

**IMPACT DE SÉMINAIRES DE FORMATIONS CERTIFICATIFS SUR LES ATTITUDES
ET PRATIQUES ÉVALUATIVES DES ENSEIGNANTS EN 1^{ER} BAC.**
Leduc Laurent, CDS - IFRES - ULG

Mots-clés : Formation des enseignants, Niveaux d'appropriation, Triple Concordance

Résumé

Créé par obligation décrétale avec pour mission de « conseiller, encadrer et former les enseignants en charge des étudiants de première génération », le Centre de Didactique Supérieure (CDS) de l'Académie Universitaire Wallonie-Europe a développé pour ses encadrants universitaires de première année de bachelier un catalogue d'offre de formations à deux vitesses. En effet, dans le prolongement de « Séances thématiques présentielles », activités de sensibilisation à diverses problématiques de Pédagogie Universitaire articulées autour de témoignages d'enseignants et d'exposés d'experts, ont été conçus des « Séminaires de suivi en ligne », séquences d'apprentissage certificatives, impliquant de la part des participants la réalisation d'un dispositif pédagogique adapté à une difficulté identifiée. La présente communication décrit la procédure mise en œuvre afin d'évaluer, pour trois de ces séminaires virtuels (intitulés respectivement « Améliorer la maîtrise du français », « Accroître la motivation des étudiants » et « Concevoir des simulations d'examens »), leur impact sur le niveau d'appropriation par chacun des enseignants certifiés par le CDS des principes de la Triple Concordance Objectifs-Méthodes-Evaluation et de la nécessité de définir les objectifs d'apprentissage à atteindre par les étudiants. A cette fin, des données qualitatives collectées au cours de focus interviews individuelles ont été traitées à l'aide d'une grille d'analyse construite à partir d'éléments empruntés à l'aphorisme de Conrad Lorenz, à la taxonomie de David Krathwohl et au modèle de Rolland Viau.

1. Le CDS de l'AUWE

Créé en application de l'Article 83 du « Décret Bologne », le Centre de Didactique Supérieure (CDS) de l'Académie Universitaire Wallonie-Europe (regroupant en son sein l'ULg et la FUSAAGx) a pour mission de « conseiller, encadrer et former les enseignants en charge des étudiants de première génération ».

Préalablement à la conception d'activités, le CDS a souhaité inscrire dans son calendrier des rencontres avec les enseignants constituant son public cible. Et de novembre 2005 à février 2006, des représentants de l'ensemble des jurys de toutes les facultés ont été rencontrés par le CDS. Au total, 125 enseignants se sont exprimés au cours de 22 réunions, qui ont été l'occasion pour le CDS de recenser un nombre important de dispositifs pédagogiques innovants. Par ailleurs, la collecte et le traitement des difficultés identifiées par les enseignants dans le chef de leurs étudiants ont permis de dégager plusieurs thématiques de pédagogie universitaire à privilégier dans le cadre du CDS. Ces informations ont en outre pu être rapprochées des données engrangées à l'aide de questionnaires d'attentes soumis aux mêmes professeurs lors de ces visites.

2. Une offre de formations à deux vitesses

Le catalogue des formations du CDS aborde chacun des sujets choisis par une « Séance thématique présentielle » d'une demi-journée, ouverte à tous les enseignants de 1^{ère} année de bachelier, invités ensuite à prendre part à un « Séminaire de suivi en ligne » certificatif débouchant sur la réalisation d'une activité de remédiation concrète.

Bâtie sur des témoignages d'enseignants, des échanges de bonnes pratiques, des exposés d'experts et un débat, la « Séance thématique présentielle » vise donc à introduire la problématique, fournissant des pistes de réflexion en vue d'une action éventuelle. Dans cette perspective interventionniste, elle peut être appréhendée comme une phase préliminaire de sensibilisation, à

laquelle succèdent la phase d'intervention proprement dite, qui prend place dans le cadre du « Séminaire de suivi en ligne » aboutissant à la conception d'un outil ou dispositif pédagogique. Ces activités de suivi sont organisées sous forme de séminaires virtuels, mini parcours de formation entièrement ou partiellement à distance qui s'échelonnent sur une période de 3 à 5 semaines, impliquent 3 à 4 courtes productions intermédiaires ainsi que la participation à 2 ou 3 rendez-vous synchrones (en ligne via chat, ou en présentiel). La chronologie de ces séminaires encadrés par un responsable du CDS avec le concours d'un expert, implique par ailleurs 3 à 4 moments de feedbacks pré planifiés. Les suivis en ligne du CDS sont certificatifs pour les participants ayant réalisé avec succès les différentes tâches inscrites à son programme.

3. Le « Séminaire de suivi en ligne » du CDS, « cheval de Troie » de la Triple Concordance?

Les trois premières thématiques de pédagogie universitaire à avoir émergé des enquêtes menées auprès des enseignants, et ayant fait l'objet de trois « Séminaires de suivi en ligne » pilotes du CDS, ont été : « améliorer la maîtrise du français », « accroître la motivation des étudiants » et « concevoir des simulations d'examens ».

