

Quel dispositif de formation pour un CDS ? Réflexions à partir de l'expérience de l'Académie Wallonie-Europe

Laurent Leduc*, Bernadette Mérenne**

* Université de Liège

Sart Tilman B11

4000 Liège

Laurent.Leduc@ulg.ac.be

** Université de Liège

Sart Tilman B11

4000 Liège

B.Merenne@ulg.ac.be

RÉSUMÉ. A travers l'analyse et un essai d'évaluation du dispositif mis en œuvre au niveau de l'Académie Wallonie-Europe dans la cadre du Centre de Didactique Supérieure (CDS), l'objectif de cet article est de chercher à s'interroger sur les spécificités et les contraintes d'une formation limitée aux enseignants en charge des étudiants de première génération, spécificités d'autant plus contraignantes que les formations du CDS s'inscrivent dans un cadre plus large, celui de la formation de tous les encadrants universitaires. L'expérience liégeoise met en évidence quelques facteurs déterminants : sensibiliser d'abord à l'intérêt d'une telle formation, axer la formation sur l'accompagnement de l'apprentissage des étudiants en se centrant sur leurs difficultés et lacunes et en aidant les encadrants à y répondre, rencontrer la diversité des situations vécues par ces encadrants (au niveau notamment du nombre d'étudiants et des disciplines), prendre en compte leurs attentes selon leurs profils, combiner adroitement exposés théoriques, témoignages et échanges de vues, proposer une diversité de pistes d'intervention concrètes... L'organisation conjointe de séminaires d'introduction à une thématique et de suivis presque individuels semble être par ailleurs une formule relativement pertinente pour rencontrer de tels objectifs.

MOTS-CLÉS : formation des enseignants, séminaires d'accompagnement, pédagogie en 1^{er} bac, CDS

SUMMARY. Through analysis and an attempt to assess the system developed at the level of the Wallonia-Europe Academy in the context of Center for Higher Didactics (Centre de Didactique Supérieure : CDS), the purpose of this article is to reflect on the specificities and constraints of a training limited to teachers in charge of First Generation students, those specificities being especially constraining since the CDS training sessions take place in a larger context : the training of all the university teachers. The Liege experience enlightens some determinant factors : sensitizing first on the interest of such a training, centring the training on close coaching of students learning with a focus on their difficulties or deficiencies and with help given to teachers in resolving them, meeting the diversity of the situations lived by those teachers (notably in terms of students number and disciplines), taking into account their expectations in accordance with their profile, cleverly combining oral speeches, testimonies and debates, suggesting a diversity of concrete intervention trails... By the way, the joined organization of introduction sessions and close coaching seminars seems to be a relevant formula in order to meet such kind of objectives.

KEY WORDS : training teachers, close coaching seminars, first year students pedagogy, CDS

1. Problématique

Le décret Bologne est à l'origine de la création dans chaque académie d'un Centre de Didactique Supérieure (CDS) dont la mission est de « *conseiller, encadrer et former les enseignants en charge des étudiants de première génération* » (Article 83).

Cette mission se situe donc en parallèle de toutes les actions visant la promotion de la réussite de ces mêmes étudiants organisées depuis plusieurs années dans les Universités belges francophones dont plusieurs publications ont rendu compte [par exemple, PARMENTIER, 2006 & BALAZS, 2008].

Dans le cadre de cette communication, nous souhaiterions nous interroger sur les spécificités de cette mission du CDS et les manières de rencontrer ces exigences en partant de l'expérience de l'Académie Wallonie-Europe et du dispositif que nous avons mis en œuvre en le décrivant d'abord puis en tentant de l'évaluer grâce à des travaux de recherche relatifs au problème de la formation des enseignants du supérieur et aux enquêtes menées à plusieurs reprises auprès du public cible, à savoir les encadrants de première année et plus spécifiquement les personnes ayant suivi au moins une formation du CDS.

2. Choix et organisation du dispositif de formation

Le Centre de Didactique Supérieure a débuté ses activités le 1er octobre 2005. Ses activités ont été confiées à un professeur mi-temps et un assistant temps plein de l'ULg et avec le concours d'un assistant part-time de la FUSAGx.

2.1. Objectifs

Le CDS de l'Académie Wallonie-Europe s'est défini cinq objectifs : informer les encadrants de première année sur les structures d'aide à la réussite des étudiants et les cellules d'appui aux professeurs et assistants en matière de pédagogie universitaire ; valoriser les initiatives innovantes prises en première année des différents cursus ; favoriser une réflexion commune et un échange de bonnes pratiques entre les encadrants ; aider ces derniers dans leurs réalisations concrètes ; développer un catalogue d'offres de séminaires et modules de formation.

