

Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants.

Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C.

Université de Liège - Unité de didactique générale et intervention éducative
Boulevard du rectorat, 5 (Bât. B32) – B-4000 Liège – Belgique

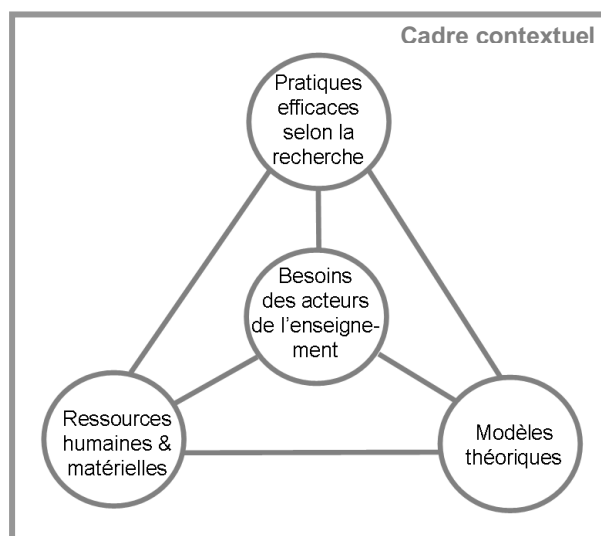
www.dgie.ulg.ac.be

Contexte

Le modèle de paramétrage des actions didactiques que nous proposons se situe dans une approche qualité en didactique qui peut être considérée comme un paradigme au sens de Kuhn (1983) : « *un ensemble de croyances, de valeurs reconnues et de techniques qui sont communes aux membres d'un groupe donné* ». Pour un groupe de professeurs, d'assistants, de praticiens et d'étudiants engagés dans un dispositif de formation d'enseignants, l'approche qualité en tant que paradigme présente un des avantages décrits par Raynal et Rieunier (1997) : « *Le paradigme sert de point de ralliement à une communauté de chercheurs. En partageant l'information en son sein, cette communauté renforce sa cohésion intellectuelle et sociale...* ». L'approche qualité constitue en quelque sorte une école de pensée que nous défendons au sein de notre groupe de chercheurs en didactique générale et qui fonde nos démarches de recherche étant donné sa fécondité scientifique et son potentiel dans une perspective d'aide aux enseignants enserrés dans des situations complexes.

L'approche qualité en didactique que nous proposons (Gilles, 2006) est inspirée des recommandations de la norme internationale ISO 9004-2 (Gestion de la qualité et éléments de système qualité – Lignes directrices pour les services)¹ qui mettent en évidence les facteurs-clés d'un système qualité.

Dans notre contexte, nous proposons quatre facteurs-clés comme le montre le schéma. Au centre de l'approche, nous avons placé les besoins des acteurs (au sens large : apprenants, enseignants, parents, mais aussi décideurs des institutions scolaires, représentants des instances dirigeantes, membres de groupes de pression, ...). Au sommet, le second facteur-clé concerne les pratiques didactiques dont l'efficacité a pu être validée. A la base, deux autres facteurs-clés soutiennent les pratiques qui rencontrent les besoins : d'une part, les modèles théoriques qui donnent de la cohérence aux actions didactiques, et d'autre part, les ressources nécessaires à l'effectuation. Selon nous, des actions didactiques de qualité devraient envisager simultanément ces quatre facteurs-clés et prendre en compte le cadre contextuel dans lequel elles se situent. Cette approche renvoie dès lors à des « méta-questions » basiques et fondamentales qui sous-tendent la construction et l'analyse de séquences d'enseignement-apprentissage et que tout acteur dans le système éducatif devrait se poser : dans quelle mesure le dispositif de formation répond-il à des besoins clairement identifiés ? La recherche offre-t-elle ou met-elle en évidence des solutions didactiques dont l'efficacité est démontrée ? Quelles sont les ressources matérielles et humaines nécessaires pour mettre en œuvre le dispositif ? Existe-t-il un modèle théorique qui permettrait de contrôler et d'améliorer la cohérence des actions à entreprendre ? Quelles sont les caractéristiques du contexte (culturel, socio-économique, historique, ...) qui peuvent influencer la qualité du dispositif ?



¹ *Gestion de la qualité et éléments de système qualité – Partie 2 : Lignes directrices pour les services*, Organisation internationale de normalisation, Case postale 56, CH-1211 Genève 20, Suisse. Numéro de référence : ISO 9004-2:1991(F). Première édition 1991-08-01, corrigée et réimprimée 1993-05-01.

Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants – Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C.

L'approche nous amène ainsi à effectuer un premier balisage en vue d'appréhender la qualité d'une séquence didactique dans un cadre conceptuel élargi ouvert à une multitude de situations complexes et en constante évolution. Elle permet également de resituer des problématiques couvertes au sein de chaque facteur clé dans une perspective plus large.

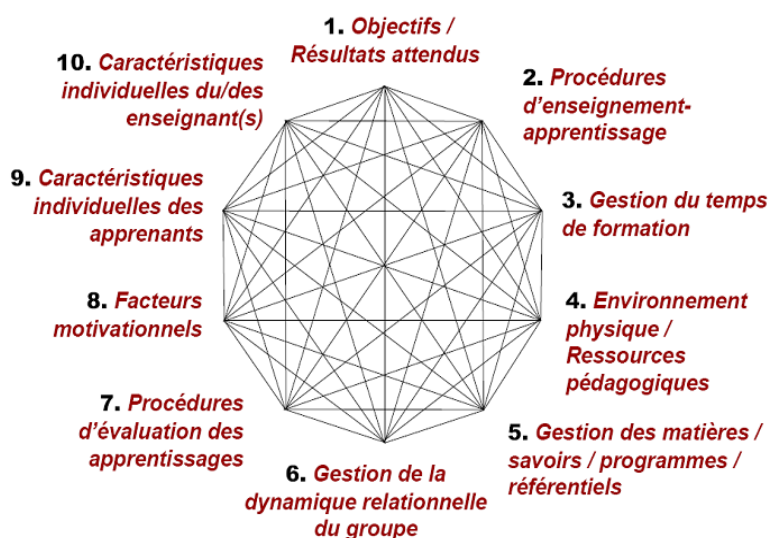
Le modèle de paramétrage des actions didactiques

