

Contribution des facteurs-clés d'une approche qualité à l'efficacité d'un dispositif de formation des enseignants du supérieur : comment procéder pour améliorer la cohérence de son dispositif de formation ?

Catherine Bosmans, Marie-Catherine Voos et Jean-Luc Gilles

Service de Didactique générale et intervention éducative (DGIE) de l'Université de Liège

Communication présentée en 2008 au 25ème Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire : "Le défi de la qualité dans l'enseignement supérieur : vers un changement de paradigme...". Montpellier : Université de Montpellier.

Abstract

Depuis les années 1990, de nouvelles politiques européennes en matière de formation pédagogique des enseignants visent l'efficacité des systèmes d'enseignement. En 2002, la Communauté française de Belgique a réformé les curricula de formation des enseignants des niveaux maternel, primaire et secondaire et promulgué un décret instituant une formation destinée aux enseignants du supérieur non-universitaire, le CAPAES. L'Unité de Didactique générale et intervention éducative (DGIE) de l'Université de Liège assure une part de la formation pédagogique et professionnalisante des enseignants du CAPAES. Pour concevoir son dispositif de formation, l'équipe de la DGIE s'appuie sur le modèle des quatre facteurs-clés de l'approche qualité inspirée des recommandations de la norme internationale ISO 9004-2, Gestion de la qualité et éléments de système qualité – Lignes directrices pour les services et qui met en relation : (1) les besoins des acteurs de l'enseignement, (2) les pratiques efficaces selon la recherche, (3) les modèles théoriques et (4) les ressources humaines et matérielles (Gilles, 2002 ; Gilles, Bosmans, Mainferme, Plunus, Radermaecker, Voos, 2006). Nous avons l'intention de montrer que ce modèle qualité a permis de répondre aux besoins des étudiants tout en prenant en considération les recommandations du législateur. Nous présenterons comment les candidats sont amenés en petits groupes à décontextualiser leurs pratiques, à les analyser grâce aux modèles théoriques, notamment avec le polygone des paramètres de l'action didactique (Gilles, Bosmans, Mainferme, Plunus, Radermaecker, Voos, 2006). Le but étant de faire émerger de nouvelles pratiques plus efficaces en recontextualisant les résultats des analyses, et ce, tout en développant les compétences réflexives des participants. Enfin, notre analyse rendra compte du degré de satisfaction des candidats concernant la pertinence du dispositif dans leur cheminement professionnel.

1. Contexte général

Afin de répondre à la Stratégie de Lisbonne (Conseil européen, Lisbonne, mars 2000), le Conseil « Education » a adopté en 2001 le rapport des ministres de l'Education fixant des objectifs stratégiques pour les dix années à venir, entre autres celui d'*améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la formation dans l'enseignement supérieur* (1).

Outre l'actualisation de la formation des enseignants et des formateurs, ce rapport souligne la nécessité d'examiner la question de leur recrutement et de leur statut.

Dans la foulée, le Ministère de la Communauté française de Belgique a promulgué un décret (2) instituant une formation destinée aux enseignants du supérieur hors université, délivrant un Certificat d'Aptitude Pédagogique Appropriée à l'Enseignement Supérieur (CAPAES). Ce titre pédagogique est devenu un titre requis pour les maîtres de formation pratique, les maîtres assistants et les chargés de cours engagés en Hautes écoles depuis le mois d'août 2002.

Les enseignants concernés par le CAPAES professent dans les trente Hautes Ecoles situées en Communauté française de Belgique. En 2006-07, la population globale des enseignants du supérieur hors université était estimée à 6.128 personnes à temps plein et temps partiel confondus pour 82.873 étudiants (soit 54,84% de la population totale des étudiants du supérieur) (3). Cependant, ces chiffres indicatifs ne nous permettent pas d'estimer le pourcentage actuel des enseignants concernés par l'obtention du CAPAES.

Obligations décrétales

Le décret organise la formation en trois parties : la première consiste en une formation à caractère théorique, la deuxième à caractère pratique et la troisième porte sur *l'élaboration et le dépôt d'un dossier professionnel*. Les deux premières sont prises en charge par les Universités, les Hautes Ecoles ou les écoles de Promotion sociale, institutions qui donnent une appréciation validant la réussite de la formation. Le dossier professionnel, quant à lui, est évalué par une commission externe inter réseaux dite Commission CAPAES (Décret du 17-07-2002, art.1, 4, 8) (2).