2.2. Mise en place du dispositif

Préalablement à la conception de séminaires ou au développement d'activités, le CDS a cherché à rencontrer son public cible dans le but d'informer sur les missions et intentions du centre, de détecter pour les valoriser les innovations pédagogiques, de dégager des attentes et d'éventuels besoins en formation et de sensibiliser aux attraits de la pédagogie spécifique à l'enseignement supérieur.

En effet, comme l'ont bien montré J. Donnay et M. Romainville [1996], la formation pédagogique d'un professeur d'université ne peut être envisagée que s'il perçoit des problèmes ou des améliorations possibles. Sinon, il risque de la considérer comme une charge inutile supplémentaire ou une véritable punition. C'est la raison même de cette première démarche, à savoir faire émerger dans les différents jurys les problèmes rencontrés par les étudiants et, par voie de conséquence, par les enseignants et, grâce à un échange d'expériences en matière de remédiations développées par certains, de faire découvrir que des actions sont possibles et déjà mises en œuvre par des collègues.

Avec le concours des Présidents de chacun des Jurys de 1ère année de Bachelier à l'ULg et à la FUSAGx, des représentants de l'ensemble des jurys de toutes les facultés ont pu être rencontrés par le CDS de novembre 2005 à février 2006. Au total, 125 enseignants se sont exprimés au cours de 22 réunions d'une durée approximative de deux heures.

Ces rencontres ont été l'occasion pour le CDS de recenser et de catégoriser un nombre important de dispositifs pédagogiques innovants. Par ailleurs, la collecte et le traitement des difficultés et lacunes identifiées par les enseignants dans le chef de leurs étudiants lors de ces réunions (tableau 1) ont permis de dégager certaines récurrences (manque de maîtrise de la langue française, lacunes en termes de prérequis, problèmes de motivation, mauvaises perceptions des exigences universitaires, défaut d'autonomie...) ainsi que plusieurs thématiques de pédagogie universitaire à privilégier dans le cadre des activités du CDS. Ces informations ont en outre pu être rapprochées des données engrangées à l'aide des questionnaires d'attentes soumis aux mêmes professeurs lors de ces visites ; ces questionnaires leur proposaient de classer une douzaine de thématiques

potentielles et les interrogeaient sur la formule la plus adéquate (en termes de durée, de moment de la semaine et de contenu proprement dit).

Tableau 1. Principales difficultés des étudiants recensées par les enseignants dans le cadre des rencontres 2005-2006 (seuls les items cités au moins 5 fois ont été retenus dans le tableau)

| Difficultés relatives aux savoirs et savoir-faire des étudiants | | Difficultés relatives aux attitudes des étudiants | |
|---|----|---|----|
| Prérequis non maîtrisés | 31 | Manque de motivation | 21 |
| Hétérogénéité | 29 | Manque d'effort/engagement | 18 |
| Formation secondaire inadéquate | 15 | Manque d'autonomie | 16 |
| Incapacité à synthétiser, à hiérarchiser | 7 | Ne saisissent pas les opportunités | 10 |
| Incapacité à appliquer | 5 | Passivité | 8 |
| | | Stress | 7 |
| | | Manque de persévérance | 7 |
| | | N'utilisent pas les outils mis à leur disposition | 6 |
| | | Manque de rigueur | 5 |
| Difficultés liées aux cours et examens | | Contexte de travail | |
| Contraste des exigences du cycle secondaire et du cycle universitaire | 29 | Discipline difficile | 9 |
| Volume de travail | 6 | Locaux ou matériel inadéquat/insuffisant | 7 |
| Cloisonnement entre les cours | 6 | | |
| Matière enchâssée | 5 | | |

Source : Enquête CDS ULg.

2.3. Choix de la formule retenue

Les formations thématiques comprennent deux volets :

- des séances présentielles bâties autour de l'échange de bonnes pratiques puis d'un débat s'articulant autour de l'intervention d'un expert ;
- des séminaires de suivis en ligne, formules balisées et accompagnées permettant aux encadrants qui le souhaitent de réaliser de manière ciblée une activité concrète de remédiation à intégrer dans leurs cours.

Comment justifier ce double dispositif ?

