans leur apprentissage au questionnaire post-test 231
Tableau 18 : test d'ANOVA pour comparer les réponses des étudiants de l'échantillon expérimental aux questionnaires pré et post-test, concernant la posture des étudiants dans leur apprentissage 231
Tableau 19 : test du χ^2 concernant la posture des étudiants de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin 232
Tableau 20 : projection professionnelle des étudiants de l'échantillon expérimental dans leur apprentissage au questionnaire post-test 233

Tableau 21 : test d'ANOVA pour comparer les réponses des étudiants de l'échantillon expérimental aux questionnaires pré et post-test, concernant la projection professionnelle des étudiants 234
Tableau 22 : test du χ^2 concernant la projection professionnelle des étudiants de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin 238
Tableau 23 : évaluations moyennes de l'influence du jeu sur différents items selon les étudiants de l'échantillon expérimental au questionnaire post-test 241
Tableau 24 : sensation des étudiants de l'échantillon expérimental de jouer, travailler et apprendre pendant l'activité ludique au questionnaire post-test 243
Tableau 25 : notes moyennes attribuées par les étudiants de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin pour les différentes variables 296
Tableau 26 : test du χ^2 comparant les réponses de l'échantillon expérimental et de l'échantillon témoin pour l'ensemble des variables étudiées 297

Liste des graphiques :

Graphique 1 : composition de l'échantillon du questionnaire pré-test 155
Graphique 2 : compétences intra-personnelles des étudiants au questionnaire pré-test 160
Graphique 3 : projection professionnelle des étudiants au questionnaire pré-test 164
Graphique 4 : corrélations avec l'appréhension de lecture en anglais au questionnaire pré-test 166
Graphique 5 : corrélations avec l'appréhension d'expression en anglais au questionnaire pré-test 167
Graphique 6 : corrélations avec l'auto-efficacité en anglais au questionnaire pré-test169
Graphique 7 : corrélations avec la projection professionnelle au questionnaire pré-test 172
Graphique 8 : nuage des mots les plus cités dans les réponses des étudiants, concernant leurs attentes vis-à-vis du TD d'anglais de troisième année, au questionnaire pré-test 174

Graphique 9 : nuage des mots les plus cités dans les réponses des étudiants, concernant leurs attentes vis-à-vis de l'enseignante en TD d'anglais de troisième année, au questionnaire pré-test 180
Graphique 10 : évaluation sur dix du TD d'anglais commun aux étudiants en ergothérapie et en médecine, par les étudiants de médecine 203
Graphique 11 : différences significatives entre les réponses pré-test (à gauche) et post-test (à droite) concernant les préférences et profils pédagogiques des étudiants 214
Graphique 12 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin concernant la variable Faire/Ec 216
Graphique 13 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin concernant la variable Groupe 217
Graphique 14 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin concernant la variable Pairs 217
Graphique 15 : différences significatives entre les réponses pré-test (à gauche) et post-test (à droite) concernant les compétences intra-personnelles des étudiants 222
Graphique 16 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable CapLire 225
Graphique 17 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable EnvLire 225
Graphique 18 : comparaison des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable Plaisir 227
Graphique 19 : comparaison des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable LireArt 228
Graphique 20 : comparaisons des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable RecEns 232
Graphique 21 : différences significatives entre les réponses pré-test (à gauche) et post-test (à droite) concernant les projections professionnelles des étudiants 235
Graphique 22 : comparaison des réponses des étudiants de l'échantillon expérimental et l'échantillon témoins concernant la variable InterProf 238
Graphique 23 : évaluations moyennes de l'influence de l'activité ludique sur différentes variables (échelle sur dix) 241

Graphique 24 : répartition des réponses concernant la sensation de jouer, travailler et apprendre pendant les TD 244
Graphique 25 : répartition des réponses concernant la sensation de progression durant les TD, et l'influence du jeu sur ces progressions ou absences de progression (échelles sur dix) 245
Graphique 26 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur l'implication dans le cours (échelle sur dix) 250
Graphique 27 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur la motivation (échelle sur dix) 260
Graphique 28 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur le plaisir à être en TD d'anglais (échelle sur dix) 264
Graphique 29 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur la confiance en soi (échelle sur dix)..... 267
Graphique 30 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur l'estime de soi (échelle sur dix) 272
Graphique 31 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur l'appréhension de l'anglais (échelle sur dix).....274
Graphique 32 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur la relation au groupe (échelle sur dix)..... 278
Graphique 33 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur l'attitude au sein du groupe (échelle sur dix)..... 280
Graphique 34 : répartition des réponses concernant l'évaluation de l'effet de l'activité ludique sur l'acquisition de connaissances (échelle sur dix)..... 281
Graphique 35 : comparaison des moyennes entre l'échantillon expérimental et l'échantillon témoin (échelle sur dix) 296