Au rang des objectifs de formation arrêtés pour chacun de ces trois séminaire, le CDS a souhaité, en marge de ceux définis en prise directe avec les thématiques abordées, en incorporer de plus inattendus aux yeux des participants potentiels. Parmi ces objectifs, immédiatement liés aux pratiques évaluatives, figuraient prioritairement la sensibilisation aux principes de la Triple Concordance « Objectifs – Méthodes – Evaluation » et de la nécessité corollaire de définir les objectifs d'apprentissage de son cours, principes auxquels les enseignants étaient apparus massivement étrangers lors des enquêtes de 2005-2006.

Or, comme le rappelle Romainville dans ses plus récents développements sur la question : «L'explicitation des objectifs de formation devrait, en principe, être au cœur du processus évaluatif : évaluer revient à recueillir de l'information de manière systématique, fidèle et valide pour prendre des décisions, en particulier pour juger de l'atteinte des objectifs de formation par les étudiants. L'évaluation suppose donc que les objectifs des cursus aient été préalablement explicités en termes de connaissances et de compétences, pour qu'elle puisse se réaliser en regard de ces objectifs.» (Romainville, 2006, p. 28).

Cette nécessité bien réelle pour l'enseignant de définir précisément les objectifs d'apprentissage à atteindre par les étudiants apparaissaient déjà notamment sous la plume de De Landsheere, par ailleurs très explicite sur l'attention égale à porter à chacun des axes de la Triple Concordance : « Il est impossible de juger de l'adéquation d'une conduite, du degré d'efficacité d'une action, sans connaître l'effet ou le résultat recherchés. La position clé des objectifs ressort peut-être le mieux des règles d'homogénéité de l'évaluation proposées par M. Scriven. Cette homogénéité doit être triple et toute violation de l'une des règles invalide l'ensemble » (De Landsheere, 1978, p. 18).

Face à ce constat répété d'un défaut de prise en considération dans la pratique évaluative des principes de la Triple Concordance et de la définition des objectifs, le CDS a choisi, plutôt que d'aborder ces thématiques de front dans le cadre d'un séminaire à l'intitulé rebutant, de les approcher par le biais de thématiques porteuses (envisagées comme « chevaux de Troie »), prenant appui sur des préoccupations clairement identifiées dans le chef des enseignants, comme le préconisent Donnay et Romainville: «La formation pédagogique d'un professeur d'université ne peut être envisagée que s'il perçoit des problèmes ou des améliorations nécessaires à apporter. Sinon il risque de la considérer comme une charge inutile supplémentaire voire une véritable punition. Par exemple, la 'définition des objectifs en termes opérationnels' est plus souvent perçue comme un exercice de style consommateur d'énergie si, par exemple, elle n'aide pas l'enseignant à décider en meilleure connaissance de cause ce sur quoi il doit mettre l'accent» (Donnay & Romainville, 1996, p.59).

4. La Triple Concordance et la définition des objectifs au sein des dispositifs concernés

Si elle a été abordée de manière analogue dans les suivis en ligne « Maîtrise du français » et « Accroître la motivation », la sensibilisation aux principes et à la pratique de la Triple concordance et de la définition des objectifs d'apprentissage n'a pas été incorporée de la même manière dans la séquence d'apprentissage du dispositif de « Simulations d'examens ».

Dans le cas du séminaire « Maîtrise du français », les enseignants étaient d'abord invités à opérer, dans un répertoire des défauts de maîtrise de la langue, une sélection argumentée de difficultés auxquelles s'atteler en priorité dans leurs cours. De leur côté, les participants au séminaire « Accroître la motivation » étaient en premier lieu appelés à décrire quelques cas de démotivation de leurs étudiants puis à choisir parmi trois pistes de remédiation inspirées de *La motivation en contexte scolaire* (Viau, 1997). Etant amenés ensuite à dériver les objectifs pédagogiques linguistiques ou motivationnels des difficultés identifiées, les uns et les autres devaient alors les apparier harmonieusement avec des objectifs disciplinaires. Au final, les enseignants devaient aboutir à la conception d'une activité triple concordante permettant d'atteindre concomitamment ces doubles objectifs linguistiques ou motivationnels et disciplinaires (objectif général du séminaire).

Structuré différemment, le séminaire « Simulations d'examens » s'ouvrait sur un travail d'identification des objectifs et bénéfices escomptés. Ensuite, à l'aide d'un outil théorique de présentation des caractéristiques et dimensions distinctives de l'évaluation, l'enseignant dressait la « photographie de l'épreuve » en adéquation avec laquelle développer sa simulation, étant notamment amené à préciser et à justifier les niveaux taxonomiques de ses questions. De là, le participant devait se positionner à l'égard de chacune des facettes identifiées au sujet de son examen afin de décider lesquelles méritent d'être vécues comme telles par les étudiants lors de la simulation à concevoir en adéquation avec ses objectifs (objectif général du séminaire).