2.3.1. Les séances présentielles

Celles-ci correspondent à une phase de sensibilisation nécessaire à notre sens pour faire découvrir aux participants la problématique choisie, leur faire prendre conscience des questions sous-jacentes, les amener à s'interroger sur leurs pratiques.... avant, s'ils le souhaitent, de vouloir intervenir. Toute séance comprend trois parties : des témoignages, l'exposé d'un expert et un débat. Elle commence par plusieurs exposés d'enseignants venus témoigner, à la demande du CDS, d'une expérience notoire en la matière. Ces 4 ou 5 témoignages (de 10 à 15 minutes chacun) visent l'atteinte d'objectifs pédagogiques d'ordre (principalement) affectif : conscientiser les participants à la séance de l'intérêt / l'importance de la problématique abordée et de l'attention que lui accordent déjà certains collègues dans leur pratique enseignante à travers des actions concrètes. Ces témoignages sont suivis par l'exposé de l'expert, qui occupe une plage légèrement plus longue, de 30 à 45 minutes ; l'expert est donc l'orateur privilégié de la séance, qu'il a en outre souvent contribué à mettre sur pied. Cette autre phase de la séance cherche davantage cette fois l'atteinte d'objectifs cognitifs : la connaissance scientifique et la compréhension de la problématique abordée, en vue de l'application ultérieure de pistes d'actions / de remédiation. Avant de conclure la séance, la dernière étape de l'activité vise à introduire une dimension interactive et consiste en un débat d'une durée approximative de 30 à 45 minutes, permettant aux personnes

présentes de poser des questions aux intervenants, de formuler une opinion personnelle sur la question du jour, de faire part à l'assistance d'une expérience à cet égard. L'optique est dans ce cas de proposer d'apprendre via un « événement d'apprentissage » différent des autres parce que les partenaires sont cette fois dans un rapport non plus complémentaire, comme le formateur et le formé, mais dans un rapport symétrique [LECLERCQ & POUMAY, 2008].

Plusieurs critères de choix sont pris en compte pour la sélection des témoignages. Parmi ceux-ci, citons : la transférabilité de l'expérience, sa faisabilité, la matière enseignée/la section/la Faculté du professeur sollicité, la diversité des expériences choisies au regard des différentes facettes de la thématique, l'adéquation des choix avec l'exposé de l'expert ou la valeur exemplative de l'expérience décrite, le profil de l'intervenant (en termes d'âge, de sexe ou d'ancienneté au sein de l'institution)... La perspective est donc de favoriser une saine émulation. Les participants ont ainsi l'occasion de découvrir la manière dont les collègues abordent les problèmes et cherchent à y apporter une solution, ce qui devrait permettre à certains participants de vouloir en savoir plus et bien entendu d'agir à leur tour. Ajoutons que nous avons toujours cherché à combiner des interventions légères et des interventions un peu plus importantes afin de permettre à chaque participant de glaner çà et là des éléments de réflexion ou des pistes d'action.

L'exposé de l'expert est au cœur du dispositif. Son objectif est d'apporter un éclairage plus théorique sur la question traitée, de faire succinctement le point sur la littérature, de présenter et d'illustrer un modèle très transférable ou encore de dégager des pistes de remédiations déjà bien concrètes. Il s'agit donc d'en donner *juste assez... et si possible juste à temps...* comme le suggérait le rapport du colloque de l'AIPU de Montréal de 1999 [PARMENTIER, 2000].

Quant au débat, il s'inscrit également dans une logique de communauté de pratiques et cherche essentiellement à ouvrir les perspectives en permettant l'intervention d'autres participants et des questions complémentaires aux intervenants.

2.3.2. Les séminaires de suivi en ligne

Par définition, le suivi en ligne s'inscrit dans le prolongement de l'assistance à la séance investiguant telle thématique, et ce en tant qu'engagement dans un processus de conception d'une remédiation adaptée à la difficulté identifiée. Il s'agit à présent de la phase d'action ou d'intervention à proprement parler qui est par ailleurs certificative pour les participants ayant réalisé avec succès les différentes tâches inscrites.

Aboutissant à la conception d'une activité, d'un outil pédagogique ou de tout autre dispositif d'apprentissage, ces activités de suivi sont organisées sous forme de séminaires virtuels, mini parcours de formation qui, suivant les thématiques, sont échelonnés sur une période de 10 jours à 3 semaines au plus, sont encadrées entièrement ou partiellement à distance, impliquent 2 à 4 courtes productions intermédiaires ou 2 ou 3 rendez-vous synchrones (en ligne, via le chat, ou en présentiel). Délibérément peu chronophages, les activités de suivi offrent surtout à chaque participant l'assurance que l'intégralité du temps investi se traduise par des réalisations concrètes à l'intérieur de son cours.