Un des quatre facteurs-clés de l'approche qualité repose sur les modèles théoriques qui donnent de la cohérence aux actions didactiques. Dans notre contexte, en didactique générale, nous proposons un modèle articulés dix paramètres didactiques qui sous-tendent les séquences d'enseignement-apprentissage. Nous l'avons intitulé « *Polygone des paramètres des actions didactiques* » (Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, Piette, S.-A., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C., 2007a). Chaque sommet du polygone reprend un des paramètres et les axes qui relient ces derniers les uns aux autres symbolisent la multitude des interactions possibles.

A partir du découpage en dix paramètres facilement appréhendables nous pouvons ainsi envisager des cas complexes de situations didactiques à planifier, à mettre en œuvre, voire à analyser rétrospectivement en vue de les réguler. Notre approche qualité nous amène ainsi pour ces paramètres en relation les uns avec les autres (relations figurées dans des configurations d'axes), d'une part à recueillir des « bonnes pratiques » dont l'efficacité a pu être validée par la recherche et d'autre part à définir des critères de qualité. Nous formulons

l'hypothèse que l'utilisation d'un tel outil conceptuel de paramétrage des situations d'enseignement-apprentissage contribuera à faciliter l'élaboration de séquences didactiques à différents moments du processus : en phase préactive « *lorsque l'enseignant anticipe la trajectoire globale des événements dans la classe* » (Doyle, 1990) ainsi qu'en phase interactive lors de l'action proprement dite avec les apprenants et en phase postactive lors du retour sur l'action.

Pour chacun des dix paramètres, la littérature scientifique est abondante et il existe des méta-analyses examinant les résultats d'un grand nombre de recherches qui mettent en avant une série de « bonnes pratiques » validées. Plus récemment, des équipes de chercheurs ont condensé les résultats de ces recherches contemporaines sur le savoir des enseignants (e.g. Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997) en vue d'aider les professionnels de l'enseignement dans leurs prises de décisions. Cette dernière décennie, des efforts de vulgarisation ont été produits en vue de vulgariser les résultats de ces méta-analyses auprès des enseignants (Gauthier, Desbiens, Martineau et Presseau, 2003). Dans cette perspective, notre but est de faciliter l'appropriation d'un grand nombre de pratiques efficaces identifiées par la recherche² en les reliant à une dizaine de pôles en interaction du modèle de paramétrage des actions didactiques. Selon notre hypothèse, cette pré-structuration devrait contribuer à une meilleure assimilation des « bonnes pratiques » dans le réseau conceptuel des enseignants et ainsi faciliter leur utilisation lors des différents moments du processus didactique.



² Le lecteur pourra se rendre compte de l'intérêt des résultats des recherches reformulés en conseils pratiques pour les professionnels de l'enseignement en consultant la liste des 73 énoncés repris des résultats de nombreuses méta-analyses par Gauthier, Desbiens, Martineau et Presseau dans leur ouvrage « *Mots de passe pour mieux enseigner* » (pp. 165-174).

Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants – Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C.

Le premier paramètre concerne les objectifs de l'action didactique, on s'interrogera par exemple sur leur clarté, leur disponibilité, etc. Le second paramètre envisage les procédures d'enseignement apprentissage : quelles seraient les méthodes les plus pertinentes ? Lesquelles favoriseraient les meilleures progressions chez les apprenants ? ... Le troisième paramètre est lié à la gestion du temps de formation et renvoie par exemple à toute la problématique de la répartition dans le temps des apprentissages. Le quatrième paramètre concerne l'environnement physique et les ressources pédagogiques : le local permet-il la mise en œuvre de la séquence didactique envisagée ? Des supports pédagogiques sont-ils nécessaires ou souhaitables ? Est-il envisageable de recourir à certaines technologies ? ... Le cinquième paramètre est lié à la gestion des matières, savoirs, programmes ou référentiels de compétences. On s'assurera par exemple que la séquence didactique apporte un « plus » à la formation, que les contenus abordés sont cohérents avec le reste du cursus, ... Le sixième paramètre porte sur la gestion de la dynamique relationnelle du groupe. Quelles interactions entre apprenants seront susceptibles de stimuler au mieux les apprentissages ? Quelles procédures disciplinaires faudrait-il prévoir ? Quel climat de classe ? ... Le septième paramètre aborde les procédures d'évaluation : quelles sont les procédures docimologiques qui permettraient d'en garantir la validité, la fidélité, la sensibilité des mesures, l'équité, la praticabilité, etc. Le huitième paramètre envisage la problématique des facteurs motivationnels. On s'interrogera sur la motivation des apprenants et des enseignants face aux tâches, sur les mesures à prendre pour favoriser l'engagement cognitif des élèves, etc. Le neuvième paramètre concerne les caractéristiques individuelles des apprenants. Quels sont leurs besoins ? Quels prérequis maîtrisent-ils ou ne maîtrisent-ils pas ? ... Enfin, le dixième paramètre aborde les caractéristiques de l'enseignant. Quel intérêt porte-t-il aux progrès des apprenants ? Possède-t-il une bonne capacité d'adaptation ? ...