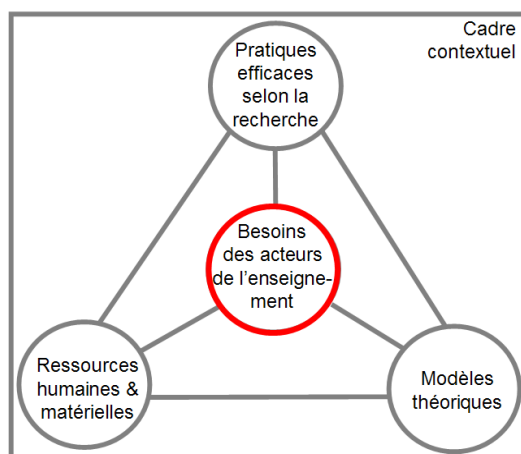
2. Objet de la communication

L'Unité de Didactique Générale et Intervention Educative (DGIE) assure une part de la formation de ces candidats-enseignants depuis l'année académique 2005-2006. Elle organise un cours théorique ainsi que des séances d'exercices pratiques et d'analyse des pratiques (20h). Les exercices pratiques proposent (a) deux séances sur l'approche des pratiques innovantes de formation et d'évaluation tandis que l'analyse des pratiques se décline en (b) séances d'analyse réflexive d'une pratique à l'aide de la méthode dite de l'araignée, (c) d'analyses de sa pratique à l'aide de la technique de l'autoscopie et (d) d'une approche réflexive dans la constitution du dossier professionnel.

La présente communication s'intéressera à la partie pratique de la formation Capaes et situera successivement les 4 facteurs-clés d'une approche qualité que nous proposons dans le cadre du processus d'élaboration du dispositif de formation mis en œuvre par la DGIE.

3. Conception du dispositif de formation

Pour concevoir son dispositif de formation, la DGIE s'est donc appuyée sur le modèle des 4 facteurs-clés de l'approche qualité inspirée des recommandations de la norme internationale ISO 9004 (Gestion de la qualité et éléments de système qualité – Lignes directrices pour les services) (4).



(Gilles, 2002 ; Gilles, & al. 2006).

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, socioéconomique, 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.

La prise en compte simultanée de ces quatre facteurs-clés et du cadre contextuel a guidé notre réflexion dans la conception de notre dispositif de formation.

(1) Identification des acteurs et de leurs besoins

Notre réflexion nous a conduit à identifier la nature des besoins à deux niveaux distincts : le premier d'ordre institutionnel tient aux termes du décret qui liste 14 compétences professionnelles (Décret du 17-07-2002, art.3) (2) à développer chez les enseignants-candidats et le second, d'ordre personnel dépend des demandes des enseignants-candidats eux-mêmes.

L'équipe de la DGIE est partie du postulat qu'il était indispensable de cibler les compétences du décret susceptibles de répondre au mieux à la formation pratique dont elle a la charge dans une perspective professionnalisante, comme le montre le tableau suivant :

	Compétences du décret	a Approche des pratiques innovantes de formation et d'évaluation	b Analyse réflexive d'une pratique à l'aide de la méthode de l'araignée	c Analyse de sa pratique à l'aide de la technique autoscopique	d Approche réflexive dans la constitution du dossier professionnel
1	Promouvoir la réussite des étudiants notamment par la prise en compte de la diversité des parcours.				
2	Faire face aux devoirs et aux dilemmes éthiques de la profession.				
3	Travailler en équipe pluridisciplinaire en partageant la responsabilité collective de la formation.				
4	Construire avec les étudiants un contexte relationnel propice à l'apprentissage.				
5	Ancrer les contenus et les démarches dans la réalité professionnelle visée par la formation.				
6	Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages tant théoriques que pratiques ainsi que dans la construction de leur projet professionnel.				
7	Planifier le cours et concevoir des dispositifs d'enseignement appropriés aux adultes.				
8	Maîtriser et utiliser les outils d'évaluation des apprentissages adaptés à l'enseignement dispensé et pouvoir répondre de ses choix.				
9	Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires et s'impliquer dans leur construction.				
10	Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir relatif à sa discipline et avec la recherche en éducation.				
11	Porter un regard réflexif et interdisciplinaire sur ses connaissances scientifiques et son enseignement.				
12	Actualiser ses connaissances et ses pratiques.				
13	S'inscrire dans une politique de gestion de la qualité de l'enseignement.				
14	Etre un partenaire actif dans l'organisation et le développement de son institution.				