Divers outils sont proposés aux participants, parmi lesquels des forums thématiques modérés au jour le jour ainsi que des ressources ou modèles théoriques disponibles en ligne en nombre réduit, choisis en accord avec l'expert pour leur caractère synthétique/pratique et leur confort de consultation. Intervenant cette fois en qualité de tuteurs, consultants ou personnes ressources, deux encadrants (l'expert chaque fois que c'est possible et un membre du CDS) valident ainsi préalablement chacun des dispositifs de suivi développés. Via le forum, le chat ou même de courtes séances de travail présentesielles, le CDS souhaite par ailleurs favoriser au maximum les échanges entre enseignants et notamment les échanges de vues sur les cours d'autrui. Ainsi, dans le déroulement d'un séminaire virtuel, un(e) participant(e) peut être invité(e), très ponctuellement, à déplacer sa réflexion vers un autre cours que le sien. A titre exemplatif, chaque séminaire de suivi se clôture par une rencontre au cours de laquelle les participants présentent leurs réalisations en conformité avec les critères annoncés pour l'activité et entendent les réactions de leurs pairs au cours d'une discussion. Un objectif corollaire, ici, est de favoriser l'émergence d'une communauté de praticiens réflexifs.

Cette phase d'intervention complète donc la phase de sensibilisation. Elle permet aux participants non seulement d'observer des innovations pédagogiques mais encore de les concevoir, de les appliquer et, s'ils le souhaitent, de réguler leur enseignement. Le dispositif global répond de la sorte aux quatre composantes qui interagissent et se renforcent dans tout acte d'enseignement : observer, concevoir, appliquer et évaluer [DRAIME et al, 2000].

3. Analyse critique et discussions

3.1. Choix des thématiques

Vingt-deux séances présentielles ont été organisées depuis la création du CDS, soit 6 par année académique sauf la première année qui ne compte que 3 activités et la deuxième où une septième activité a été ajoutée. Dix séminaires de suivi ont par ailleurs été créés et proposés aux participants à l'exception du séminaire 16 qui ne le sera que l'an prochain. Le tableau 2 reprend les thématiques retenues qui, comme nous l'avons dit, ont été choisies après les rencontres et les enquêtes de 2005-2006.

Tableau 2. Relevé des séances de formation proposées par le CDS

| Numéro de l'activité | Thématiques des séances présentielles | Séminaires de suivi |
|----------------------|---|---------------------|
| 1 et 8 | Améliorer la maîtrise du français | X |
| 2 et 11 | Accroître la motivation des étudiants | X |
| 3 et 17 | Simuler des examens | X |
| 4 et 14 | Les prérequis | X |
| 5 | Une introduction à l'e-learning | X |
| 6 | Accompagner les étudiants de première année de bachelier: les expériences de la FUSAGx et de l'ULg | |
| 7 | Construire et gérer des examens standardisés de qualité | X |
| 9 | Une introduction au PBL | |
| 10 | Une utilisation des boîtiers de vote à des fins pédagogiques | |
| 12 | Enseigner les mathématiques en 1 ^{ère} année de bachelier | |
| 13 | Mettre en place une évaluation formative | X |
| 15 | Favoriser l'apprentissage des langues vivantes en 1 ^{ère} année de bachelier | |
| 16 | Amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances | X |
| 18 | Concevoir et utiliser des supports multimédias (PowerPoint, tableau interactif, vidéos) pour l'enseignement en amph | |
| 19 | Enseigner la chimie en 1 ^{ère} année de bachelier | |
| 20 | Rédiger des engagements pédagogiques adaptés aux étudiants de 1 ^{ère} année | X |
| 21 | Favoriser l'acquisition d'un système de travail (méthodes de travail et gestion du temps) adapté à l'enseignement universitaire : témoignages | X |
| 22 | Promouvoir la recherche bibliographique en 1 ^{ère} année de bachelier | |

Une première analyse de ces thématiques indique assez clairement la philosophie principale des choix opérés : le soutien à l'apprentissage des étudiants en se centrant sur leurs difficultés et lacunes et en aidant les encadrants à y répondre. Une telle option a plusieurs origines : l'intérêt personnel de la coordinatrice du CDS pour le développement de nouvelles pratiques pédagogiques à l'Université [MERENNE-SCHOUMAKER, 1993], le souci de mieux prendre en compte les besoins des étudiants en termes d'apprentissage et encore les résultats d'études récentes de synthèse sur l'échec à l'Université [GALAND, 2005 & ROMAINVILLE, 2005]. Ces dernières soulignent en effet très bien que l'échec des étudiants ne s'explique pas seulement par leurs caractéristiques sociodémographiques et leurs performances antérieures, mais encore par le contexte d'apprentissage (y compris les pratiques d'enseignement) et d'autres facteurs liés à l'étudiant (tels que l'élaboration de ses projets futurs, sa motivation, ses méthodes de travail,...). Il apparaît alors crucial de contribuer à outiller les enseignants en vue d'impacter de tels facteurs: accroître la motivation (séances 2 et 11), favoriser l'acquisition d'un système de travail adéquat (séance 21), mais aussi améliorer la maîtrise du français (séance 1 et 8), amener l'étudiant à réfléchir à ses propres performances (séance 16)... et développer

