

La régulation pédagogique comme vecteur de valeurs professionnelles - Le cas d'étudiants de BAC 1, futurs enseignants

29^e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)

Lausanne, le 8 juin 2016

Plan de la présentation



Introduction


- Cette communication s'inscrit au carrefour des axes 2 et 3 de ce congrès
 - Axe 2 : Le développement professionnel des enseignant-e-s
 - Réflexivité, développement, recherche, expérimentation...
 - Axe 3 : L'expérience d'apprentissage des étudiant-e-s
 - Impact d'une régulation du dispositif de formation sur les apprentissages visés
- Objet de cette communication : témoignage de mon expérience de régulation initiée dans le cadre d'une formation professionnelle
 - « *L'expérience de chacun est le trésor de tous* »
Gérard de Nerval
- Régulation = « bénéfiques » pour
 - Formateur
 - Apprenants

Formasup, c'est-à-dire?



Un Master pour

- ▶ améliorer ma réflexion et ma pratique d'enseignement
- ▶ valoriser mon investissement dans mes cours
- ▶ intégrer un réseau de professionnels de l'enseignement
- ▶ entrer dans une dynamique de recherche
- ▶ doper mon développement pédagogique



FORMASUP

Master Complémentaire en Pédagogie Universitaire & de l'Enseignement Supérieur

La formation (60 ECTS) entraîne à 5 compétences essentielles au métier d'enseignant :

- Concevoir des dispositifs de formation cohérents
- Réaliser le dispositif conçu (ressources, outils, technologies,...)
- Enseigner/conduire/soutenir l'apprentissage
- Évaluer l'apprentissage des étudiants et leur donner un feedback
- Réguler la qualité de son enseignement par la réflexivité

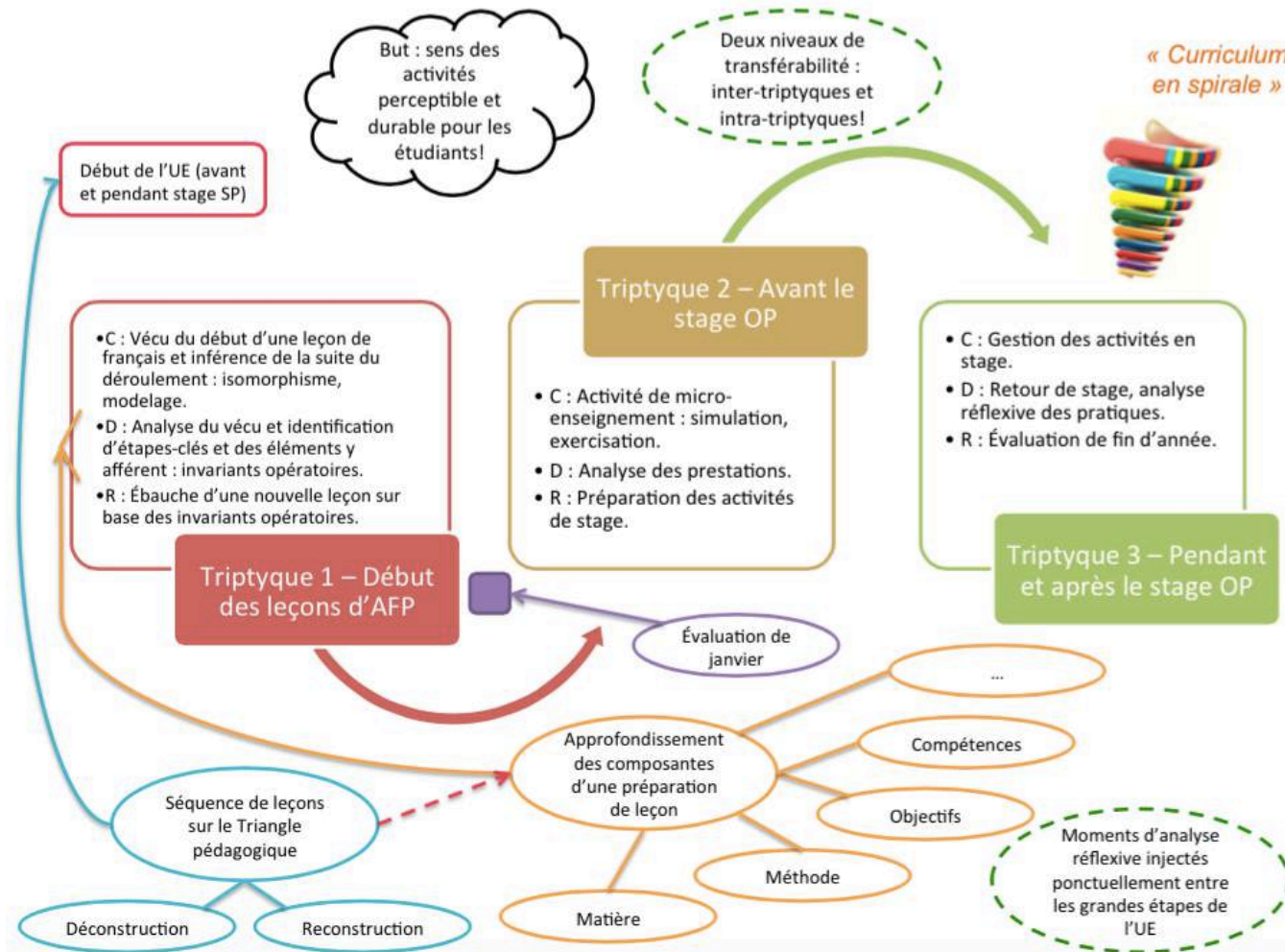


À quoi ça sert?