Au niveau des contenus théoriques mis à la disposition des enseignants sur ces questions de la Triple Concordance et de la définition des objectifs, les trois dispositifs en ligne étaient identiques. En effet, dans les trois cas, les participants étaient successivement invités à prendre connaissance de six documents réalisés à partir de développements proposés par D. Leclercq : trois présentations Powerpoint décrivant et exemplifiant le principe de la Triple Concordance, deux présentations synthétiques des modèles de la « Pyramide des compétences » et des « Événements d'apprentissage », et une introduction à la définition des objectifs d'apprentissage et aux principales taxonomies existantes.

5. Outil d'évaluation du niveau d'appropriation du principe de la Triple Concordance

Afin de tenter de déterminer, pour les huit enseignants de l'ULg certifiés dans le cadre de ces trois dispositifs de suivis en ligne CDS, leurs niveaux respectifs d'appropriation du double principe de la Triple Concordance et de la nécessité de définir ses objectifs d'apprentissage (que par commodité, nous désignerons par l'acronyme TC-DO), des données qualitatives ont été collectées à l'aide de focused interviews menées individuellement. Chacun de ces entretiens ayant été enregistrés par dictaphone et retranscrits en intégralité, divers extraits sélectionnés ici pour leur valeur exemplative, ont été reproduits en discours direct.

Une proposition de grille d'analyse a été formulée à partir d'éléments théoriques articulés autour de l'aphorisme de Conrad Lorenz : « Said but not heard, heard but not understood, understood but not accepted, accepted but not put into practise, put into practise, but for how long ? » (Leclercq, Delhaxhe, Lanotte, 1998, p. 246). L'intérêt premier du continuum de Lorenz procède de ce qu'il conjugue niveaux affectifs (« said and heard », « accepted ») et niveau cognitif (« understood »). En revanche, parmi ses limites peuvent être épinglés le défaut de développement théorique derrière les différents niveaux, et le manque de granularité des catégories.

Benjamin Bloom	Conrad Lorenz	David Krathwohl	Rolland Viau
	Said and heard (Seen)	Réception 1.1. Conscience 1.2 Volonté de recevoir 1.3. Attention dirigée / préférentielle	
Compréhension	Understood		
	Accepted and put into practise Put into practice, and for long	Réponse 2.1 Assentiment 2.2 Volonté de répondre 2.3 Satisfaction à répondre Valorisation 3.1 Acceptation d'une valeur	<p>Choix Priorité accordée</p> <p>Persévérance</p>

Figure 1 – Grille d’analyse utilisée pour mesurer le niveau d’appropriation du principe de la Triple concordance

Afin de pallier à ces faiblesses du continuum de Lorenz, lui a donc tout d’abord été juxtaposée une partie de la taxonomie de Krathwohl, appréhendée comme « une technique de mesure qui se fonde sur un principe d’intériorisation croissante » (Morisette, Gingras, 1993, p. 146). A cet égard, le fait que Lorenz ait opté, au degré le plus bas de son échelle, pour la formule « said but not heard » plutôt que pour « said but not known » permet de l’apparenter au niveau affectif (Krathwohl) de la ‘réception’ plutôt qu’au niveau cognitif de la ‘connaissance’, pourtant sur le chemin de la ‘compréhension’ (le « understood » de Lorenz) chez Bloom. Et assez logiquement, peut-on dire en effet d’une chose simplement « entendue », qu’elle aura simplement effleuré la ‘conscience’ du récepteur; qu’à un niveau supérieur l’interlocuteur aura pris la peine de ne pas s’y dérober (‘volonté de recevoir’) ; et qu’au mieux il opérera, au stade de ‘attention dirigée ou préférentielle’, une « différenciation de certains aspects d’un stimulus nettement séparés des autres impressions » (Krathwohl, Bloom, Masia, 1970, p. 127).

Ceci étant, dans le cas des huits participants aux séminaires de suivi du CDS, il apparaît évident, puisque tous ont mené à terme leur formation et présenté leur dispositif de remédiation final, qu’ils ont dépassé sans exception le stade de la ‘Réception’ pour atteindre au moins, dans la catégorie générique de la ‘Réponse’, celui de ‘l’assentiment’ : « L’élève répond, mais il n’a pas complètement accepté la nécessité de le faire. Tout ici semble indiquer que si d’autres possibilités de réponse se présentaient et qu’aucune pression ne s’exerce en faveur des normes de la société et du professeur, l’élève pourrait choisir une norme différente » (Krathwohl, Bloom, Masia, 1970, p. 123). Cette définition paraît très opérationnelle aux fins de repérer par exemple les éventuels participants qui auraient accepté de se plier aux « règles du jeu » établies par le séminaire, mais sans y adhérer. Ceci appelle un rapprochement avec les propos de Rolland Viau relatif au ‘choix’ de s’engager et à ‘l’évitement’ : « Un élève motivé choisit d’entreprendre une activité d’apprentissage tandis qu’un élève démotivé a tendance à l’éviter. On peut alors se demander comment un élève motivé parvient à éviter d’entreprendre des activités, puisqu’en contexte scolaire celles-ci sont la plupart du temps imposées et coordonnées par l’enseignant. Certains élèves démotivés feignent d’accomplir une activité en recourant à des stratégies d’évitement » (Viau, 1997, p. 75). C’est peut-être donc ici, à la charnière de « l’assentiment » et de « la volonté de répondre », que se consommerait le cap crucial de ‘l’adhésion’ au double principe TC-DO, l’enseignant en formation y souscrivant par ‘choix’ plutôt que par docilité.