parallèlement des évaluations plus équitables, plus pertinentes et les plus légitimes possibles (séances 3 et 17, 7 et 13). Autant de thématiques proposées par le CDS où l'accent est mis sur l'aide aux enseignants pour faire face aux problèmes spécifiques des étudiants de première année estimant, comme nous nous plaisons à le répéter au début de chaque formation, qu'il est possible pour chacun d'eux d'intervenir individuellement et surtout collectivement, sans doute de façon modeste mais avec une certaine efficacité.

D'autres séances encore (les 5, 7, 8, 10, 13, 18 et 20) visent davantage l'aide aux enseignants dans la découverte de pratiques innovantes ou de nature à faciliter leurs tâches d'enseignement en 1^{er} bac. Ceci étant, mis à part une séance d'initiation à l'e-learning, le programme du CDS fait l'impasse sur l'enseignement à distance, cette compétence relevant du LabSET, qui offre depuis de nombreuses années des formations et des aides très pointues en la matière.

Les choix opérés témoignent également du souhait d'investir plus spécifiquement le champ des didactiques disciplinaires en privilégiant deux axes de réflexion : les problèmes engendrés par la transition secondaire-supérieur et l'identification de spécificités méthodologiques selon les sections. L'attention s'est portée jusqu'à présent sur des disciplines de base communes à de nombreuses orientations : les mathématiques, les langues vivantes et la chimie, et enfin la physique, inscrite au programme de l'an prochain. Occasions avant tout de découvrir et de discuter diverses approches contextualisées de l'enseignement d'une même matière, ces séances ne font aucune l'objet d'un séminaire de suivi en ligne.

Une autre façon de relire le programme de formation est de classer les séances selon des thématiques plus sectorielles. On peut en distinguer quatre : compétences transversales démultiplicatrices des étudiants et prérequis (séances 1 et 8, 2 et 11, 4 et 14, 16, 21, 22), pratiques des professeurs (5, 6, 9, 10, 18, 20), évaluation (3 et 17, 7, 13) et didactique des disciplines (12, 15 et 19).

Ces différents regroupements confirment en fait une chose : un ancrage fort du programme proposé jusqu'à ce jour dans deux des « trois objectifs généraux de la pédagogie universitaire » [DOCQ, 2008] : l'optimisation de l'apprentissage des étudiants et l'optimisation des enseignements, le troisième objectif (optimiser la gestion de l'enseignement et de la formation) relevant davantage de la gestion au niveau de l'institution.

3.2. Résultats des enquêtes de satisfaction

A trois reprises (fin 2006, fin de l'année 2007-2008 et fin de l'année 2008-2009), nous avons mené une enquête de satisfaction auprès de tous les participants aux séances. Cette enquête, réalisée par questionnaire, utilisait essentiellement des échelles de Likert à 5 niveaux mais offrait aussi la possibilité d'ajouter des commentaires personnels.

La population invitée à participer aux séances du CDS ayant changé à partir de février 2008 avec la possibilité offerte aux nouveaux encadrants de valoriser dans leur programme obligatoire de formation pédagogique une ou plusieurs séances CDS, il semble particulièrement judicieux de comparer les résultats des trois enquêtes dans le but de découvrir d'éventuelles différences dans les résultats.

Les questions ont porté sur trois points différents : les contenus, l'organisation et l'impact des formations (ce dernier point n'avait pas été pris en compte en 2006). Les résultats généraux par année sont consignés dans le tableau 3.