Données de contexte

- Quel point de départ?
 - La formation CAPAES (2013-2014)
 - « **Insatisfactions** » relatives à un cours « clé » dans le cursus des étudiants
 - « *Les ateliers de formation professionnelle proposent aux étudiants un ensemble d'activités susceptibles de faire émerger des compétences méthodologiques et un regard réflexif sur celles-ci. Ils leur permettent d'expérimenter, d'observer et d'analyser les différentes composantes de la profession. Ils intègrent la didactique disciplinaire et générale dans le cadre d'activités organisées à la fois sur le terrain et à la Haute École.* »
 - Difficulté pour la conception d'activités d'enseignement-apprentissage
- Quel cours?
 - « Préparation au Savoir-faire » (anciennement « Ateliers de Formation Professionnelle »)
- Qui est concerné?
 - Les étudiants de BAC 1 de la section « Français »
 - N = 30 (au départ de l'année académique 2014-2015)
- Mots-clés
 - *Sens, situation authentique, compétence, triade « C-D-R », transfert, invariant opératoire, réflexivité*

Propositions de régulation



La majeure partie du dispositif régulé (2014-2015)



Temps 1 : septembre- octobre 2014

Vécu de la leçon sur le Triangle pédagogique à la HE dans le cadre de l'UE "Préparation au Savoir faire" et reconstruction en sous-groupes sur panneau avant une mise en commun des productions



Temps 2 : octobre 2014

Observation d'environ 15h d'activités d'enseignement en stage 1 dans le cadre de l'UE "Savoir-faire" et reconstruction individuelle de 4 heures de leçons dans le canevas d'une préparation de leçon identique à celui utilisé dans le travail du "Temps 1"



Temps 3 : novembre- décembre 2014

Vécu de la leçon sur la rédaction d'une lettre formelle (idem première secondaire) à la HE dans le cadre de l'UE "Préparation au Savoir faire" puis phase de reconstruction en sous-groupes sur panneau avant une mise en commun des productions



Temps 4 : février 2015

Observation d'environ 10h d'activités d'enseignement en stage 2 dans le cadre de l'UE "Savoir-faire" puis reconstruction individuelle de 2 heures de leçons dans le canevas d'une préparation de leçon identique à celui utilisé dans le travail des "Temps" 1, 2 et 3



Temps 5 : juin 2015

Évaluation de fin d'année sur base de la situation-problème suivante : la conception d'une leçon en respectant les contraintes d'une tâche-problème, d'un sujet et d'un niveau scolaire imposés. Conception conforme au canevas utilisé lors des 4 "Temps" précédents

Un dispositif de recherche, donc un enjeu, défini en...

- Une question de recherche :
 - Les activités d'observation/vécu/analyse de leçons, ainsi que les leçons de structuration connexes des « **invariants opératoires** » (compétence, objectifs, déroulement méthodologique) proposées dans le cadre du dispositif de formation permettent-elles aux étudiants de progresser quant à la maîtrise de ces « **invariants opératoires** » indispensables à la compétence de « scénarisation pédagogique » ainsi que par rapport à leurs capacités d'analyse réflexive?
- Des hypothèses, des données, des traitements, des résultats, des perspectives...

Hypothèse 1 : Le vécu de plusieurs activités d'observation/vécu/analyse de leçons dans diverses situations à caractère plus ou moins authentique permet aux étudiants de **s'approprier progressivement les « invariants opératoires » associés à la compétence de « scénarisation pédagogique »**.

Données de performance issues des productions des étudiants aux 4 premiers « temps » du dispositif.

Traitement par codage des productions selon une échelle à 3 niveaux (0-1-2 avec score max; de 6).

Hypothèse 2 : Le vécu de plusieurs activités d'observation/vécu/analyse de leçons dans diverses situations à caractère plus ou moins authentique constitue une **source de motivation pour les étudiants** (dans la mesure où ils perçoivent l'utilité de ces activités par rapport au développement de la compétence de « scénarisation pédagogique »).

Données de perception recueillies via un questionnaire de 17 items portant sur la motivation (cf. Viau, 2009).

Traitement par regroupement des items selon les déterminants identifiés par Viau (3).

Hypothèse 3 : L'alternance d'activités d'observation/vécu/analyse de leçons et de séances de cours consacrées spécifiquement aux « invariants opératoires » associés à la compétence de « scénarisation pédagogique » permet aux étudiants **d'intégrer progressivement ces derniers dans leur analyse réflexive**.

Données de performance issues des volets réflexifs des 2 rapports de stages des étudiants.

Traitement par production de Verbatims codés en unités de sens répondant au modèle de préoccupation de Füller (1969).

Méthodologie relative à l'hypothèse 1


Dispositif	Type d'activité	Type de production	Format de production	Critères d'analyse des productions
Temps 1 (septembre 2014)	Vécu d'une leçon à la Haute École	Productions collectives en petits groupes	Panneaux des IO de la leçon vécue	Critères 1 et 2
Temps 2 (octobre 2014)	Observation de 2 leçons en contexte de stage	Productions individuelles	Rapport de stage : fiches descriptives des 2 leçons observées	Critères 1 et 3
Temps 3 (décembre 2014)	Vécu d'une leçon à la Haute École	Productions collectives en petits groupes	Panneaux des IO de la leçon vécue	Critères 1 et 2
Temps 4 (février 2015)	Observation d'une leçon en contexte de stage	Productions individuelles	Rapport de stage : fiche descriptive de la leçon observée	Critères 1 et 3

Tableau 1 : représentation synthétique des données récoltées dans le cadre de l'investigation de l'hypothèse n°1 du présent article.