Modalités d'utilisation du modèle du polygone de paramétrage des actions didactiques

L'équipe de l'Unité de didactique générale et intervention éducative utilise le modèle de paramétrage des actions didactiques dans le cadre de la formation des futurs enseignants, de l'aide à la construction des séquences didactiques et de la régulation des dispositifs de formation ainsi que dans une perspective de recherche en vue de mieux comprendre les processus didactiques.

Dans le cadre de la formation des futurs enseignants, nous amenons, par exemple, les étudiants de l'AESS³ de l'Université de Liège (ULg) à analyser en groupe les méthodes d'un enseignant expérimenté de l'enseignement secondaire qui a évolué dans sa pratique professionnelle. L'enseignant est interviewé et, dans un certain nombre de cas, observé par les étudiants. Ces derniers utilisent le modèle du polygone pour analyser et comparer les situations didactiques avant et après l'épisode de changement de pratique professionnelle décrit par le praticien. Lors d'une présentation en grand groupe, les pôles et les axes qui ont été investis différemment avant et après par l'enseignant sont expliqués et discutés ainsi que les liens avec le contexte de ce changement de pratique.

En ce qui concerne l'aide à la construction de séquences d'enseignement-apprentissage, nous proposons par exemple à des enseignants du supérieur qui sont amenés à constituer un dossier professionnel pour obtenir le Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES)⁴ de concevoir leurs séquences didactiques en les paramétrant à l'aide du modèle du polygone. Cette utilisation dans la phase de construction leur permet de comparer « sur papier » les effets de différentes options didactiques sur les dix paramètres du modèle et d'améliorer la justification de leurs choix méthodologiques.

L'approche qualité et le polygone des paramètres didactiques ont permis de structurer une série d'actions et de documents de formation proposés par l'équipe (exposés, exercices, pratiques réflexives, grilles d'observations, ...). L'approche et le modèle y ont introduit plus de cohérence et ont fourni aux étudiants une vue systémique de nos réflexions. Suivant le processus de *contextualisation-décontextualisation-recontextualisation* (Tardif & Meirieu, 1996), les candidats de l'AESS et du CAPAES

³ Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS). L'enseignement de didactique générale dans ce contexte se compose d'un stage d'observation sur le terrain, d'un cours théorique, d'exercices didactiques et de pratiques réflexives.

⁴ L'enseignement de didactique générale se compose dans le cadre du CAPAES d'un cours théorique, d'exercices didactiques (pratiques innovantes de formation et d'évaluation avec observations sur le terrain) et d'analyses de pratiques (analyses et autoscopiques réflexives, approche réflexive dans la constitution du dossier professionnel).

Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants – Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C.

ont été amenés à restructurer leur réseau conceptuel à l'aide de l'approche qualité et du modèle du polygone, en ce sens, notre démarche s'inscrit aussi dans une vision cognitiviste de la didactique (Gauthier & Tardif, 1996 ; Gauthier & al, 1997).

Pour ce qui est de l'aide à la régulation d'un dispositif de formation, l'équipe de l'Unité de didactique générale et intervention éducative utilise le modèle à différents moments pour améliorer la qualité de ses propres interventions (Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, Piette, S.-A., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C., 2007b). Ainsi, lors des interactions avec les groupes étudiants, le modèle du polygone facilite chez les formateurs les régulations « à chaud », dans le vif de l'action, des paramètres qui devraient être réajustés en cours de séance. Les dix dimensions facilement appréhendables du modèle sont alors particulièrement appréciées. Par ailleurs, lors des réunions d'équipe hebdomadaires, les membres de l'équipe peuvent échanger à propos des séances de formations. Ils réajustent alors à l'aide du polygone, mais cette fois « à froid » et collégalement, leurs options didactiques dans le cadre de boucles de régulation courtes. Enfin, c'est également « à froid » mais dans le contexte d'une boucle de régulation longue, que l'équipe revoit en été tout le dispositif mis en place après une session de fonctionnement. Pendant plusieurs jours, les paramètres du polygone nous permettent alors de procéder à une analyse approfondie des points forts et des points faibles du dispositif en vue de l'améliorer pour la session suivante. C'est le principe de « spirale de qualité » qui est ainsi mis en œuvre à l'aide du modèle du polygone en vue d'améliorer de session en session nos interventions didactiques.

Enfin, nous utilisons également le polygone de paramétrage des actions didactiques dans nos recherches en didactique et intervention éducative. Le modèle s'avère alors être un outil intéressant pour comprendre, analyser et comparer l'efficacité d'actions ou de dispositifs didactiques. En particulier, l'utilisation de ce modèle offre des pistes de réflexion et d'intervention prometteuses en recherche-action lorsqu'il s'agit d'établir un diagnostic des points forts et points faibles d'un dispositif didactique, et ce, en vue de l'améliorer. Le polygone est alors utilisé comme modèle de référence à la fois pour le diagnostic et pour les prescriptions, ce qui renforce la cohérence des interventions en recherche-action.

Apports et perspectives en matière de régulation des enseignements

L'équipe de l'Unité de didactique générale et intervention éducative propose l'approche qualité et le modèle des paramètres des actions didactiques dans le cadre des activités d'enseignement liées au cours de didactique générale pour les étudiants de l'AESS et du CAPAES à l'ULg. L'intégration de ces outils conceptuels permet aux praticiens, qu'ils soient novices ou chevronnés, (1) de mieux saisir les variables en jeu dans les séquences d'enseignement-apprentissage, (2) de structurer une série d'actions et de modalités de formation, (3) d'introduire plus de cohérence entre les différents paramètres d'un dispositif didactique, (4) de structurer le réseau conceptuel des enseignants en matière de représentations des actions didactiques et (5) de rendre cohérents le diagnostic d'une situation didactique et les pistes d'amélioration de celle-ci.