Au sujet de la ‘volonté de répondre’, Krathwohl insiste sur l’importance du premier des deux

termes: « le terme volonté est capital, il implique la notion d'action volontaire. (...). Les comportements décrits n'indiquent pas comment la « volonté » est obtenue » (Krathwohl, Bloom, Masia, 1970, p. p. 141). A cet égard, nous envisagerons ici la priorité accordée (et déclarée) par un participant à l'activité dans laquelle il s'est engagé comme un indice de cette volonté : « Le manque de motivation de certains adultes à entreprendre des activités peut aussi être dû au fait que celles-ci ne constituent pas une priorité pour eux. On rencontre cette situation lorsque des gens affirment : 'Mon travail me demande beaucoup de temps et il y a la famille' » (Viau, 1997, p. 49).

Au troisième et dernier niveau de la ‘Réponse’, ‘la satisfaction à répondre’, la volonté se parerait d'une dimension affective supplémentaire : « Au consentement ou à l'assentiment à répondre puis à la réponse volontaire s'ajoute maintenant un sentiment de satisfaction ; une réponse émotionnelle, généralement de plaisir, d'enthousiasme ou de joie » (Krathwohl, Bloom, Masia, 1970, p. 147). A nouveau, comme c'était le cas avec la juxtaposition des trois sous-catégories de la ‘Réception’ et du « Said and heard », les trois niveaux de la ‘Réponse’ sont ainsi appréhendés comme des formes de déclinaisons du niveau « Accepted and put into practise» chez Lorenz.

Enfin, au plus haut niveau de cette grille d'analyse, le « put into practise and for long » de Lorenz côtoie la notion ‘d’acceptation d’une valeur’ émise par Krathwohl (« l’élève a ce qu’on dénomme une croyance, croyance qui peut impliquer un léger doute. Une des caractéristiques particulières de ce comportement réside dans la permanence, la régularité de la réponse en face de phénomènes ou d’objets avec lesquels on identifie la croyance») (Krathwohl, Bloom, Masia, 1970, p. 159) ainsi que la notion de ‘persévérance’ due à Viau (« la définition que nous donnons de la persévérance est plutôt associée à la durée d’un travail ») (Viau, 1997, p. 76). Nous identifierons ainsi à la croisée de ‘la satisfaction à répondre’, et de ‘l’acceptation d’une valeur’ un second cap déterminant, celui de ‘l’appropriation durable’, se traduisant par une forme de généralisation de la mise en pratique (en l’occurrence la mise en pratique du double principe TC-DO dans la durée, soit au-delà de l’activité conçue dans le cadre du séminaire).

6. Applications de la grille d’analyse

Les entretiens menés auprès des cinq participants aux séminaires « Maîtrise du français » (n°1) et « Accroître la motivation » ont été planifiés immédiatement après la clôture de ceux-ci. Les trois interviews des enseignants inscrits aux suivis « Maîtrise du français » (seconde levée) et « Simulations d’examens » ont été en revanche organisés six mois après le terme des formations.

Tableau 1 - Participant 3 « Maîtrise du français » (n°1)

1.2	1	- ce que j'ai vu comme contenus, c'était aussi assez spécialisé, et éventuellement éloigné de mon domaine
2.1	2	- bon ici, c'est clair qu'on a mis une grande importance sur cet aspect-là... on a été un peu forcé d'y penser
3.1	3	- disons, il faut laisser une liberté au niveau de l'enseignement et au niveau des interrogations, il ne faut pas que ça soit «j'ai un objectif, j'ai cette méthodologie-là, je ne peux poser que ces questions-là »
	4	- les objectifs, il y en toujours qui sont implicites, qui devraient être naturels
	5	- la précision des objectifs doit être en plus accompagnée d'une espèce de compréhension de chacune des parties, une espèce de gentleman agreement
	6	- quand on va donner cours, il y a quand même un certain nombre de leçons où on n'a pas clairement en tête les objectifs. On se dit « je vais parler de ça aujourd’hui » et on n'a pas en tête comment on va les interroger