Voici les 3 critères en fonction desquels les productions seront analysées :

- ✓ Critère 1 : Présence dans les productions considérées des IO attendus
- ✓ Critère 2 : Pertinence des informations associées aux IO mentionnés dans les productions
- ✓ Critère 3 : Plausibilité des informations associées aux IO mentionnés dans les productions (l'évaluateur des productions concernées par ce critère n'a pas assisté aux leçons observées par les étudiants sur leur lieu de stage et ne peut donc se prononcer que sur le caractère plausible des informations données par les étudiants en lien avec les IO cités)

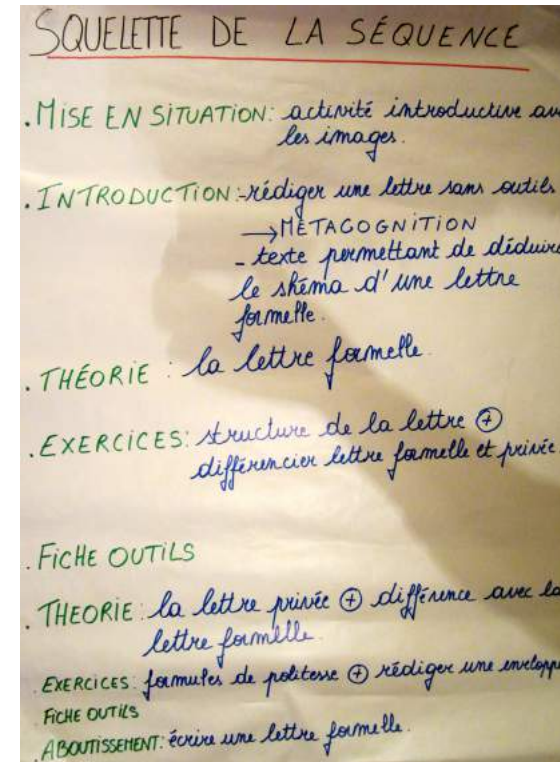
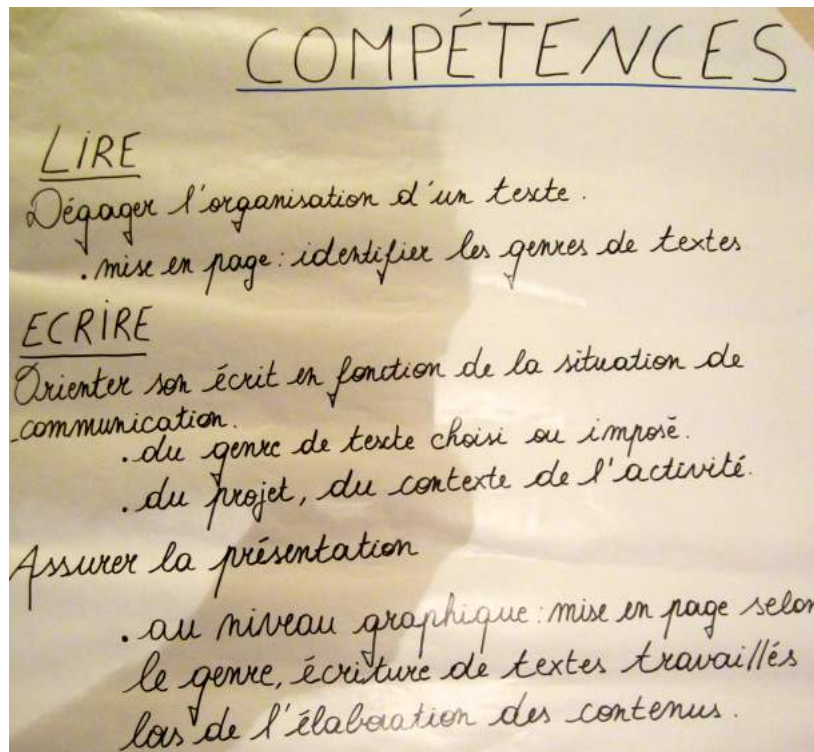
Exemple de production au T1