Lors de cette année académique 2006-2007, nous avons créé en collaboration avec N. Leclercq, titulaire du séminaire d'approche interdisciplinaire (AESS) et P. Detroz, directeur de l'Unité de soutien logistique et de recherche SMART⁵ (IFRES), une banque d'items en relation avec le modèle du polygone en vue d'évaluer la satisfaction des étudiants des deux cours concernés (le séminaire d'approche interdisciplinaire et le cours de didactique générale) sur le dispositif de formation et d'encadrement. Les items ont été regroupés en vue de cibler une série d'aspects pour chacun des paramètres du modèle. Parmi l'ensemble des items, plusieurs d'entre eux ont ensuite été sélectionnés afin de constituer le questionnaire d'avis mis en ligne grâce au système d'évaluation e-NGELS⁶ du SMART. Les avis des étudiants ont ainsi été récoltés sur une série d'aspects liés aux dix paramètres du modèle du polygone en vue d'aider les titulaires à réguler la qualité de leurs enseignements.

⁵ Le Système Méthodologique d'Aide à la Réalisation de Tests (SMART) est une unité de soutien logistique et de recherche attachée à l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) de l'Université de Liège.

⁶ e-NGELS est l'acronyme de « electronic Network for Global Evaluation of Learners' Satisfaction », un logiciel d'évaluation des enseignements via internet qui permet également la consultation en ligne des feedbacks.

Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants – Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C.

Récemment, le Conseil du Centre interfacultaire de formation des enseignants (CIFEN) de l'ULg a mis en place une commission dont la tâche est d'organiser une évaluation par les étudiants de l'ensemble des enseignements de l'AESS. L'objectif de l'opération est d'utiliser les résultats de l'enquête pédagogique pour améliorer la qualité de l'ensemble du dispositif de formation des enseignants. Dans ce contexte, la commission a utilisé la banque d'items en lien avec le modèle de paramétrage des actions didactiques pour créer un questionnaire se déployant en plusieurs versions selon les aspects évalués : cours, stages et pratiques réflexives. Certains items ont été adaptés au contexte et d'autres ont été créés en fonction des besoins spécifiques.

Conclusions

L'utilisation du modèle du polygone dans ce contexte de régulation des enseignements offre plusieurs avantages, le premier est lié au renforcement de la cohérence entre les modalités de diagnostic et de prescription : c'est le même modèle qui participe à la structuration de ces deux démarches. Le second avantage réside dans une amélioration de la lisibilité du processus d'intervention régulatrice : l'utilisation du modèle du polygone amène les acteurs en présence à clairement identifier les dix dimensions qui sont en jeu dans l'audit du dispositif de formation, le dialogue collaboratif en vue de l'améliorer en est dès lors facilité. Un troisième avantage, et non des moindre, est que l'utilisation du modèle du polygone participe à une vision régulatrice de l'Évaluation des Enseignements par les Étudiants (EEE) et contribue à en délimiter les contours face à une visée administrative (par exemple lorsqu'il s'agit de se positionner sur les qualités pédagogiques d'un enseignant dans le contexte d'une promotion) souvent présente dans les EEE. Dans l'optique que nous proposons les points forts et les points faibles d'un dispositif d'enseignement-apprentissage sont identifiés à l'aide d'un outil de diagnostic basé sur un modèle didactique et la régulation didactique peut alors logiquement s'enclencher, ce qui est moins le cas lorsque la démarche est sous-tendue par une vision administrative et sans modèle à vocation régulatrice clairement énoncé.

Bibliographie

- Doyle, W. (1990). Classroom Management Techniques. In O.C. Moles (dir.). Handbook of Research on Teaching (3^e ed.). New York: Macmillan.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie – Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. Paris-Bruxelles : De Boeck & Larcier, Département De Boeck Université.
- Gauthier, C. & Tardif, M. (1996). La pédagogie – Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Montréal : Gaëtan Morin Editeur ltée.
- Gilles, J.-L. (2006). *Fascicules des transparents du cours théorique de didactique générale – Partie 1 « Fondements »*. Notes de cours à l'attention des étudiants de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS) et du Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES). Liège : Université de Liège, Editions de l'Université de Liège (48 pages).
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, Piette, S.-A., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C. (2007a). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte du CAPAES. In : *Actes du 24^{ème} congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) : Vers un changement de culture en enseignement supérieur – Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation*. Montréal : Université de Montréal.
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, Piette, S.-A., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C. (2007b). La qualité des évaluations des apprenants : effets d'une régulation à l'aide du dispositif d'évaluation des enseignements. In : *Actes du 24^{ème} congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU) : Vers un changement de culture en enseignement supérieur – Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation. Symposium « Evaluation des enseignements par les étudiants dans la lignée de Bologne : défis et enjeux en termes de modèles et d'outils »*. Montréal : Université de Montréal.
- Kuhn, T.S. (1983). La structure des révolutions scientifiques (1962, trad. française 1983). Paris : Flammarion, Coll. Champs.
- Raynal, F. & Rieunier, A. (1997). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés – apprentissage, formation, psychologie cognitive. Paris : éditions ESF, Coll. Pédagogies/Outils.
- Tardif, J. & Meirieu, P. (1996). Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, n° 98, mars-avril 1996, p. 4-7.

Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants – Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C.

ANNEXE I – Banque d’items pour les questionnaires de satisfaction des étudiants du cours de didactique générale et du séminaire d’approche interdisciplinaire (Gilles, J.-L., Leclercq, N. et Detroz, P.)