Depuis la mise en œuvre de notre dispositif en 2005-2006, nous avons choisi de donner la priorité au développement professionnel des enseignants-candidats sur la base des compétences énoncées dans le décret plutôt qu'au développement personnel de chacun d'entre eux à partir de leurs besoins individuels.

Développement possible

Si l'on se réfère au modèle de développement en 4 stades imaginé par F. Fuller (1973) basé sur le degré d'expériences des étudiants, et en vue d'identifier leurs besoins en formation, nous constatons que nos enseignants-candidats sont à des stades différents, allant du 2^{ème} au 4^{ème}, le premier caractérisant les enseignants qui n'ont pas d'intérêts spécifiques. Au stade 2, en situation professionnelle, ils doivent souvent faire face à l'urgence d'enseigner chaque jour à des classes différentes sans être forcément très avancés dans la préparation de leur cours et développent une stratégie de survie qui les porte à s'intéresser prioritairement à l'obtention de la discipline en classe et à la maîtrise des contenus disciplinaires. Au stade 3, les enseignants-candidats se préoccupent de leur performance pédagogique et se rendent disponibles pour répondre aux demandes des étudiants. Enfin, au stade 4, ils s'interrogent sur les stratégies

d'apprentissage, la qualité de la relation qu'ils établissent avec leurs étudiants et sur les besoins de ces derniers, comme le rappellent Charlier, E. & Charlier, B. (1998).

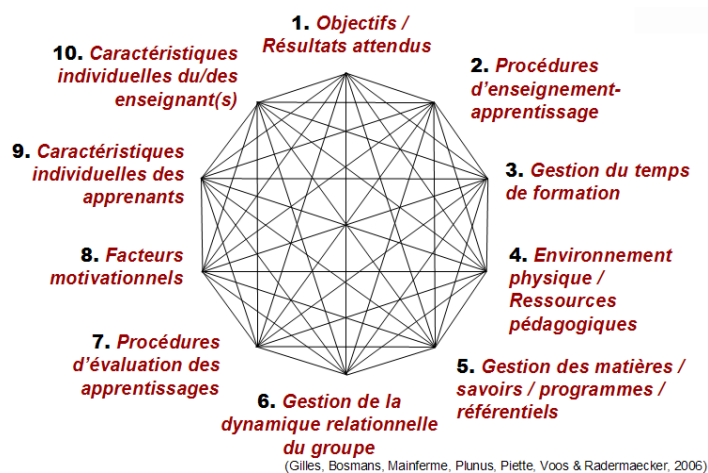
La prise en compte des stades de développement des enseignants-candidats devrait nous permettre de réguler notre dispositif de manière à tenter de répondre également à leurs besoins individuels. Cela aura nécessairement des incidences sur les procédés d'enseignement/apprentissage que nous mettons en œuvre actuellement.

(2) Pratiques efficaces selon la recherche

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).

(3) Modèles théoriques

Les 4 types de séances pratiques reposent principalement sur le polygone des paramètres de l'action didactique qui peut être considéré 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 ». Il prend en compte dix paramètres qui favoriseront la prise de décision des enseignants-candidats durant les trois phases de leur action didactique : préactive, active et postactive.



Nous y retrouvons en filigrane la triple concordance de Tyler (1950), Objectif-Méthode-Evaluation déclinée en ces termes : 1. Objectifs/résultats attendus 2. Procédures d'enseignement/apprentissage et 7. Procédures d'évaluation des apprentissages. Ces trois paramètres constitueront le corpus d'élaboration de l'action didactique sur lequel l'enseignant-candidat s'appuiera pour construire ses leçons. L'enseignant aura un contrôle direct sur ces trois axes, auxquels nous ajoutons l'axe 8 des facteurs motivationnels mis en œuvre, pour exemple, selon le modèle motivationnel de Viau (1994), l'axe 3 de la gestion du temps, l'axe 4 pour ce qui concerne les ressources pédagogiques, les savoirs de l'axe 5 qu'il

sera amené à transformer en savoir à enseigner et ses propres caractéristiques énoncées à l'axe 10.