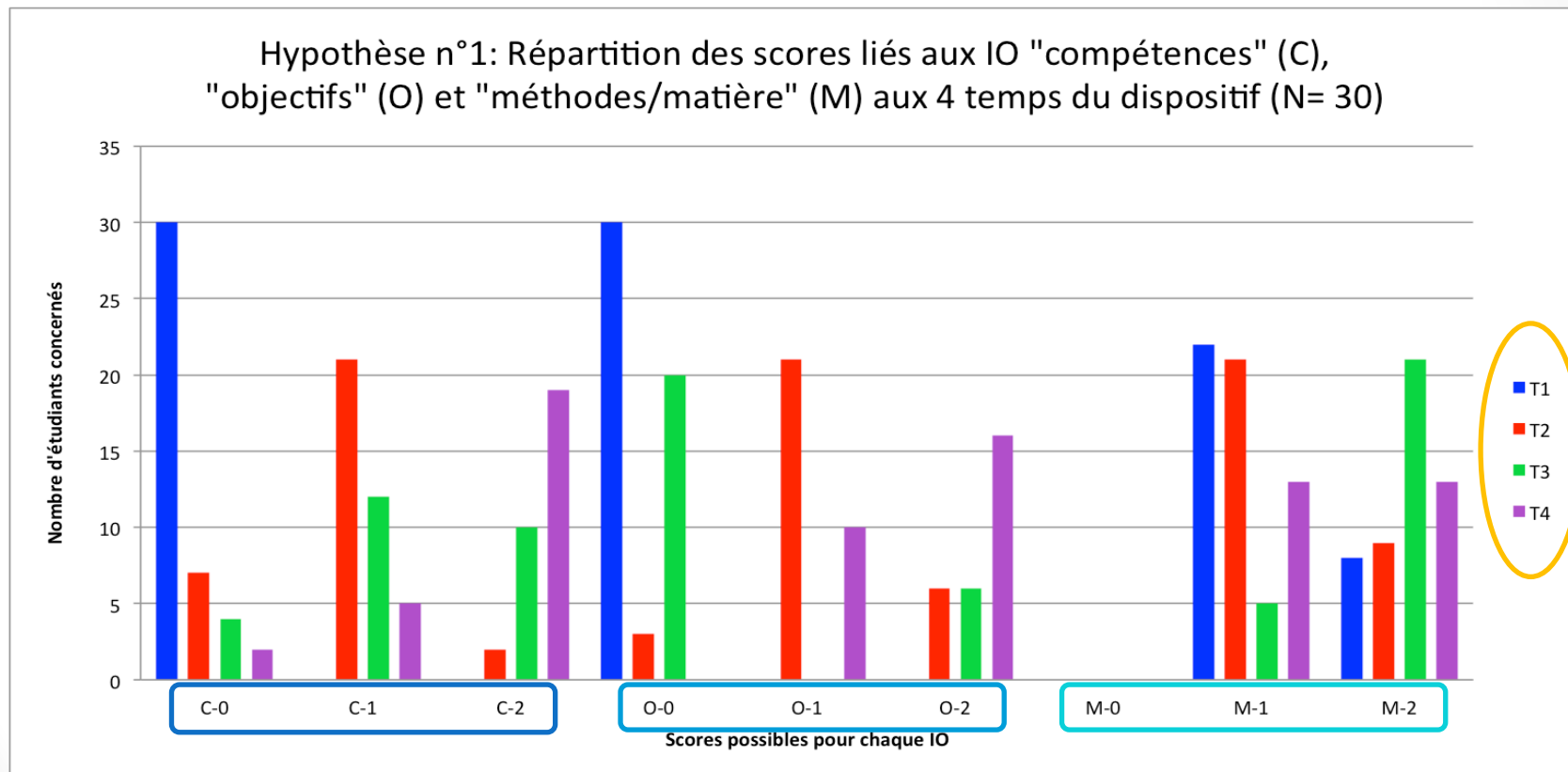
A photograph of a piece of aged, yellowish paper with handwritten text in cursive. The text is organized as a list of topics, each preceded by a small circle. The topics are: Introduction, Synthèse partielle, Exercices, Panneaux (atelier), Synthèse partielle, Exercices, and Synthèse générale. Under 'Panneaux (atelier)', there is a sub-point '→ explications'.

- o Introduction
- o Synthèse partielle
- o Exercices
- o Panneaux (atelier)
 - explications
- o Synthèse partielle
- o Exercices
- o Synthèse générale.

Exemple de production au T3

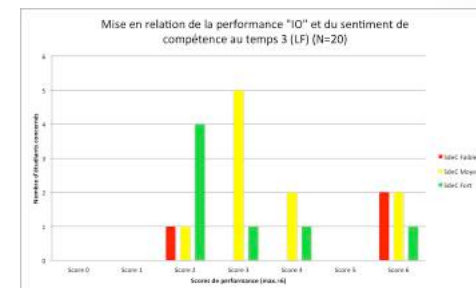
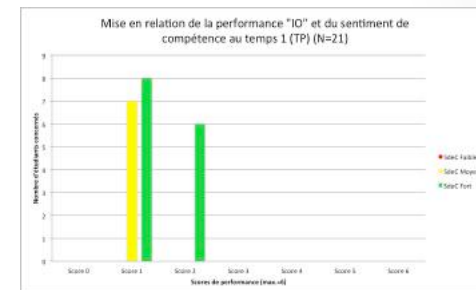