Appliquée aux propos tenus par le participant 3 du séminaire « Maîtrise du français », la grille d’analyse permet de mettre en lumière son attitude très cohérente à l’égard du principe de la Triple Concordance. Il semble en effet assez indiscutable que le niveau d’appropriation atteint par ce participant ne dépasse pas l’assentiment. Déjà peu convaincu au moment de la réception (extrait 1), le participant marque durant l’entretien son sentiment d’avoir été forcé d’utiliser le principe de

la Triple Concordance (extrait 2). Au surplus, les objections que le participant formule à son égard montrent bien que le principe ne fait pas partie de son système de valeurs. Au contraire, il défend même avec une certaine conviction l'idée qu'il faille pour le moins relativiser l'importance à accorder à la définition et à la communication des objectifs d'apprentissage (extraits 4, 5, 6), voire même ménager des espaces de non concordance (extrait 3).

Tableau 2 - Participant 2 : Maîtrise du français (n°1)

1.2	1	- ce qu'il y a, c'est que la documentation est effectivement assez vaste, et quant à la maîtriser, ça par contre, ça n'a pas été mon cas parce que j'ai conçu en fonction de ce que j'avais ressorti d'une seule lecture, il faut être honnête
2.2	2	- j'ai pris - encore pris - sur mon temps personnel pour le faire
2.3	3	- j'ai perçu ça comme un peu divertissant dans la mesure où ce n'était pas une obligation
3.1	4	- j'ai concrètement déjà été au LabSET, et envisagé les solutions techniques que nous pouvons avoir, et je pense que je vais même aller beaucoup plus loin que ce que j'avais proposé
	5	- dans les nouvelles activités, on a déjà intégré la triple concordance
	6	- je crois qu'il y a un contrat avec les étudiants. C'est déjà pas évident pour eux, ils ont toute une série d'objectifs déjà difficiles, alors si on a des objectifs collatéraux qui sont cachés, ça ne va pas
	7	- si les choses n'ont pas été clairement dites avant, et si ça ne fait pas partie des objectifs, je suis désolé, on ne sanctionne pas

Lors de l'entretien, cet enseignant s'est auto-diagnostiqué un manque de maîtrise des contenus, l'attribuant à une lecture superficielle (extrait 1). Ceci semble n'avoir nullement constitué un obstacle à son appropriation du double principe TC-DO aux niveaux supérieurs du continuum. Ainsi au stade du « Accepted » par exemple, sa volonté de répondre (priorité accordée au séminaire manifestée par un investissement en temps libre) ainsi que sa satisfaction à le faire (extrait 3) semblent établies. Au niveau supérieur, le cap de la mise en pratique au-delà de l'activité conçue dans le cadre du séminaire semble également franchi avec succès (extraits 4 et 5). Par ailleurs, plusieurs commentaires en relation avec l'intérêt des étudiants (extraits 6, 7) semblent attester du fait que le participant ait érigé à tout le moins le principe de la définition et de la communication des objectifs d'apprentissage au rang de valeur. A cet égard, « le contrat avec les étudiants » décrit ici offre un contraste saisissant avec le « gentleman agreement » évoqué par le participant précédent.

Tableau 3 - Participant 2 « Accroître la motivation »

1.2	1	- j'aurais aimé avoir un petit peu plus d'informations, ...
	2	- je suis quelqu'un qui ai besoin de présentiel. Pour moi, le message, tout ce que je reçois par l'audition, c'est quelque chose que j'intègre mieux que par la lecture
	3	- tout est exprimé de manière synthétique et il faut déchiffrer. Mais déchiffrer ne veut pas dire que ce qu'on en retire est exactement ce que la personne qui a rédigé a voulu dire. Je ne sais pas si l'interprétation que j'ai faite du Powerpoint est la bonne
	4	- j'aurais préféré avoir un petit peu plus de temps, parce qu'alors à ce moment-là, je me serais intéressée davantage aux contenus. Non, je suis insatisfaite, à ce niveau-là
Heard and seen	5	- à partir du moment où on est sur la même longueur d'ondes avec l'étudiant, dans le sens où on fait équipe, et à partir du moment où l'équipe a gagné, la triple concordance est atteinte.
	6	- pour que la triple concordance passe bien, il faut qu'on voit un regard, qu'il y ait un mot, une interrogation sur un visage
2.1	7	- j'aimerais bien mettre en pratique tout ce que j'ai proposé, mais j'ai un peu peur de manquer de temps
	8	- je pense, sans faire le gros cou, que c'est quelque chose que j'avais en moi avant

Ce participant, qui avait pourtant présenté une activité triple concordante irréprochable au regard des critères du séminaire, a tenu sur la Triple Concordance lors de l'entretien des propos incongrus, entendant l'expression dans un sens non incompatible avec le concept lui-même, mais légèrement décalé (extraits 5, 6). Ce comportement peut s'analyser en référence au « said but not seen », variation introduite sur le premier niveau de Lorenz par Leclercq, Delhaxhe et Lanotte, qui consiste en un décalage entre « ce à quoi pense le professeur en émettant la phrase, et l'interprétation (les images mentales) de l'étudiant » (Leclercq, Delhaxhe, Lanotte, 1998, p. 253). Tout porte à croire que ce même phénomène soit à l'origine de la représentation fantaisiste de ce participant qui émet par ailleurs beaucoup de réserves sur les contenus théoriques relatifs à la Triple concordance, et sur la condition de leur réception (extraits 1, 2, 3, 4). Sur la base de ces observations, il apparaît que l'effet conjugué de ces « visions » erronées du principe et des certains obstacles à la volonté de répondre (extraits 7, 8) cantonne ce participant au niveau de 'l'assentiment'.

