

Réguler les enseignements dans une approche qualité : l'apport diagnostic du modèle du polygone des paramètres des actions didactiques

Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Polson, D., 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

Abstract

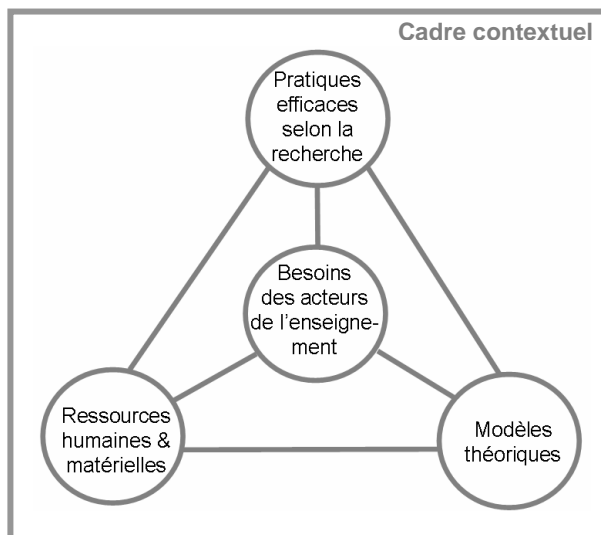
Notre approche qualité en docimologie et en didactique (Gilles, 2002 ; Gilles et al., 2006) est inspirée des recommandations de la norme internationale ISO 9004-2 qui mettent en évidence les facteurs-clés d'un système qualité. Dans notre contexte, nous prenons en compte quatre facteurs-clés : les besoins des acteurs ; les pratiques didactiques dont l'efficacité est validée ; les modèles théoriques qui donnent de la cohérence aux actions didactiques ; les ressources nécessaires à l'effectuation. Selon nous, des actions didactiques de qualité devraient envisager simultanément ces facteurs-clés et le cadre contextuel dans lequel elles se situent. Cette approche peut être considérée comme un paradigme au sens de Kuhn (1983) et présente un avantage décrit 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...* ». Dans ce cadre, en vue d'améliorer l'enseignement dans les masters à finalité didactique, l'équipe de l'Unité de Didactique générale et intervention éducative (DGIE) de l'Université de Liège, prend systématiquement en compte les avis des étudiants. Depuis deux ans nous avons mis en place un questionnaire d'avis dont les items sont reliés aux dix paramètres d'un modèle de paramétrage des actions didactiques. L'information recueillie est dès lors plus diagnostique, nous permettant ainsi de réguler plus efficacement nos cours et de quantifier l'impact des changements. Cette communication vise à expliciter les avantages et les inconvénients qu'offre notre démarche pour améliorer la qualité didactique des enseignements.

1. 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 enserés 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

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.

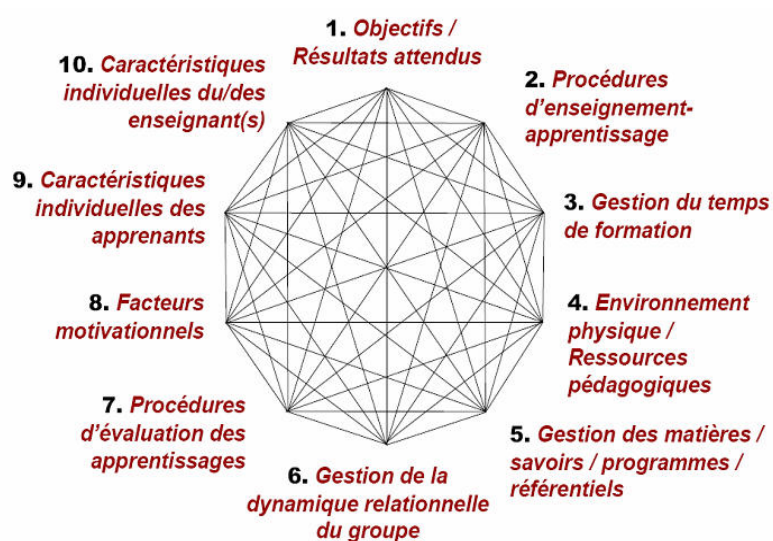
approche renvoie dès lors à des « méta-questions » basiques et fondamentales qui sous-tendent la construction et l'analyse de séquences d'enseignement-apprentissage et que tout acteur dans le système éducatif devrait se poser : dans quelle mesure le dispositif de formation répond-il à des besoins clairement 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 ?

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.

2. 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 articulant 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 évènements 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.

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

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).

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 ? ...

3. 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

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.

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 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 collégialement, 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 entre deux années d'étude 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.

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 autoscopies réflexives, approche réflexive dans la constitution du dossier professionnel).

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.

4. 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 macro-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.

En 2007, 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 était 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. En juin 2007, l'opération de récolte des avis des étudiants de l'AESS était lancée par le CIFEN à l'aide du système d'évaluation e-NGELS du SMART.