L'enseignant aura à faire face à des facteurs externes qui influenceront son action didactique et sur lesquels il pourra exercer un contrôle indirect : le paramètre 5 dans sa visée institutionnelle étant donné qu'il porte sur les référentiels de compétences; le paramètre 4 en tant que variable contextuelle et les paramètres 6, 9, 10 qui mettent ensemble en jeu les trois acteurs de l'action didactique, à savoir : le groupe, les élèves et l'enseignant, aux prises avec les imprévus inhérents à « l'humain ».

(4) Les ressources humaines et matérielles

La DGIE est composée de six membres qui se partagent l'animation des séances d'exercices pratiques et d'analyse des pratiques. Parallèlement à leur fonction universitaire d'assistant, cinq d'entre eux partagent leur temps de travail avec une activité professionnelle hors de l'Unité de Didactique générale (professeurs dans l'enseignement supérieur de promotion sociale, éducateur au lycée, responsable d'un service d'accrochage scolaire, formateur d'adultes à la réinsertion professionnelle). Cette diversité de profils enrichit le travail d'équipe et influence l'axiologie pédagogique sous-jacente à la conception du dispositif de formation.

Au plan des ressources matérielles, l'équipe a recours à une plateforme d'échanges et de communication de documents avec les étudiants (ppt des séances, documents, travaux).

4. Mise en œuvre du dispositif

Séance a : Approche des pratiques innovantes de formation et d'évaluation

Depuis cette année, les étudiants ont été invités à présenter une innovation qu'ils ont mises en œuvre dans leur contexte professionnel alors qu'auparavant, ils devaient présenter une innovation issue d'une recherche documentaire. Ce changement a permis d'impliquer davantage les étudiants dans ce travail et de tenir compte de leurs caractéristiques individuelles.

Dans un premier temps, les étudiants sont amenés à réfléchir au concept d'innovation selon la définition de D. Cros (1999). Une innovation

- porte sur du *nouveau par rapport à un contexte spécifique*;
- est un *changement volontaire et conscient*;
- est une *action finalisée sous-tendue par des valeurs*;
- N'est pas un *projet* car elle n'est pas planifiée.

Dans un second temps, ils analysent leur innovation en parcourant chaque axe du polygone. Une réflexion collégiale est ainsi entamée sur leur pratique.

Séance b : Analyse réflexive d'une pratique à l'aide de la méthode dite « de l'araignée »

Chaque candidat choisit une situation jugée insatisfaisante qui s'est déroulée lors d'une de ses séquences d'enseignement et rédige une description de celui-ci durant 10 minutes à l'aide d'une grille proposée par les formateurs.

Ensuite, un travail en sous-groupe interdisciplinaire sera réalisé par groupes de 3 : chaque incident critique individuel est exposé et analysé en fonction des paramètres du polygone et plus particulièrement selon les paramètres sur lesquels ils peuvent avoir prise.

La séance s'achève en grand groupe par une synthèse collective constituée d'un débat à partir des questions traitant des apports et des difficultés dans les échanges à propos de ses pratiques avec un collègue d'une autre discipline, du rôle des paramètres de l'action didactique dans d'amélioration de la pratique (le praticien est un peu comme l'araignée qui prend une série d'appuis solides – *les paramètres de l'action didactique* – pour construire sa toile – *le polygone de sa séquence d'enseignement-apprentissage*) et de l'utilisation des résultats de l'activité dans la construction du dossier professionnel.

Séance c : Analyse de sa pratique à l'aide de la technique de l'autoscopie

A l'instar de Perrenoud (2001), nous dirons que « *le praticien réflexif se prend pour objet de sa réflexion, il réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive* ». Notre intention est de sensibiliser les enseignants-candidats à cette « *posture réflexive* » et à ce « *regard critique* » sur leurs pratiques.