Tableau 4 - Participant 1 « Accroître la motivation »

1.3	1	- oui, j'en étais déjà consciente. Est-ce que ça vient du CAPAES que j'en étais consciente ? Je pense que tout ceci ne fait qu'améliorer les choses petit à petit
2.2	2	- c'est arrivé à une période où on était surchargé de boulot, mais par ailleurs, si on ne se force pas à faire les choses, on ne les fait pas
	3	- je n'ai pas perdu mon temps, d'accord. Est-ce que ça m'a plu ? Ben, faut quand même se botter les fesses, quoi !
	4	- mon objectif, c'est pas de me faire plaisir, mon objectif, c'est de résoudre un problème motivationnel, et : oui, je crois que la TC me donne des pistes pour y arriver
3.1	5	- c'est une grande ligne que je vais essayer de mettre en pratique indépendamment de ce dispositif-là
	6	- c'est un processus dynamique. Je pense qu'on se remet en question. Je pense qu'une fois que la petite graine est semée, elle germe, et effectivement on remet ces choses-là en question

Tableau 5 - Participant 1 « Maîtrise du français » (n°1)

1.3	7	- ça permet des relations que peut-être on ressentait, mais qu'on ne pouvait peut-être pas formaliser aussi bien qu'en ayant lu ces concepts-là
	8	- ayant eu quelques cours de sciences de l'éducation dans mon jeune temps, les notions d'objectifs, de méthode et forcément d'évaluation, ne m'étaient pas totalement étrangères
2.2	9	- comme j'avais assez bien de choses à faire, j'étais content, c'était bouclé
2.3	10	- je crois que ma satisfaction, c'était peut-être aussi de formaliser et de mener jusqu'au bout quelque chose
	11	- on est dans une dynamique qui fait qu'on ne peut pas reporter au lendemain, c'est ça qui était satisfaisant : mener cette réflexion vraiment à terme grâce à l'engagement dans cette activité
3.1	12	- je vais désormais regarder plus profondément : « Tiens, qu'est-ce qu'il y a derrière 'objectifs', derrière 'méthodes', derrière 'évaluation' »
	13	- maintenant que j'ai utilisé les outils méthodologiques, je vais m'en resservir

Quoique déclarant l'un et l'autre avoir reçu quelques bases théoriques relatives à la Triple concordance dans le cadre de formations pédagogiques antérieures, chacun de ces deux enseignants affirme avoir néanmoins trouvé du profit dans sa nouvelle confrontation avec ces mêmes concepts (extraits 1, 7, 8). Dans l'un et l'autre cas, la 'volonté de répondre' peut par ailleurs s'identifier par la priorité accordée à l'objet du séminaire (a fortiori dans un contexte de surcharge de travail, extraits 2 et 9). Dans le cas du participant 1 au séminaire « Accroître la motivation », en outre, cette volonté semble d'autant plus forte qu'il déclare avoir vraiment dû se faire violence (extrait 3). Enfin, s'ils se rejoignent à nouveau dans leur façon de stigmatiser le

caractère dynamique du dispositif proposé (extraits 6 et 11) et sur le plan des perspectives futures dans la mise en pratique de la Triple Concordance (positives, mais limitées aux intentions d'actions, extraits 5, 12 et 13), les deux participants ne semblent toutefois pas avoir rencontré la même satisfaction à répondre, seulement avérée chez le participant au séminaire « Maîtrise du français » (extraits 10, 11). En inadéquation avec la définition donnée par Krathwohl de la ‘satisfaction à répondre’, le participant au séminaire « Accroître la motivation » se défendant lui catégoriquement d'avoir pris du plaisir (extrait 4).