SO = sans objet	1 = pas du tout d’accord	2 = pas d’accord	3 = plutôt pas d’accord	4 = plutôt d’accord	5 = d’accord	6 = tout à fait d’accord
--------------------	--------------------------------	------------------------	-------------------------------	---------------------------	-----------------	--------------------------------

1. Objectifs / Résultats attendus

1.1	Les objectifs ont été présentés au début de l’apprentissage	SO	1	2	3	4	5	6
1.2	Les objectifs étaient clairement formulés	SO	1	2	3	4	5	6
1.3	En ce qui vous concerne, les objectifs annoncés ont été atteints	SO	1	2	3	4	5	6
1.4	Les activités proposées vous ont aidé à atteindre ces objectifs	SO	1	2	3	4	5	6
1.5	Les objectifs poursuivis sont importants dans le cadre de votre développement professionnel	SO	1	2	3	4	5	6

2. Procédures d’enseignement / apprentissage

2.1	Les activités vous ont permis de faire des progrès en	SO	1	2	3	4	5	6
a)	connaissances (savoirs) nouveaux	SO	1	2	3	4	5	6
b)	habiletés (savoir faire) nouvelles	SO	1	2	3	4	5	6
c)	attitudes liées à la profession d’enseignant (savoir être)	SO	1	2	3	4	5	6
d)	connaissance de soi (métacognition)	SO	1	2	3	4	5	6
2.2	Les activités étaient stimulantes	SO	1	2	3	4	5	6
2.3	Les consignes des activités étaient clairement présentées	SO	1	2	3	4	5	6
2.4	Les activités proposées ont entraîné votre implication personnelle	SO	1	2	3	4	5	6
2.5	Les activités avaient du sens	SO	1	2	3	4	5	6
2.6	J’ai apprécié travailler en équipe pluridisciplinaire	SO	1	2	3	4	5	6

3. Gestion du temps

3.1	La charge globale de travail est adaptée au volume horaire	SO	1	2	3	4	5	6
3.2	Les activités sont placées à un moment opportun dans le parcours de formation	SO	1	2	3	4	5	6
3.3	Les plages horaires proposées pour les activités me convenaient	SO	1	2	3	4	5	6
3.4	Au sein des activités, le temps consacré aux différentes tâches était adéquat	SO	1	2	3	4	5	6
3.5	Le temps valorisé pour la réalisation des travaux à domicile était suffisant	SO	1	2	3	4	5	6
3.6	Les activités commencent et se terminent à l’heure prévue	SO	1	2	3	4	5	6

4. Environnement physique / Ressources pédagogiques

4.1	Les locaux sont adaptés aux activités	SO	1	2	3	4	5	6
4.2	Les supports écrits étaient bien conçus	SO	1	2	3	4	5	6
4.3	Les supports écrits étaient disponibles à temps	SO	1	2	3	4	5	6
4.4	La communication via l’internet était efficace	SO	1	2	3	4	5	6
4.5	Le did@campus est un support utile pour les apprentissages	SO	1	2	3	4	5	6
4.6	La consultation d’informations sur le did@campus est aisée	SO	1	2	3	4	5	6
4.7	Le dépôt des travaux sur le did@campus est aisé	SO	1	2	3	4	5	6
4.8	Sur le site du CIFEN, les possibilités de téléchargement des documents se rapportant aux activités sont suffisantes	SO	1	2	3	4	5	6
4.9	Sur le site du CIFEN, les informations relatives aux activités sont suffisantes	SO	1	2	3	4	5	6

Apports d’un modèle de paramétrage des actions didactiques et d’une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d’enseignants – Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plumus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C.

5. Gestion des matières/savoirs/programmes/référentiels

5.1	Le contenu des activités était bien intégré et coordonné avec	SO	1	2	3	4	5	6
a)	les autres enseignements	SO	1	2	3	4	5	6
b)	le cours théorique dont il relève	SO	1	2	3	4	5	6
5.2	Le contenu des activités était intéressant	SO	1	2	3	4	5	6
5.3	Le contenu des activités vous paraît en phase avec la réalité professionnelle	SO	1	2	3	4	5	6
5.4	Les idées concrètes émises vous paraissent réutilisables dans votre future pratique professionnelle	SO	1	2	3	4	5	6
5.5	Le contenu des activités est en rapport avec le programme annoncé	SO	1	2	3	4	5	6
5.6	Des références permettant des approfondissements sont fournies	SO	1	2	3	4	5	6
5.7	L'articulation des différentes parties de la matière vous paraît pertinente	SO	1	2	3	4	5	6
5.8	La difficulté des contenus abordés était adaptée à mon niveau	SO	1	2	3	4	5	6
5.9	Je disposais des prérequis nécessaires à la compréhension de la matière	SO	1	2	3	4	5	6

6. Gestion de la dynamique relationnelle

6.1	L'enseignant fait participer les étudiants lors des activités	SO	1	2	3	4	5	6
6.2	L'enseignant favorise des interactions utiles entre les étudiants	SO	1	2	3	4	5	6
6.3	L'enseignant gère correctement	SO	1	2	3	4	5	6
a)	les prises de parole des étudiants	SO	1	2	3	4	5	6
b)	les tensions et/ou conflits dans le groupe	SO	1	2	3	4	5	6
6.4	L'enseignant installe une relation qui favorise les apprentissages	SO	1	2	3	4	5	6
6.5	Je me suis impliqué activement dans les activités proposées	SO	1	2	3	4	5	6

7. Procédures d'évaluation des apprentissages

7.1	Les modalités d'évaluation	SO	1	2	3	4	5	6
a)	Sont présentées en temps utile	SO	1	2	3	4	5	6
b)	Sont formulées clairement	SO	1	2	3	4	5	6
c)	Garantissent l'équité	SO	1	2	3	4	5	6
7.2	Le mode d'évaluation est en adéquation avec les apprentissages réalisés	SO	1	2	3	4	5	6
7.3	Je me suis senti évalué objectivement	SO	1	2	3	4	5	6
7.4	J'ai reçu mes résultats en temps utile	SO	1	2	3	4	5	6
7.5	Des explications sur les résultats de mon évaluation peuvent être obtenues auprès de l'enseignant	SO	1	2	3	4	5	6