Observations relatives à l'hypothèse 1



Observations relatives à l'hypothèse 1

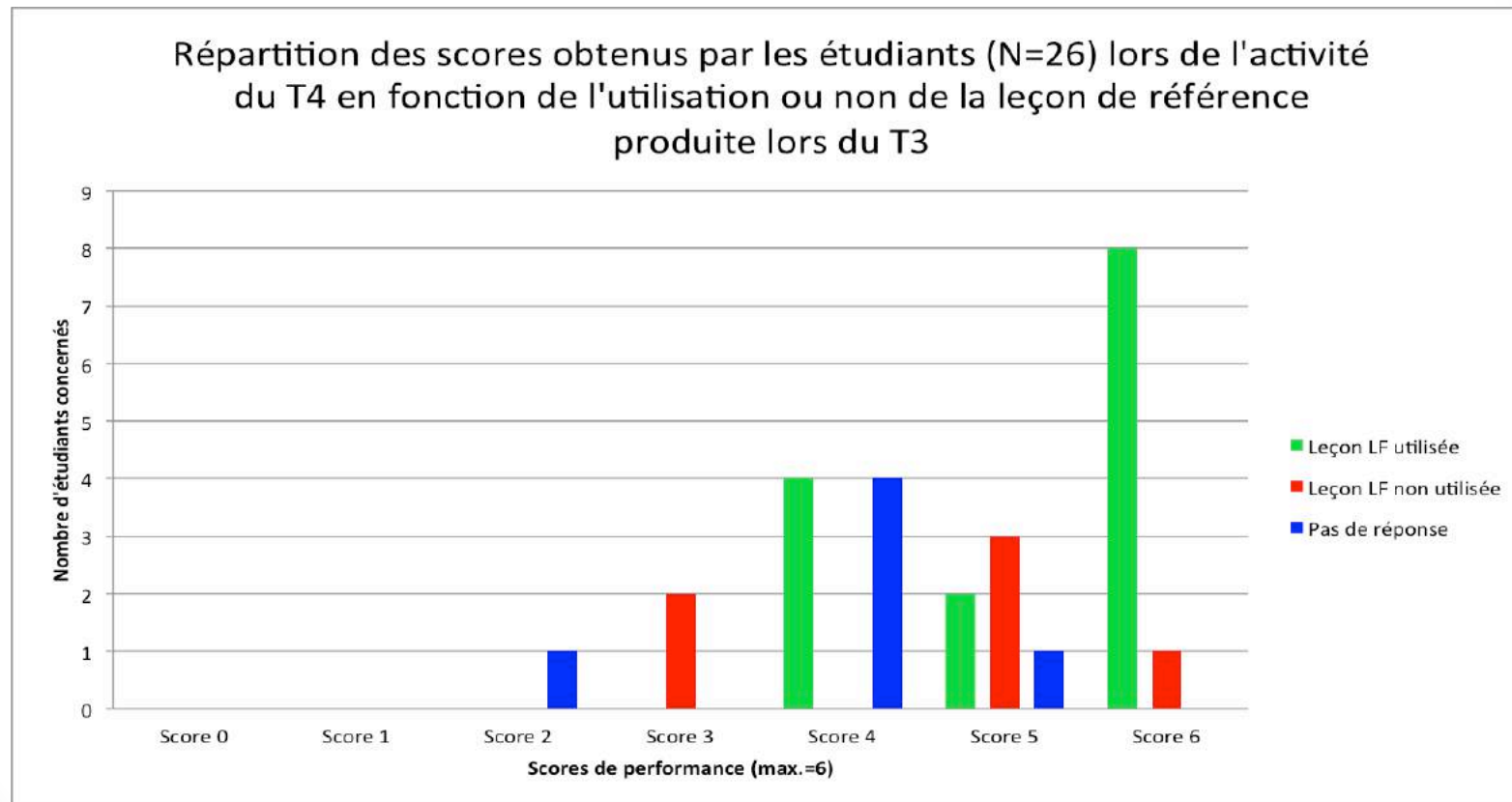
- Par rapport à la question de recherche, les quelques données et résultats produits semblent aller dans le sens d'une meilleure maîtrise des invariants opératoires (IO) définis comme objectifs d'apprentissage dans le cours-cible.
- En effet, les productions des étudiants révèlent une appropriation croissante des 3 IO pour une très forte majorité de l'effectif de classe.
- Cependant, le croisement de ces données avec la perception qu'ont les étudiants de la qualité de leurs propres performances (aux T1 et 3) montre qu'un décalage est présent. Les étudiants perçoivent plutôt mal leur « niveau » quant à la maîtrise des IO!