Tableau 4 - Participant 1 « Maîtrise du français » (n°2)

1.3	1	- l'expression triple concordance, je ne pense pas l'avoir déjà entendue avant.
	2	- d'avoir tous ces documents ressources prêts et disponibles, moi, j'ai à peu près tout consulté.
	3	- d'un point de vue théorique, je suis demandeur de ce type d'outils
	4	- je me suis rendu compte, en faisant cet exercice, des niveaux taxonomiques parfois élevés auxquels je situais les choses.
2.2	5	- ça me permet d'être strict, et je ne le pourrais pas si je ne précisais pas ce que j'attends
	6	- parce que j'ai pris du temps à leur expliquer exactement ce que je voulais, leurs productions correspondent plus à ce que j'attendais
2.3	7	- je me rends compte que quand on respecte la concordance, ils préparent mieux les choses
3.1	8	- ce qu'on a pas fait directement dans le dispositif, on l'a gardé en tête et on y a réfléchi sur le plus long terme. Et notamment, pour la langue française, on a fait tout un site, cet été
	9	- on a digéré les choses, et puis il y en a qu'on a reprises dans d'autres contextes. Par exemple, cette hiérarchisation des compétences, ça nous a vraiment aidés à essayer d'évaluer tout, dont des compétences auxquelles on n'aurait pas forcément pensé.
	10	- depuis le mois de septembre, j'ai fait un cours en Webct, j'ai fait des exemples de questions qui pourraient être posées pour mes cours, systématiquement, en disant « moi, je vais vous poser des questions à ce niveau taxonomique-là ... »

Tableau 4 - Participant 1 « Simulations d'examens »

1.3	11	- on a bien pris la mesure que ce travail de distinction des niveaux taxonomiques est quelque chose de très intéressant à faire
	12	- j'ai bien aimé le caractère progressif de la démarche, c'était vraiment intéressant, on a pu comme ça vraiment analyser sa propre façon de faire (...) le fait de faire une simulation d'examen de cette manière-là, ça peut prendre du temps, mais c'est un bon investissement.
2.3	13	- c'était amusant. L'impression générale était que c'était bien accueilli : ils ont applaudi à la fin de la séance.
3.1	14	- j'étais aphone à 100%, alors j'ai rédigé des questions, et on a fait une simulation d'évaluation en Powerpoint, j'ai improvisé ça en une bonne soirée. C'était assez convivial, assez sympa, les étudiants étaient contents.
	15	- ce que nous avions imaginé, c'est un système de simulation où les étudiants ont vraiment leurs copies corrigées individuellement. Ca, on ne l'a pas fait cette fois-ci encore, on essaiera de faire ça l'année prochaine, sans faute.
	16	- toute la théorie qu'on voit dans un suivi comme ceci, te jurer que je vais m'y référer point par point, c'est pas sûr, mais en tout cas intuitivement, oui.

Tableau 4 - Participant 1 « Simulations d'examens »

1.3	17	- en voyant les contenus, je me suis aussi rendu compte que mes procédures d'examination étaient insuffisamment formalisées
	18	- cette grille d'analyse, j'étais assez à l'aise avec, dans la mesure où elle recoupe celle d'un séminaire que j'avais suivi l'année précédente

2.3	19	- les étudiants étaient majoritairement, si pas unanimement contents d'avoir fait la simulation
	20	- les productions des étudiants sont meilleures, leur travail a été plus ciblé sur le type de savoir attendus
3.1	21	- sur la conception de l'examen, on a fait de gros changements, après la simulation. Parmi les choses que j'ai faites, j'ai diminué l'ampleur de l'examen, la longueur des questions et la quantité de travail à fournir pendant l'épreuve... mais en conservant les mêmes niveaux taxonomiques.
	22	- ce dont je suis certain, c'est que je vais continuer à faire des simulations en 1 ^{er} bac (...) le dispositif de simulation, on est de nouveau en train de le transformer pour le remettre en œuvre une 3 ^{ème} fois.
	23	- je pense que ce sont des outils qui ont une valeur qui dépasse le cadre de cette simulation-là, sur cette partie de matière-là, et qu'on peut extrapoler : on a une photographie, et bien il faut faire un album, conserver les différentes photos et voir comment ça a évolué après quelques années.

Les analyses des trois entretiens menés six mois après les séminaires appellent certaines conclusions communes. Tout d'abord, qu'ils déclarent avoir (extrait 18) ou non (extrait 1) des notions théoriques de base, chacun des trois enseignants atteste d'un bénéfice de conscientisation appliquée à son propre enseignement (extraits 4, 11, 17). Ensuite, ces participants qui ont tous trois franchi le cap de 'l'adhésion' et même dépassé le niveau de la seule 'volonté à répondre', n'ont toutefois pas été en mesure d'exprimer d'autre 'satisfaction' que celle qu'ils éprouvent à présent que leur dispositif a été mis en œuvre (aucun des trois ne pouvant évoquer rétrospectivement ses raisons d'avoir mis ces principes en pratique à l'époque du suivi), satisfaction consécutive aux résultats positifs observés chez leurs étudiants (extraits 6, 7, 13, 19, 20). Enfin, au stade du « put into practise, and for long », le fait de mener les entretiens assez longtemps après la fin des séminaires a permis de découvrir plusieurs applications dans d'autres territoires de leur pratique.