8. Facteurs motivationnels

8.1	Je me suis senti encouragé par l'enseignant	SO	1	2	3	4	5	6
8.2	L'enseignant responsabilise l'étudiant en lui permettant de faire des choix	SO	1	2	3	4	5	6
8.3	Les activités proposées étaient motivantes	SO	1	2	3	4	5	6
8.4	J'étais motivé avant de commencer la première séance	SO	1	2	3	4	5	6
8.5	Ma motivation a augmenté au fil des séances	SO	1	2	3	4	5	6
8.6	Les perspectives professionnelles liées au métier d'enseignant me motivent	SO	1	2	3	4	5	6
8.7	Enseigner me motive	SO	1	2	3	4	5	6

9. Caractéristiques individuelles des apprenants

9.1	J'ai apprécié que les activités proposées nécessitent mon implication personnelle	SO	1	2	3	4	5	6
9.2	Je me suis senti à l'aise dans les activités proposées	SO	1	2	3	4	5	6
9.3	Le dispositif de formation était compatible avec ma vie familiale et professionnelle	SO	1	2	3	4	5	6
9.4	Le dispositif était en adéquation avec une formation d'adultes	SO	1	2	3	4	5	6
9.5	Le dispositif était en phase avec mon projet professionnel	SO	1	2	3	4	5	6
9.6	Le dispositif de formation a été pensé en tenant compte de ma formation initiale	SO	1	2	3	4	5	6

10. Caractéristiques individuelles du/des enseignant(s)

10.1	L'enseignant rend la matière attrayante	SO	1	2	3	4	5	6
10.2	L'enseignant a une bonne élocution (débit, puissance vocale)	SO	1	2	3	4	5	6
10.3	L'enseignant est disponible pour répondre aux questions	SO	1	2	3	4	5	6
10.4	L'enseignant maîtrise les contenus	SO	1	2	3	4	5	6
10.5	L'enseignant est sincère et authentique dans ses interactions avec les étudiants	SO	1	2	3	4	5	6

ANNEXE II – Projet de questionnaire de satisfaction des étudiants
Cours (théorie et exercices) de l'AESS

Cours (théorie et exercices) à évaluer :

- Analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs, politiques éducatives - *J. Beckers*
- Approche de la diversité culturelle - *A. Manço*
- Eléments de sociologie de l'éducation - *J.-F. Guillaume*
- Ethique professionnelle et formation à la neutralité et à la citoyenneté - *V. Dortu*
- Didactique générale (cours et exercices didactiques) - *J.-L. Gilles*
- Enseignement assisté par ordinateur - *J. Denooz*
- Education aux médias - *G. Van Cauwenberge*
- Séminaire d'approche interdisciplinaire - *N. Leclercq*
- Psychologie éducationnelle de l'adolescent et du jeune adulte - *D. Leclercq*
- Séminaires de gestion et de prévention de situations scolaires difficiles - *J. Robert*
- Didactique spéciale – partim I (cours et exercices spécifiques à chaque section)
- Didactique spéciale – partim II (cours et exercices spécifiques à chaque section)

SO = sans objet	1 = pas du tout d'accord	2 = pas d'accord	3 = plutôt pas d'accord	4 = plutôt d'accord	5 = d'accord	6 = tout à fait d'accord
--------------------	--------------------------------	------------------------	-------------------------------	---------------------------	-----------------	--------------------------------

1. Objectifs / Résultats attendus

1.1	Les objectifs du cours étaient clairement formulés	SO	1	2	3	4	5	6
1.2	En ce qui me concerne, les objectifs annoncés ont été atteints	SO	1	2	3	4	5	6
1.3	Les objectifs poursuivis par le cours sont importants dans le cadre de mon développement professionnel	SO	1	2	3	4	5	6

2. Procédures d'enseignement / apprentissage

2.1	Le cours m'a permis de faire des progrès en							
a)	connaissances (savoirs)	SO	1	2	3	4	5	6
b)	habiletés (savoir faire)	SO	1	2	3	4	5	6
c)	attitudes liées à la profession d'enseignant (savoir être)	SO	1	2	3	4	5	6
d)	connaissance de soi (métacognition)	SO	1	2	3	4	5	6

3. Gestion du temps

3.1	La charge globale de travail est adaptée au volume horaire	SO	1	2	3	4	5	6
3.2	Le cours est placé à un moment opportun dans le parcours de formation	SO	1	2	3	4	5	6
3.3	Les plages horaires proposées pour le cours me convenaient	SO	1	2	3	4	5	6

4. Environnement physique / Ressources pédagogiques

4.1	Le local est adapté au cours	SO	1	2	3	4	5	6
4.2	Les supports écrits sont bien conçus	SO	1	2	3	4	5	6
4.3	La communication via l'internet est efficace	SO	1	2	3	4	5	6

5. Gestion des matières / savoirs / programmes / référentiels

5.1	Les contenus du cours sont :							
a)	en rapport avec le programme annoncé	SO	1	2	3	4	5	6
b)	bien coordonnés avec les autres enseignements	SO	1	2	3	4	5	6
c)	intéressants	SO	1	2	3	4	5	6

Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants – Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C.

d)	en phase avec la réalité professionnelle	SO	1	2	3	4	5	6
5.2	La difficulté des contenus abordés est adaptée à mon niveau	SO	1	2	3	4	5	6

6. Gestion de la dynamique relationnelle

6.1	Les prises de parole des étudiants sont gérées correctement	SO	1	2	3	4	5	6
6.2	L'ambiance du cours favorise les apprentissages	SO	1	2	3	4	5	6
6.3	Je me suis impliqué activement lors du cours	SO	1	2	3	4	5	6