5. Le cas de la régulation du dispositif DGIE d'enseignement de la didactique générale

L'opération mise en place par le CIFEN a permis à l'équipe de la DGIE d'analyser les avis des étudiants de la cohorte 2006-2007 en ce qui concerne le dispositif d'enseignement de la didactique générale (chaque enseignant titulaire recevant les avis liés à son propre cours). Pour rappel, le questionnaire d'avis utilisé était lié au modèle du polygone des paramètres des actions didactiques. Voici la liste des items proposés aux étudiants :

1. Objectifs / Résultats attendus

- 1.1 Les objectifs du cours étaient clairement formulés
- 1.2 En ce qui me concerne, les objectifs annoncés ont été atteints
- 1.3 Les objectifs poursuivis par le cours étaient pertinents dans le cadre de mon développement professionnel

2. Procédures d'enseignement-apprentissage

- 2.1.a Le cours m'a permis de faire des progrès en connaissances (savoirs)
- 2.1.b Le cours m'a permis de faire des progrès en habiletés (savoir-faire)
- 2.2.c Le cours m'a permis de faire des progrès en attitudes liées à la profession d'enseignant (savoir-être)
- 2.2.d Le cours m'a permis de faire des progrès en connaissance de soi (métacognition)

3. Gestion du temps de formation

- 3.1 Le cours était placé à un moment opportun dans le parcours de formation
- 3.2 Les plages horaires proposées pour le cours me convenaient
- 3.3 La charge globale de travail était adaptée au volume horaire

4. Environnement physique / Ressources pédagogiques

- 4.1 Le local était adapté au cours
- 4.2 Les supports écrits étaient bien conçus
- 4.3 La communication via internet était efficace

- 5. Gestion des matières / savoirs / programmes / référentiels**
 - 5.1.a Les contenus du cours étaient en rapport avec l'engagement pédagogique annoncé
 - 5.1.b Les contenus du cours étaient bien coordonnés avec les autres enseignements
 - 5.1.c Les contenus du cours étaient en phase avec la réalité professionnelle
 - 5.2 Mes acquis me permettent d'aborder les contenus des cours avec une certaine aisance
- 6. Gestion de la dynamique relationnelle du groupe**
 - 6.1 Les prises de parole des étudiants étaient gérées correctement
 - 6.2 L'ambiance du cours favorisait les apprentissages
 - 6.3 Je me suis impliqué activement lors du cours
- 7. Procédures d'évaluation des apprentissages**
 - 7.1.a Les modalités d'évaluation étaient formulées clairement
 - 7.1.b Les modalités d'évaluation étaient annoncées en temps utile
 - 7.2 Le mode d'évaluation était en adéquation avec les apprentissages réalisés
- 8. Facteurs motivationnels**
 - 8.1 J'étais motivé par la matière abordée avant de commencer le cours
 - 8.2 Ma motivation pour le cours a augmenté au fil des séances
- 9. Caractéristiques individuelles des apprenants**
 - 9.1 J'avais les pré-acquis nécessaires pour suivre le cours
 - 9.2 La méthodologie du cours était en adéquation avec une formation d'adultes
 - 9.3 Le cours était en phase avec mon projet professionnel
- 10. Caractéristiques individuelles du/des enseignant(s)**
 - 10.1 L'enseignant avait une bonne élocution
 - 10.2 L'enseignant faisait participer les étudiants lors des activités
 - 10.3 L'enseignant était disponible pour répondre aux questions
 - 10.4 L'enseignant semblait maîtriser les contenus visés par le cours
 - 10.5 L'enseignant respectait les étudiants

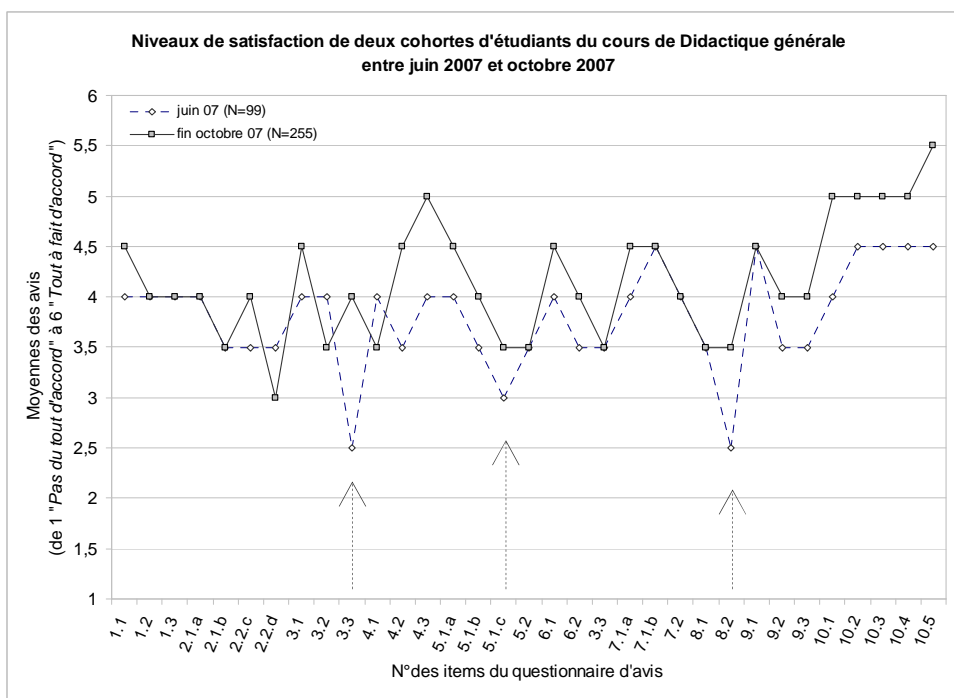
Pour chacun des items, les étudiants étaient invités à donner leur avis à l'aide d'une échelle de Lickert : « 1 = Pas du tout d'accord », « 2 = Pas d'accord », « 3 = Plutôt pas d'accord », « 4 = Plutôt d'accord », « 5 = D'accord », « 6 = Tout à fait d'accord ».