Ainsi le participant 1 au séminaire « Maîtrise du français » (n°2) a-t-il re-appliqué la même méthodologie à la conception d'un plus vaste site didactique sur le sujet (extrait 8), intégré le modèle de la « Pyramide des compétences » à sa réflexion sur son dispositif d'évaluation (extrait 9), et surtout systématisé la communication relative aux niveaux taxonomiques de ses questions (extrait 10). Par là même, cette personne franchit donc le cap décisif de *l'appropriation durable* des principes TC-DO, acceptés par elle comme des *valeurs*.

Une telle conclusion ne nous paraît pas en revanche être transposable aux participants du séminaire « Simulations d'examens ». En effet, bien que porté vers la conception de dispositifs de simulations d'examens (de fortune) en cas d'imprévu dans le déroulement de son cours (extrait 14), le premier d'entre eux pêche par un défaut de jusqu'au-boutisme dans la mise en œuvre du dispositif de simulation certifié (extrait 15), ainsi que par une certain manque de conviction (extrait 16), et plafonne donc au niveau de la « satisfaction à répondre ». Son collègue en revanche, pratiquant convaincu des simulations d'examens en première année (extrait 22) et adepte de la méthodologie proposée par le CDS (voir son allusion à la « Photographie », qu'il propose de généraliser dans l'extrait 23), aura bien franchi le cap de l'« Appropriation durable » pour ces aspects en particulier, mais pas pour la Triple Concordance et la définition des objectifs d'apprentissage (voir l'extrait 21 qui confirme l'absence d'un impact sur la définition des niveaux taxonomiques de ses questions).

Conclusions et perspectives

Au terme de l'analyse des cinq premiers entretiens menés quelques jours seulement après les séminaires « Maîtrise du français » (n°1) et « Accroître la Motivation », il s'avère, en termes d'appropriation du double principe TC-DO :

- que deux des participants interrogés ne dépassent pas le niveau de 'l'assentiment' ;
- que deux autres atteignent le niveau de la 'satisfaction à répondre' ;

- qu'un seul participant franchit clairement le cap de 'l'acceptation d'une valeur'.

L'analyse des trois dernières interviews, menées pour leur part six mois après la clôture des séminaires « Maîtrise du français » (n°2) et « Simulations d'examens » a par ailleurs montré :

- que les deux participants à ce dernier séminaire ont atteint le niveau de la 'satisfaction à répondre' ;
- que seul le troisième participant envisagé ici dépasse clairement le seuil de l' « appropriation durable » pour attester de l' 'acceptation d'une valeur'.

A considérer le nombre d'enseignants ayant franchi ce cap de l' « appropriation durable » du double principe TC-DO, c'est-à-dire celui d'une appropriation transparaissant dans leurs pratiques pédagogiques et évaluatives au-delà du cadre du séminaire, le bilan - 2 sur 8 - semblera maigre a priori. En revanche, le décompte des participants à ces trois séminaires pilotes - 6 sur 8 - ayant dépassé le seuil de l' « adhésion » jusqu'à atteindre même le niveau de la satisfaction à répondre, est extrêmement encourageant. En effet, ceci porte à croire que la stratégie du « cheval de Troie » n'est pas du tout vain et offre même de réelles perspectives appliquée à des séminaires de formation modestes (de par leur ampleur et l'engagement qu'ils impliquent pour les apprenants) tels que ceux développés sur des thématiques diverses par le CDS.

Le modèle d'analyse proposé, quant à lui, permet effectivement de faire émerger divers indices révélateurs d'un « profil d'appropriation », mettant même en lumière une certaine cohérence à cet égard dans le chef des personnes interrogées. S'attachant à évaluer les progrès accomplis par ses apprenants dans le domaine cognitif avec le concours des experts lors de la certification et mesurant par ailleurs leur contentement à l'aide de questionnaire de satisfaction, le CDS espère enfin, avec cette grille, détenir pour l'avenir un outil permettant d'interroger de manière féconde le niveau d'appropriation individuel des principes TC - DO, mais également d'autres principes pédagogiques jugés supérieurs.

Bibliographie

De Landsheere, V. et G. (1978). *Définir les objectifs de l'éducation*. Liège : Thone.

Donnay, J. & Romainville, M. (1996) Politique de formation pédagogique des professeurs d'université. In *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend ?* (pp.55-72). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1970). *Taxonomy of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook 2: Affective domain*. New-York : McKay.

Leclercq D., Delhaxhe, M. & Lanotte A.F. (1998). Parler des méthodes de travail entre professeurs et étudiants. In D. Leclercq (Ed.) *Pour une Pédagogie Universitaire de Qualité* (pp. 245-260). Sprimont : Mardaga.

Morisette, D., Gingras, M. (1993) *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*. Bruxelles : De Boeck Université.

Romainville, M. (2006). Quand la coutume tient lieu de compétence : les pratiques d'évaluation des acquis à l'université. In N. Rege Colet & M. Romainville (Ed.) *La pratique enseignante en mutation à l'université* (pp. 19-40). Bruxelles : De Boeck & Larcier.

Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire*. (2^e éd.). Bruxelles : de Boeck.