7. Procédures d'évaluation des apprentissages

7.1	Les modalités d'évaluation sont formulées clairement	SO	1	2	3	4	5	6
7.2	Le mode d'évaluation est en adéquation avec les apprentissages réalisés	SO	1	2	3	4	5	6

8. Facteurs motivationnels

8.1	L'enseignant responsabilise l'étudiant en lui permettant de faire des choix	SO	1	2	3	4	5	6
8.2	J'étais motivé avant de commencer le cours	SO	1	2	3	4	5	6
8.3	Ma motivation a augmenté au fil des séances	SO	1	2	3	4	5	6
8.4	Les perspectives professionnelles liées au métier d'enseignant me motivent	SO	1	2	3	4	5	6

9. Caractéristiques individuelles des apprenants

9.1	Le cours est en adéquation avec une formation d'adultes	SO	1	2	3	4	5	6
9.2	Le cours est en phase avec mon projet professionnel	SO	1	2	3	4	5	6
9.3	Le cours a été pensé en tenant compte de ma formation initiale	SO	1	2	3	4	5	6

10. Caractéristiques individuelles du/des enseignant(s)

10.1	L'enseignant a une bonne élocution (débit, puissance vocale)	SO	1	2	3	4	5	6
10.2	L'enseignant fait participer les étudiants lors des activités	SO	1	2	3	4	5	6
10.3	L'enseignant est disponible pour répondre aux questions	SO	1	2	3	4	5	6
10.4	L'enseignant maîtrise les contenus	SO	1	2	3	4	5	6
10.5	L'enseignant respecte les étudiants	SO	1	2	3	4	5	6

SUGGESTIONS prioritaires pour améliorer le cours :

1.	
2.	
3.	

ANNEXE III – Projet de questionnaire de satisfaction des étudiants
Stages AESS

Stages à évaluer :

- Stage d'observation participante lié à la didactique générale – *J.-L. Gilles*
- Stage d'observation participante spécifique à la didactique spéciale – *(chaque section)*
- Stage d'enseignement spécifique à la didactique spéciale – partim I *(chaque section)*
- Stage d'enseignement spécifique à la didactique spéciale – partim II *(chaque section)*
- Stage d'activités scolaires hors cours spécifique à la didactique spéciale - *(chaque section)*

SO = sans objet	1 = pas du tout d'accord	2 = pas d'accord	3 = plutôt pas d'accord	4 = plutôt d'accord	5 = d'accord	6 = tout à fait d'accord
--------------------	--------------------------------	------------------------	-------------------------------	---------------------------	-----------------	--------------------------------

1. Objectifs / Résultats attendus

1.1	Les objectifs du stage étaient clairement formulés	SO	1	2	3	4	5	6
1.2	En ce qui me concerne, les objectifs annoncés ont été atteints	SO	1	2	3	4	5	6
1.3	Les objectifs poursuivis par le stage sont importants dans le cadre de mon développement professionnel	SO	1	2	3	4	5	6

2. Procédures d'enseignement / apprentissage

2.1	Les activités m'ont permis de faire des progrès en							
a)	connaissances (savoirs)	SO	1	2	3	4	5	6
b)	habiletés (savoir faire)	SO	1	2	3	4	5	6
c)	attitudes liées à la profession d'enseignant (savoir être)	SO	1	2	3	4	5	6
d)	connaissance de soi (métacognition)	SO	1	2	3	4	5	6

3. Gestion du temps

3.1	La charge globale de travail est adaptée au volume horaire	SO	1	2	3	4	5	6
3.2	Le stage était placé à un moment opportun dans le parcours de formation	SO	1	2	3	4	5	6
3.3	Les plages horaires proposées pour le stage me convenaient	SO	1	2	3	4	5	6

4. Environnement physique / Ressources pédagogiques

4.1	L'environnement physique dans lequel le stage a eu lieu était satisfaisant	SO	1	2	3	4	5	6
4.2	Les ressources pédagogiques à ma disposition étaient suffisantes	SO	1	2	3	4	5	6

5. Gestion des matières / savoirs / programmes / référentiels

5.1	Le stage est :							
a)	en rapport avec le programme annoncé	SO	1	2	3	4	5	6
b)	bien coordonné avec les autres enseignements	SO	1	2	3	4	5	6
c)	intéressant	SO	1	2	3	4	5	6
d)	en phase avec la réalité professionnelle	SO	1	2	3	4	5	6
5.2	La difficulté des activités effectuées lors du stage est adaptée à mon niveau	SO	1	2	3	4	5	6

6. Gestion de la dynamique relationnelle

6.1	L'ambiance lors du stage favorise les apprentissages	SO	1	2	3	4	5	6
6.3	Je me suis impliqué activement lors du stage	SO	1	2	3	4	5	6

7. Procédures d'évaluation des apprentissages

7.1	Les modalités d'évaluation liées au stage sont formulées clairement	SO	1	2	3	4	5	6
7.2	Le mode d'évaluation du stage est en adéquation avec les apprentissages réalisés	SO	1	2	3	4	5	6

8. Facteurs motivationnels

8.1	Je me suis senti responsabilisé lors du stage	SO	1	2	3	4	5	6
8.2	J'étais motivé avant de commencer le stage	SO	1	2	3	4	5	6
8.3	Ma motivation a augmenté d'activité en activité lors du stage	SO	1	2	3	4	5	6
8.4	Les perspectives professionnelles liées au métier d'enseignant me motivent	SO	1	2	3	4	5	6

9. Caractéristiques individuelles des apprenants

9.1	Le stage est en adéquation avec une formation d'adultes	SO	1	2	3	4	5	6
9.2	Le stage est en phase avec mon projet professionnel	SO	1	2	3	4	5	6
9.3	Le stage a été pensé en tenant compte de ma formation initiale	SO	1	2	3	4	5	6

10. Caractéristiques individuelles du/des enseignant(s)

10.1	Le maître de stage m'a permis de découvrir une autre facette du monde de l'enseignement	SO	1	2	3	4	5	6
10.2	Le maître de stage est disponible pour répondre à mes questions	SO	1	2	3	4	5	6
10.4	Le maître de stage maîtrise le métier d'enseignant	SO	1	2	3	4	5	6
10.5	Le maître de stage me respecte en tant que stagiaire	SO	1	2	3	4	5	6

SUGGESTIONS prioritaires pour améliorer le stage :

1.	
2.	
3.	