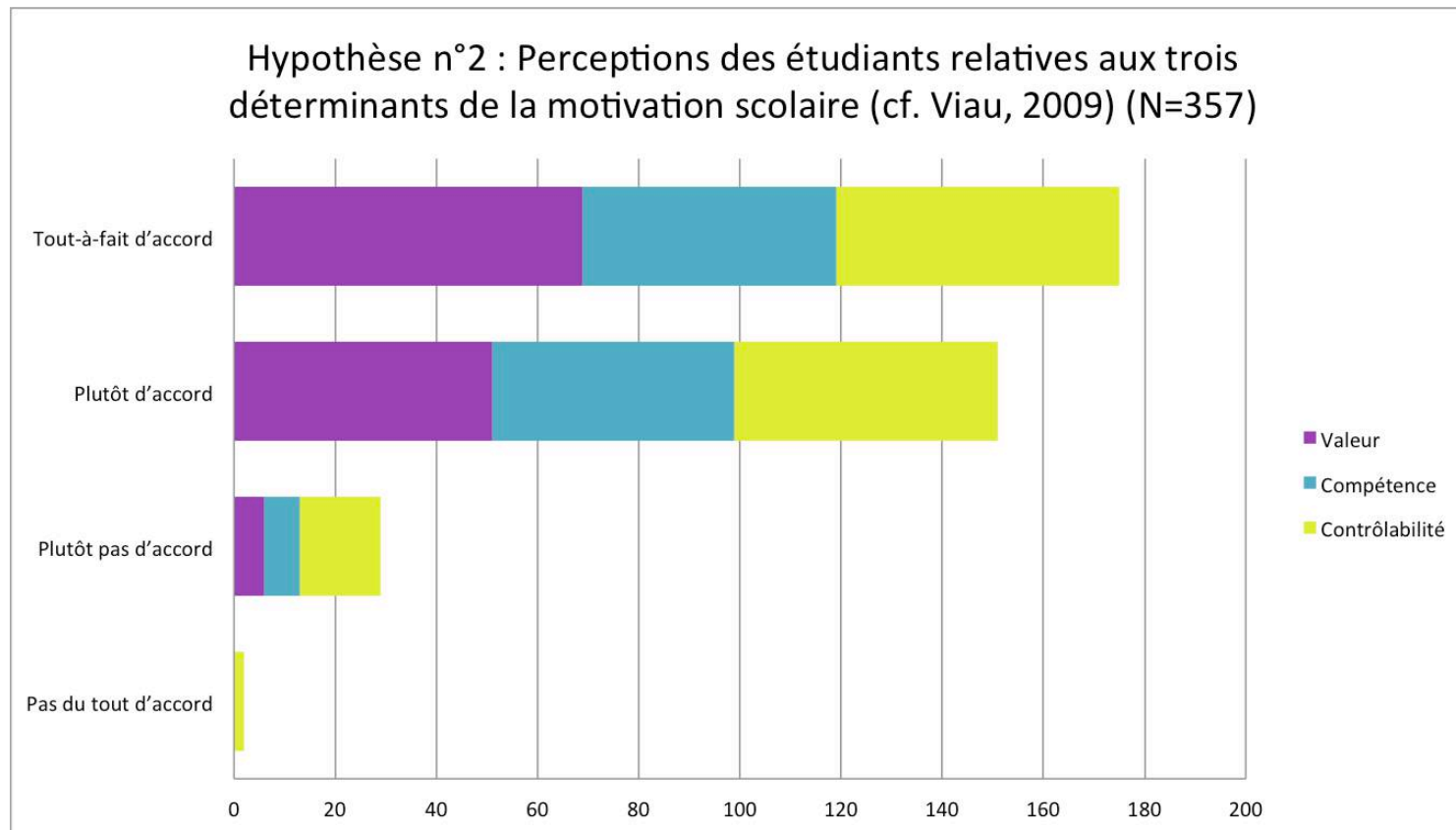
Perspectives

- Les perspectives d'actions portent notamment sur la prise en compte, dans le prolongement de cette régulation, des difficultés d'auto-évaluation des étudiants.
- À l'avenir, possible inclusion dans le dispositif du cours, d'une phase centrée sur cet aspect de l'apprentissage (sorte de « séminaire d'analyse des pratiques »).
- L'ambition de cette inclusion serait d'outiller la démarche réflexive des étudiants en « contraignant » une phase métacognitive dans leur parcours de façon à favoriser l'émergence d'une « vision réaliste » de leur évolution.
- Possibilité de concevoir ou, a minima, de fournir des grilles d'auto-évaluation aux étudiants.
- ...

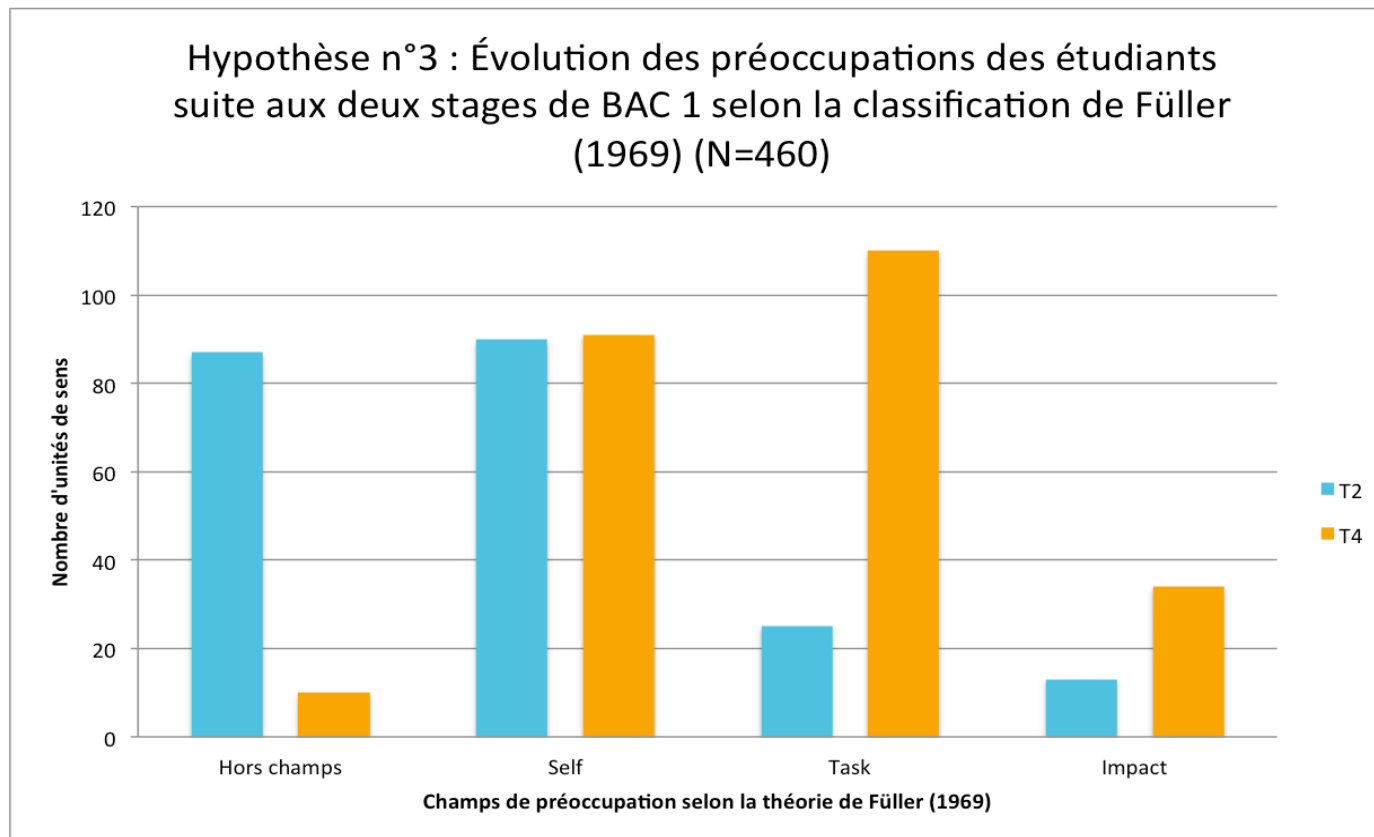
Faut-il impérativement faire vivre une leçon de référence?