Tableau 3. Résultats des questionnaires de satisfaction des trois enquêtes

(Pourcentage des réponses tout à fait d'accord et d'accord)

| | Enquête 2006 | Enquête 2007-2008 | Enquête 2008-2009 |
|--|--------------|-------------------|-------------------|
| <i>Contenus</i> | | | |
| 1. La séance était en adéquation avec les objectifs annoncés | (Pas posée) | 97,6 | 92,8 |
| 2. La séance était en adéquation avec vos attentes | 85,2 | 92,7 | 81,4 |
| 3. Les témoignages étaient intéressants | 88,9 | 90,2 | 90,0 |

| | | | |
|---|------------|------|------|
| 4. L'exposé de l'expert était intéressant | 96,3 | 85,4 | 88,6 |
| 5. L'échange de vue était utile | 77,7 | 80,5 | 72,9 |
| <i>Organisation</i> | | | |
| 1. L'agencement des parties (témoignages – exposé expert – débat) était pertinent | 81,5 | 87,8 | 94,3 |
| 2. Le temps imparti aux différentes parties (témoignages - exposé expert – débat) était adéquat | 49,4 | 73,2 | 88,5 |
| <i>Impact</i> | | | |
| 1. La séance a suscité de nouveaux questionnements chez moi | (Pas posé) | 82,9 | 70,0 |
| 2. La séance m'a inspiré des pistes d'actions concrètes à mener dans ma pratique d'enseignant | (Pas posé) | 56,1 | 74,3 |

Source : Enquêtes CDS ULg.

Sur le plan de l'*organisation* et des *contenus*, ces résultats semblent mettre en évidence deux faits majeurs : la difficulté éprouvée la première année pour agencer les trois parties des séances et surtout pour gérer le temps imparti à chacune d'elles (difficulté progressivement régulée les années suivantes, en adaptant notamment la durée de la séance, celle-ci passant de 3h à 3h30) et la légère diminution au fil des années de l'intérêt porté par les participants à l'exposé de l'expert. Sur base des commentaires accompagnant les tableaux (« je m'y étais rendue par curiosité », « j'ai trouvé dans le témoignage de X des idées à mettre en œuvre », « les échanges sont indispensables au sein d'une telle formation », « j'ai été particulièrement intéressée par l'aspect interfacultaire et par l'apport d'expériences concrètes, même modestes, expérimentées sur le terrain »...) et de la demande de plus de 40 % des participants lors de la première enquête d'organiser un temps de questions-réponses après chaque témoignage, tout semble indiquer une évolution de l'intérêt des participants focalisé d'abord sur la contribution de l'expert puis ensuite davantage sur les témoignages et le débat. Par ailleurs, sur le plan de l'*impact* déclaré des séances sur les participants (non exploré en 2006), l'examen des chiffres et des commentaires traduit en un an, d'une part, une baisse de l'effet « conscientisation des problèmes / stimulation d'interrogations personnelles » (« les témoignages sont intéressants mais ne débouchent pas toujours sur une remise en questions »...), éventuellement imputable à la multiplication des séances offertes et thématiques abordées dans le cadre du programme de formation IFRES et, d'autre part, une augmentation significative et encourageante dans le chef des participants (18,2%) de dispositions favorables à l'intervention concrète au sein de leurs cours (« cette séance, pour un nouveau chargé de cours, était particulièrement porteuse pour l'avenir. J'en retiendrai bien des souvenirs mais, surtout, bien des conseils pour améliorer mes enseignements dans l'avenir », « je considère dorénavant les travaux pratiques comme un outil de développement de l'étudiant », « l'engagement pédagogique est devenu pour moi un guide et un instrument à la disposition tant des étudiants que du professeur »...).

3.3. Conclusion d'une recherche menée dans le cadre des suivis en ligne

Si les résultats des enquêtes de satisfaction sont particulièrement intéressants pour alimenter chaque année notre réflexion sur le dispositif mis en place, ils ne permettent pas d'attester que l'action de formation a concrètement atteint ses objectifs. Nous avons donc entrepris d'investiguer les acquis, tant sur le plan cognitif qu'affectif, des participants à divers séminaires de suivi en ligne, et ce dans le cadre d'une recherche menée en vue de mesurer le niveau d'appropriation de certains concepts importants de pédagogie [LEDUC, 2008]. Une procédure a en effet été mise en œuvre afin d'évaluer, pour trois séminaires de suivi en ligne (« Améliorer la maîtrise du français », « Accroître la motivation des étudiants » et « Concevoir des simulations d'examens »), leur impact sur le niveau d'intériorisation et de transfert par les encadrants formés des deux principes de la Triple Concordance Objectifs-Méthodes-Evaluation et de la nécessité de définir les objectifs d'apprentissage à atteindre par les étudiants.