ANNEXE IV – Projet de questionnaire de satisfaction des étudiants
Pratiques réflexives AESS

Pratiques réflexives à évaluer :

- Pratiques réflexives liées à la didactique générale – *J.-L. Gilles*
- Pratiques réflexives spécifiques à la didactique spéciale – partim I (*chaque section*)
- Pratiques réflexives spécifiques à la didactique spéciale – partim II (*chaque section*)

SO = sans objet	1 = pas du tout d'accord	2 = pas d'accord	3 = plutôt pas d'accord	4 = plutôt d'accord	5 = d'accord	6 = tout à fait d'accord
--------------------	--------------------------------	------------------------	-------------------------------	---------------------------	-----------------	--------------------------------

1. Objectifs / Résultats attendus

1.1	Les objectifs des pratiques réflexives étaient clairement formulés	SO	1	2	3	4	5	6
1.2	En ce qui me concerne, les objectifs annoncés ont été atteints	SO	1	2	3	4	5	6
1.3	Les objectifs poursuivis par les pratiques réflexives sont importants dans le cadre de mon développement professionnel	SO	1	2	3	4	5	6

2. Procédures d'enseignement / apprentissage

2.1	Les activités liées aux pratiques réflexives m'ont permis de faire des progrès en							
a)	connaissances (savoirs)	SO	1	2	3	4	5	6
b)	habiletés (savoir faire)	SO	1	2	3	4	5	6
c)	attitudes liées à la profession d'enseignant (savoir être)	SO	1	2	3	4	5	6
d)	connaissance de soi (métacognition)	SO	1	2	3	4	5	6

3. Gestion du temps

3.1	La charge globale de travail est adaptée au volume horaire	SO	1	2	3	4	5	6
3.2	Les pratiques réflexives étaient placées à un moment opportun dans le parcours de formation	SO	1	2	3	4	5	6
3.3	Les plages horaires proposées pour les pratiques réflexives me convenaient	SO	1	2	3	4	5	6

4. Environnement physique / Ressources pédagogiques

4.1	Le local dans lequel les pratiques réflexives ont lieu est satisfaisant	SO	1	2	3	4	5	6
4.2	Les supports écrits sont bien conçus	SO	1	2	3	4	5	6

5. Gestion des matières / savoirs / programmes / référentiels

5.1	Les pratiques réflexives sont :							
a)	en rapport avec le programme annoncé	SO	1	2	3	4	5	6
b)	bien coordonnées avec les autres enseignements	SO	1	2	3	4	5	6
c)	intéressantes	SO	1	2	3	4	5	6
d)	en phase avec la réalité professionnelle	SO	1	2	3	4	5	6
5.2	La difficulté des activités effectuées lors des pratiques réflexives est adaptée à mon niveau	SO	1	2	3	4	5	6

6. Gestion de la dynamique relationnelle

6.1	L'ambiance lors des pratiques réflexives favorise les apprentissages	SO	1	2	3	4	5	6
6.3	Je me suis impliqué activement lors des pratiques réflexives	SO	1	2	3	4	5	6

7. Procédures d'évaluation des apprentissages

7.1	Les modalités d'évaluation liées aux pratiques réflexives sont formulées clairement	SO	1	2	3	4	5	6
7.2	Le mode d'évaluation des pratiques réflexives est en adéquation avec les apprentissages réalisés	SO	1	2	3	4	5	6

8. Facteurs motivationnels

8.1	Je me suis senti responsabilisé lors des pratiques réflexives	SO	1	2	3	4	5	6
8.2	J'étais motivé avant de commencer des pratiques réflexives	SO	1	2	3	4	5	6
8.3	Ma motivation a augmenté d'activité en activité lors des pratiques réflexives	SO	1	2	3	4	5	6
8.4	Les perspectives professionnelles liées au métier d'enseignant me motivent	SO	1	2	3	4	5	6

9. Caractéristiques individuelles des apprenants

9.1	Les pratiques réflexives sont en adéquation avec une formation d'adultes	SO	1	2	3	4	5	6
9.2	des pratiques réflexives sont en phase avec mon projet professionnel	SO	1	2	3	4	5	6
9.3	des pratiques réflexives ont été pensées en tenant compte de ma formation initiale	SO	1	2	3	4	5	6

10. Caractéristiques individuelles du/des enseignant(s)

10.1	La personne qui animait les pratiques réflexives m'a permis de découvrir une autre facette du métier d'enseignant	SO	1	2	3	4	5	6
10.2	La personne qui animait les pratiques réflexives est disponible pour répondre à mes questions	SO	1	2	3	4	5	6
10.3	La personne qui animait les pratiques réflexives maîtrise le métier d'enseignant	SO	1	2	3	4	5	6
10.4	La personne qui animait les pratiques réflexives me respecte en tant qu'étudiant	SO	1	2	3	4	5	6

SUGGESTIONS prioritaires pour améliorer les pratiques réflexives :

1.
2.
3.