Nous utilisons l'autoscopie comme un outil d'analyse des pratiques. Ainsi que le soulignent Bourron et Denneville (1991) « *L'autoscopie consiste à filmer des individus, en situation d'expression et de communication, de façon à ce qu'ils puissent se voir et analyser leur comportement, à fin d'amélioration.* »

Les conditions de mise en œuvre de l'exercice réflexif reposent sur des courtes séquences de leçons filmées sur le lieu de travail des enseignants-candidats. Ces derniers travaillent en duo : l'un enseigne et est filmé, l'autre observe et filme la leçon. C'est lors de la séance de travail en commun, à partir d'un extrait filmé et analysé par les deux protagonistes, qu'a lieu l'exercice réflexif partagé. L'observation s'effectue sur la base d'une grille élaborée par les membres du duo et alimentée par les paramètres envisagés dans le modèle du polygone.

Séance d : Approche réflexive dans la constitution du dossier professionnel

Cette séance débute par un exposé sur les incontournables d'un dossier professionnel. Pendant l'exposé, les participants forment sur des fiches des questions qu'ils se posent à propos de la constitution de leur dossier professionnel. Après l'exposé, dans un premier temps, de petits groupes sont constitués. Chaque participant choisit une question qu'il se pose et la soumet à son groupe. Des pistes de solutions sont discutées. Ensuite, dans un second temps, en grand groupe, toutes les fiches des questions envisagées sont disposées sur le tableau et rassemblées selon leurs similitudes. Des amas de questions apparaissent et celles-ci sont discutées collectivement, chacun amenant sa ou ses solutions à partager. La séance s'achève par un moment de prise de recul où la personne réfléchit individuellement à la façon dont elle va « réinjecter » les résultats de l'activité dans la constitution de son dossier professionnel. Souvent, nous constatons la mise à profit des modèles théoriques proposés dans les productions des étudiants.

Conclusion

A travers ces activités, l'utilisation des deux modèles didactiques privilégiés par l'équipe de la DGIE (l'approche qualité et le polygone des paramètres des actions didactiques) contribue à une conceptualisation des actions didactiques à planifier, à mettre en œuvre et à réguler dans les séquences d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, l'approche qualité amène les étudiants 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. Elle favorise une démarche réflexive des étudiants en structurant les premières analyses autour des quatre facteurs clés.

A partir du découpage en dix paramètres facilement appréhendables proposé par le modèle du polygone, les étudiants sont en mesure d'envisager des cas complexes de situations didactiques à planifier, à mettre en œuvre, voire à analyser rétrospectivement en vue de les réguler. Notre démarche consiste dès lors pour ces paramètres en relation les uns avec les autres (relations figurées dans des configurations d'axes), d'une part à favoriser le recueil de « bonnes pratiques » dont l'efficacité a pu être validée par la recherche et d'autre part à favoriser une réflexion sur les critères de qualité didactique. 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 (Gauthier & al, 2004).

Notes

- (1) Rapport du Conseil "Education" au Conseil européen sur "Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », 14 février 2001
- (2) Décret du 17-07-2002 définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur en Hautes Ecoles et ses conditions d'obtention
- (3) Annuaire du personnel de l'enseignement, année 2006/07. Section V: le personnel de l'enseignement en nombre de personnes. ETNIC, service des statistiques de la CFB
- (4) *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.

Bibliographie

- Bareil, C. (2004). *Les phases de préoccupations : la petite histoire d'un grand modèle*. Cahier n°04-09. Montréal : HEC
- Bourron, Y et Denneville, J. (1991). *Se voir en vidéo. Pédagogie de V Autoscopie*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Charlier, E. & Charlier, B. (1998). *La formation au cœur de la pratique. Analyse d'une formation continuée d'enseignants*. p. 32. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cros, F. et Adamczewski, G. (dir.) (1996). *L'innovation en éducation et en formation*. Bruxelles : De Boeck
- 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., Martineau, S., Presseau, A. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner (édition révisée et augmentée)*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval
- 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.
- 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*. 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.
- Perrenoud, P. (2001). *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation*. Cahiers pédagogiques. n° 390, pp. 42-45.
- Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*, Chicago: University of Chicago Press.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions ERPI