Afin de tenter de déterminer les niveaux d'appropriation atteints respectivement par chacun des enseignants concernés, des données qualitatives ont donc été collectées à l'aide d'interviews individuelles. Une grille d'analyse a été constituée à partir d'éléments taxonomiques 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]. A ce continuum imbriquant niveaux cognitifs (« understood ») et surtout affectifs (« said and heard » ou « accepted ») a ainsi été juxtaposée une partie de la taxonomie de Krathwohl, appréhendée comme « une technique de mesure qui se fonde sur un principe d'intériorisation croissante » [MORISSETTE & GINGRAS, 1993]. Le modèle ainsi construit permettait notamment de distinguer, parmi tous les encadrants inscrits aux trois séminaires ayant mené à terme leur formation et présenté leur dispositif de remédiation final, ceux ayant souscrit aux deux principes soit par simple assentiment, soit avec la volonté ou même la satisfaction d'y répondre (franchissant ainsi le cap de « l'adhésion »), voire encore en l'acceptant durablement comme une valeur.

A l'analyse, la proportion des participants à ces trois formations ayant franchi le cap de l'« acceptation durable » des deux principes pédagogiques envisagés, c'est-à-dire celui d'une appropriation transparaisant dans leurs pratiques pédagogiques et évaluatives au-delà du cadre du séminaire, est apparue relativement basse (25%). Mais la fraction d'enseignants ayant dépassé le seuil de l'« adhésion » aux deux principes jusqu'à atteindre même le niveau de la satisfaction à y répondre dans le contexte des séminaires de suivi, s'est révélé extrêmement encourageant (3/4), montrant les réelles perspectives offertes par notre dispositif dans l'appropriation de concepts pédagogiques cruciaux.

4. Essai de bilan

La mission dévolue au CDS de l'Académie Wallonie-Europe, comme aux autres CDS de la Communauté française de Belgique, est en fait à la fois très vaste et très circonscrite car focalisée sur un public cible particulier : les encadrants de première année. Il en résulte un certain nombre de contraintes : distinguer nettement les problèmes rencontrés par ces derniers (ou par leurs étudiants), offrir des formations qui se démarquent de formations plus générales, pouvoir répondre à des besoins divers car les situations rencontrées en première année peuvent largement différer d'une section à l'autre. Par ailleurs, il s'agit, comme dans tout programme de formation visant les enseignants universitaires, de combiner adroitement les besoins du terrain et les exigences d'une véritable formation pédagogique.

Créé il y a 4 ans, le CDS a tenté de développer un dispositif original combinant des séances de sensibilisation à différentes thématiques offrant d'abord des perspectives de soutien aux étudiants et des séminaires de suivi permettant à ceux qui le souhaitent de développer des outils spécifiques à leur cours ou travaux pratiques.

Toutes ces formations demeurent facultatives. Par leur offre (des expériences de collègues, un exposé d'expert, un débat, la création d'outils spécifiques à un cours...), elles cherchent aussi à rencontrer la diversité des attentes car les profils des enseignants universitaires sont multiples comme d'ailleurs leur conception de l'enseignement. Nous partageons de la sorte les conclusions d'un travail réalisé par J. Donnay et M. Romainville [1996] qui montrent un continuum de profils entre, d'un côté, le pourvoyeur d'informations et, de l'autre, le facilitateur d'apprentissages ; mais comme l'indiquent bien ces auteurs [*Ibidem*, p. 69] ces conceptions peuvent évoluer au cours de la carrière et le contexte de formation, les cours de première année suscitant souvent plus de questions que ceux destinés à des étudiants plus avancés.

La possibilité pour les nouveaux chargés de cours et surtout les nouveaux assistants de choisir dans leur programme de formation obligatoire une séance CDS apparaît toutefois comme un *défi* pour notre centre puisqu'elle implique non seulement d'accueillir davantage de débutants mais également des personnes qui ne suivent la formation que par obligation, constituant des groupes plus importants (plus de 50 personnes contre 20 à 30 précédemment). Il convient donc pour les responsables d'être davantage attentifs à la sélection des témoignages (en mettant par exemple en évidence des expériences de collègues en début de carrière) et surtout au débat afin de permettre à tous ceux qui le souhaitent d'intervenir grâce à un réel climat de confiance et une écoute mutuelle. A l'opposé, l'intégration des formations du CDS dans un vaste programme institutionnel piloté par l'IFRES, visant non seulement la formation (Master en pédagogie universitaire Formasup, CAPAES et programme de formation des nouveaux assistants et chargés de cours) mais encore l'accompagnement de projets facultaires (projets compétences et ancrages facultaires), l'appui à la recherche en pédagogie universitaire, le développement de services à la Communauté (le campus virtuel et l'aide à l'évaluation des acquis des étudiants et des enseignements) et de manière plus générale la promotion de la pédagogie universitaire est aussi une *chance* pour le CDS. En effet, différentes recherches sur la pertinence et l'efficacité des formations semblent aboutir à un méta-principe : chacune des interventions proposées sera d'autant plus efficace qu'elle s'inscrit en

cohérence dans une stratégie - personnelle et institutionnelle - d'ensemble [WOUTERS et al, 2000], la formation des enseignants universitaires étant à la fois dominée par des logiques personnelles et des logiques institutionnelles [DE KETELE, 1996], contexte où se heurtent idéal et réalité [DREYFUS, 1996].