Pour compléter votre information...



Pour compléter votre information...



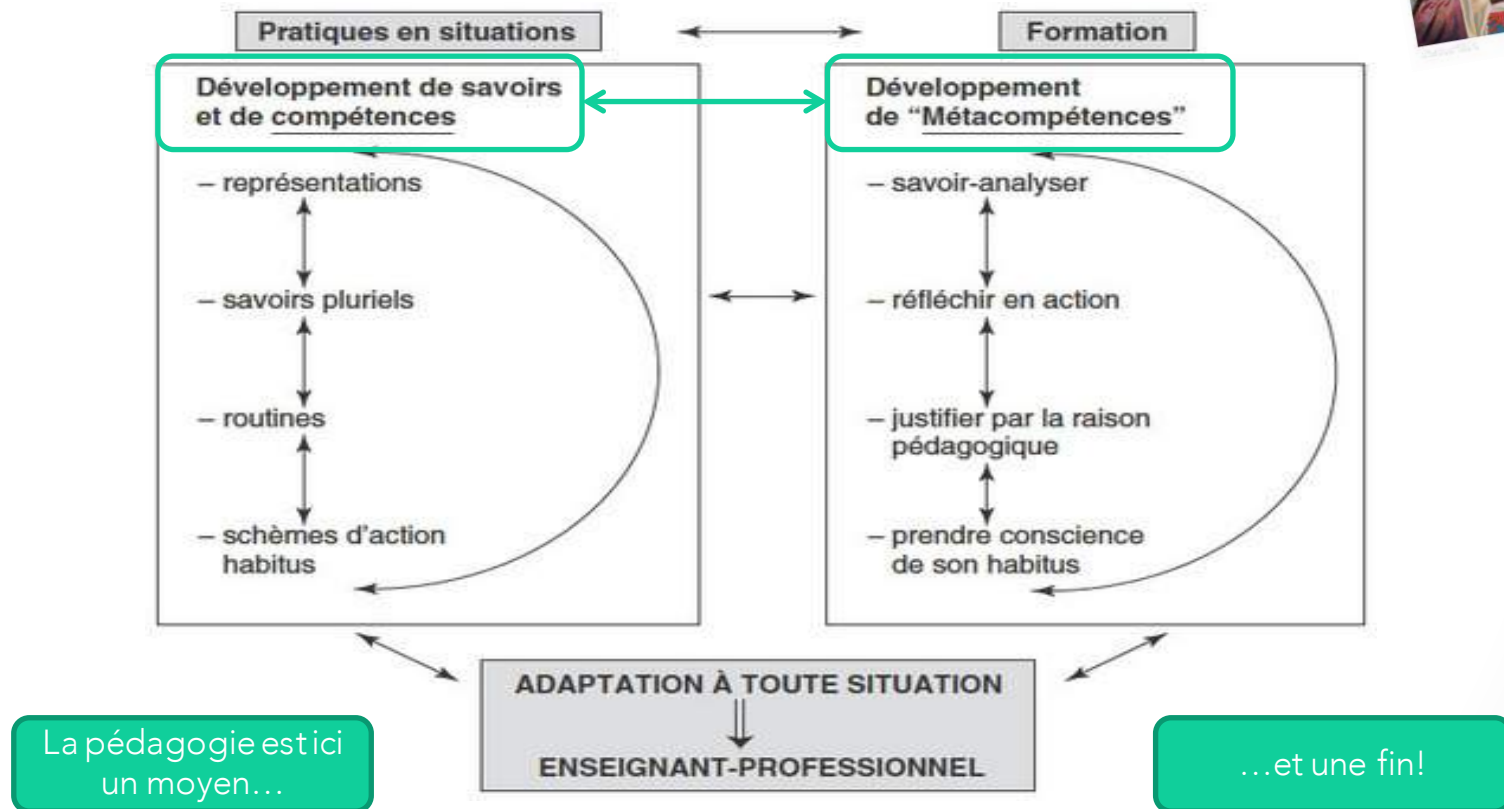
Que retenir?

- Quant aux apprentissages des étudiants
 - Développement du « système opératif » de la « scénarisation pédagogique »
 - (Re)Découverte du sens des activités d'intégration professionnelle (soutenue notamment par une concordance plus importante au sein des discours et des pratiques de l'équipe pédagogique)
 - Entrée dans une dynamique de réflexivité, moteur de développement professionnel
 - Pari de l'isomorphisme dans la formation initiale : importance de l'explicitation des méthodes d'enseignement
- ...

Que retenir?

- Quant à mon propre développement professionnel
 - Expérimentation du passage entre le « statut » de praticien réflexif et celui de praticien chercheur
- Gain d'une certaine forme d'assurance dans ma pratique – Adaptabilité accrue
- Développement des ressources internes par le biais de recherches documentaires, de lectures et d'échanges avec des pairs

Mais encore...



La pédagogie est ici un moyen...

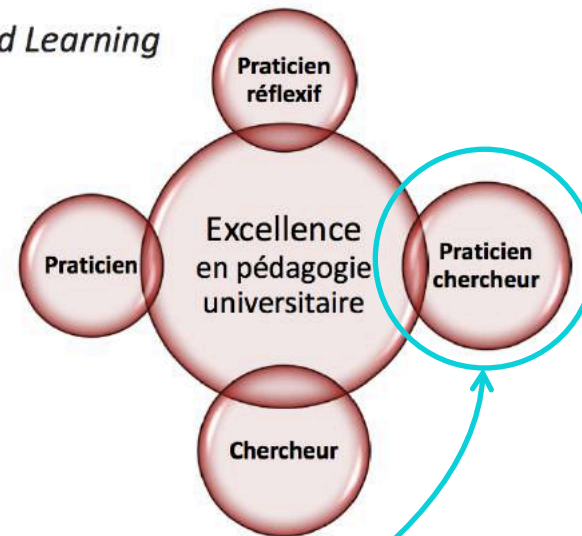
...et une fin!