Les réponses à ce questionnaire d'avis ont mis en évidence des problèmes au niveau de la charge de travail demandée aux étudiants (*Gestion du temps de formation* - item 3.3), des contenus du cours pas assez en phase avec la réalité professionnelle (*Gestion des matières/...* - item 5.1.c) ainsi qu'au niveau de l'évolution de la motivation des étudiants (*Facteurs motivationnels* - item 8.2). Par ailleurs, les réponses ouvertes ont mis en évidence le besoin d'un encadrement plus rapproché et l'équipe a greffé dans le dispositif de nouvelles activités en présentiel afin d'améliorer l'accompagnement des étudiants par les tuteurs.

Ces problèmes ont été analysés et discutés en équipe DGIE durant l'été 2007 et des propositions ont été formulées pour améliorer notre dispositif d'enseignement. Dès la rentrée 2007 avec la nouvelle cohorte d'étudiants, les mesures correctives ont porté sur ces différents aspects : allègement du travail demandé dans le cadre d'un stage d'observation qui posait particulièrement problème ; amélioration des liens théorie-pratique (augmentation du nombre d'illustrations vidéos,

augmentation du nombre d'exercices de micro-enseignement, ...); une plus grande attention accordée à la qualité de la communication avec les étudiants (notamment par plus d'explications sur les tenants et aboutissants du dispositif d'enseignement, plus tôt et plus fréquemment). En ce qui concerne le besoin d'un encadrement plus rapproché, l'équipe a greffé dans le dispositif de nouvelles activités en présentiel afin d'améliorer l'accompagnement des étudiants par les tuteurs.

L'enseignement de la didactique générale étant placé très tôt dans le calendrier de l'année académique, nous avons été en mesure dès la fin du mois d'octobre 2007 de procéder à une nouvelle évaluation des avis des étudiants après le dernier cours théorique ainsi qu'après une grosse partie des exercices pratiques, et ce, grâce à l'aide du SMART qui a accepté de remettre en ligne pour la nouvelle cohorte d'étudiants et pour le seul cours de didactique générale, le questionnaire d'avis utilisé en juin 2007. Le graphique ci-dessous montre la comparaison des moyennes des avis de juin 2007 (trait en pointillés) et de fin octobre 2007 (trait continu).



Globalement, les moyennes des avis aux différents items se sont améliorées. Nous remarquons aussi une nette amélioration en ce qui concerne la perception de la charge de travail (3.3), une légère amélioration en ce qui concerne la mise en phase des contenus enseignés avec la réalité professionnelle (4.3) et une amélioration en ce qui concerne la motivation des étudiants au fil des séances (8.2). Nous remarquons aussi une nette amélioration en ce qui concerne l'efficacité de la communication via internet (*Environnement physique / ressources pédagogiques* – item 4.3) et le respect des étudiant (*Caractéristiques individuelles des enseignants* – item 10.5). Signalons que ce dernier item 10.5 obtenait déjà une moyenne relativement haute en juin 2007.

6. 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 moindres, 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

- Detroz, P. (2004). L'évaluation des enseignements par les étudiants : de l'approche administrative à l'approche formative, in Actes du 3ème Congrès des chercheurs en éducation « (Re)trouver le plaisir d'enseigner et d'apprendre – Construire savoirs et compétences », Bruxelles : Administration générale de l'Enseignement et de la recherche scientifique.
- Detroz, P., Mainferme, R., Hausoul, E., (2006). Impact d'un système qualité lié à l'évaluation des enseignements via Internet, XXIIIème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Innovation, formation et recherche en pédagogie universitaire. Faculté de Pharmacie de Monastir, Tunisie.
- Detroz, P, Mainferme R. (2007) Evaluation des enseignements à l'Université de Liège. 24ème congrès de l'AIPU, vers un changement de culture en enseignement supérieur, Montréal, Canada
- 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.
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, Piette, S.-A., Plunus, G., Radermaecker, G. et Voos, M.-C. (2006). Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une approche qualité dans le contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants. Liège : Université de Liège, unité de Didactique générale et intervention éducative.
- 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*. 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. 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.