Enfin, comme c'est souvent le cas dans des formations similaires [BENNEY & PENTECOUTEAU 2004], un des points les plus appréciés par les participants est le mélange d'encadrants de différentes disciplines, cette diversité étant vécue comme un enrichissement avec, comme corollaire, le partage - ou du moins - la mise en évidence d'une culture d'établissement.

Bibliographie

Balazs, M.-E., *Promotion de la réussite en première année universitaire. Guide à l'usage des intervenants*, PPMs, FUSAGx, FUCaM, UMH & UVHC, 2008.

Benney, M., Pentecouteau, H., « La formation des enseignants du supérieur : une réponse à un changement des pratiques ? », Communication présentée au Congrès de l'AESCE, septembre 2004 (<http://www.univ-brest.fr/uraff/documents/dossier26.pdf>).

De Ketele, J.-M., « La formation des professeurs d'université : entre des logiques personnelles et des logiques institutionnelles », Donnay, J., Romainville, M. (Eds), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend*, Bruxelles, De Boeck Université, Perspectives en Education, 1996, p. 85-112.

Docq, F., « Le déploiement de la pédagogie universitaire: une stratégie pour le management de la qualité », Communication présentée au 25^e congrès de l'AIPU, Montpellier, mai 2008 (<http://www.uclouvain.be/202582.html>).

Donnay, J., Romainville, M., « Politique de formation pédagogique des professeurs d'université », Donnay, J., Romainville, M. (Eds), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend*, Bruxelles, De Boeck Université, Perspectives en Education, 1996, p. 55-72.

Dreyfus, A., « La formation pédagogique des enseignants universitaires. Idéal et réalité », Donnay, J., Romainville, M. (Eds), *Enseigner à l'Université. Un métier qui s'apprend*, Bruxelles, De Boeck Université, Perspectives en Education, 1996, p. 73-84.

Draime, J., Laloux, A., Lebrun, M., Parmentier, P., Wouters, P., « Repenser la formation pédagogique des nouveaux enseignants universitaires », Communication présentée au colloque de l'AIPU, Paris, avril 2000 (<http://www.uclouvain.be/202582.html>).

Galand, B., Neuville, S., Frenay, M., « L'échec à l'Université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir », *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, juin 2005, p. 5-17.

Gérard, F.-M., Braibant, J.-M., Bouvy, T., « Évaluer l'efficacité pédagogique d'une formation ou d'un cours à l'aide d'un outil d'autoévaluation », Communication présentée au 19^e Colloque de l'ADMEE-Europe, Luxembourg, septembre 2006 (<http://www.uclouvain.be/202582.html>).

Leclercq, D., Poumay, M., « Le Modèle des Événements d'Apprentissage – Enseignement », Liège, Université de Liège, LabSET, IFRES, 2008 (<http://www.labset.ulg.ac.be/site/publications/view.php>).

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

Leduc, L., « Impact des séminaires de formations certificatifs sur les attitudes et pratiques évaluatives des enseignants en 1^{er} bac », Communication présentée au 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Genève, janvier 2008 (<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a2/v-a2-3>).

Mérenne-Schoumaker, B., « La didactique universitaire : des méthodes et techniques à la redéfinition des objectifs », *Education - Formation*, n^o spécial : Hommage à Antoine Roosen, 1993 n^o 232, p. 25-32.

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

Parmentier, P., « La formation pédagogique des enseignants du supérieur. Rapport de synthèse », Colloque thématique du Congrès ADMES-AIPU, Paris, 2000 (<http://www.uclouvain.be/202582.html>).

Parmentier, P. (dir.), *Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'Université*, Actes de la journée d'études du 1^{er} décembre 2006, CIUF, 2006.

Romainville, M., « Quelques interrogations sur l'échec à l'Université », *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, juin 2005, p.18-22.

Wouters, P., Parmentier, P., Lebrun, P., « Formation pédagogique et développement professionnel des professeurs d'Université », Texte présenté au colloque de l'AECSE, Toulouse, octobre 2000 (<http://www.uclouvain.be/202582.html>).