Deux schémas pour résumer mon expérience de développement professionnel



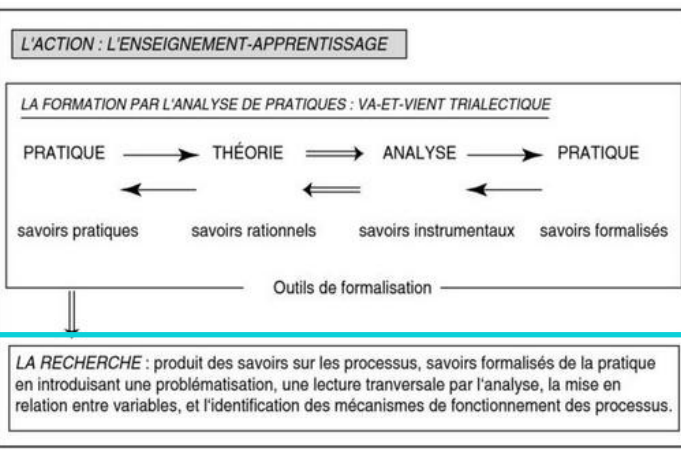
➤ *Scholarship of Teaching and Learning*
(SoTL – Boyer, 1990)

L'excellence en enseignement
(comme en recherche)



D. Bédard, prof. - UdeS

10 MAI 2012



Références

- Allaire, H. et Lussier, O. (2004). *L'évaluation « authentique »*. Pédagogie collégiale. Vol. 17, n°3.
- Beckers, J. (2005). *Est-il possible de faire de la pédagogie par compétences une alliée de l'équité à l'école ?* Cahiers du Service de Pédagogie Expérimentale (SPE), (21-22), 41-63.
- Beckers, J. (2009). *Texte de cadrage du cours de « Didactique professionnelle et formation initiale des enseignants – Partim 2 » : Former des enseignants pour une école juste et efficace*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation. Université de Liège. Liège.
- Bourgeois, E. et Chapelle, G. (sous la direction de). (2008). *Apprendre et faire apprendre*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Bourgeois, E. et Galand, B. (sous la direction de). (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France. Paris.
- Charlier, E., Beckers, J., Boucenna, S., Biemar, S., François, N. et Leroy, Ch. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ?* De Boeck Supérieur. Bruxelles.
- Develay, M. (2015). *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*. De Boeck Supérieur. Louvain-la-Neuve.

Références

- Duval, A-M. & Pagé, M. (2013). *La situation authentique : de la conception à l'évaluation*. Chenelière éducation. Montréal. Canada. Lien : <http://www.cheneliere.ca/8485-livre-la-situation-authentique-de-la-conception-a-l-evaluation.html>
- Ferré, D. (2005). *Pour une approche orientante de l'école française*. Éditions Qui plus est. Paris.
- Füller, F. (1969). *Concerns of teachers : A developmental conceptualisation*. American educational research journal, 6 (2), 207-226.
- Gouvernement de la Communauté française. (2001). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. Lien : http://www.galilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=25501&referant=l02&bck_ncda=5108&bck_referant=l00 (page consultée le 28 mai 2014).
- Kerzil, J. (2009). *Retour réflexif*. In Jean-Pierre Boutinet, *L'ABC de la VAE*. ERES « Éducation – Formation ». Consulté le 2 mars 2015. Lien : <http://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-206.htm>
- Larue, C. et Hrimech, M. (2009). *Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : le cas d'étudiantes en soins infirmiers*. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 25-2 | 2009, mis en ligne le 14 septembre 2009, consulté le 13 mai 2015. Lien : <http://ripes.revues.org/221>
- Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours*. De Boeck Université. Bruxelles.
- Ministère de la Communauté française. (2001). *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi*. Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique. Bruxelles.

Références

- Parmentier, Ph., Paquay, L. et al. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Description d'un outil d'analyse : le COMPA.S. Version 3.* Université catholique de Louvain. Louvain-la-Neuve.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). *La didactique professionnelle.* Revue française de pédagogie [En ligne], n°154 janvier-mars 2006, mis en ligne le 1er mars 2010, consulté le 2 mars 2015. Lien : <http://rfp.revues.org/157>
- Perrenoud, Ph. (2001). *Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation.* Université de Genève. Consulté le 2 mars 2015. Lien : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html#Heading3
- Poumay, M. (2014). *Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur.* Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne], 30-1 | 2014, mis en ligne le 7 avril 2014, consulté le 15 mai 2015. Lien : <http://ripes.revues.org/778>
- Roegiers, X. (2013). *La pédagogie de l'intégration.* De Boeck Supérieur. Bruxelles.

Références

- Romainville, M. (2007). *Conscience, métacognition, apprentissage : le cas des compétences méthodologiques*. Université de Namur. Namur. Lien : <https://pure.fundp.ac.be/ws/files/1018083/61024.pdf> (page consultée le 28 mai 2014)
- Sanchez, E., Ney, M. et Labat, J-M. (2011). *Jeux sérieux et pédagogie universitaire : de la conception à l'évaluation des apprentissages*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 8 (1-2).
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université. Bruxelles.