

# Quel cours de didactique professionnelle pour le CAPAES ? Quelques réflexions sur la base d'une expérience en géographie

**Bernadette MÉRENNE-SCHOUMAKER**

Professeure ordinaire honoraire  
Université de Liège

## 1. Introduction

Dans un article publié dans *Puzzle* n°20 (2006), intitulé « Organiser la formation CAPAES : une expérience qui suscite quelques questions », nous nous interrogeons sur les finalités et les modalités d'organisation de la formation du Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur (CAPAES), visant la formation pédagogique des enseignants des Hautes Écoles (B. Mérenne-Schoumaker, 2006a).

Dans le présent article, nous souhaiterions réinterroger cette formation, mais cette fois sous l'angle d'un de ses modules : la *didactique professionnelle*, un cours spécifique créé par l'Université de Liège (ULg) et confié aux professeurs de didactique des différentes disciplines. Cette analyse reposera sur notre expérience en didactique des Sciences géographiques (et aussi des Sciences économiques durant les trois premières années de la formation) et s'articulera autour de trois questions que nous nous sommes posées tout au long de ces 14 années où nous avons assumé cette tâche, soit de 2002 à 2016.

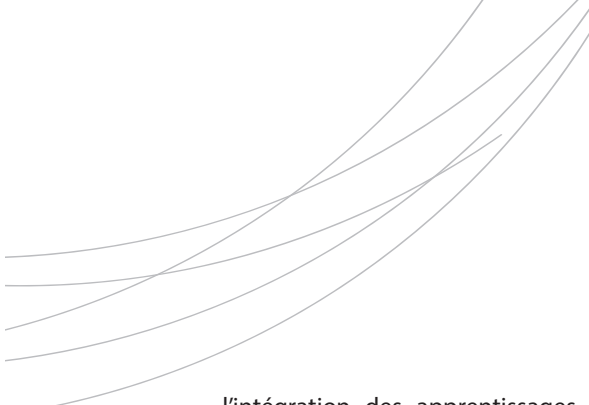
## 2. Quelle place pour la didactique professionnelle dans la formation CAPAES ?

Le décret du 16 juillet 2002 instituant le CAPAES en Hautes Écoles ne définit aucun cours mais plutôt trois axes de contenus à la fois pour la formation théorique et la formation pratique ; il s'agit, pour

la première, d'un axe socio-politique, d'un axe psycho-relational et d'un axe pédagogique, et, pour la seconde, d'un axe d'accompagnement de la pratique, d'un axe d'analyse des pratiques et d'un axe de développement professionnel. Le décret fixe aussi l'importance horaire de la formation théorique et pratique : 120 heures pour la première et 90 heures pour la seconde (60 et 20 heures pour les détenteurs d'un titre pédagogique).

Le cours de didactique professionnelle tel qu'il a été imaginé à l'ULg fait sans conteste partie de l'axe pédagogique de la formation qui, selon le législateur, doit représenter la moitié du temps de la formation théorique. Certes, cet axe pédagogique ne peut se réduire à la didactique disciplinaire : il doit aussi intégrer de nombreux aspects plus transversaux relevant de la pédagogie générale comme l'étude des processus d'enseignement et d'apprentissage adaptés à l'enseignement supérieur, l'évaluation des apprentissages ou encore les démarches d'évaluation de la qualité de l'enseignement. Mais en le confiant aux didacticiens, l'ULg ou plutôt le Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (CIFEN), qui fut chargé par le Conseil d'Administration de l'ULg de l'élaboration du programme, a souhaité que soit pris en compte le contexte particulier de chaque discipline : concepts de base, structuration des savoirs, pratiques et méthodes...

Par ailleurs, dans l'organisation de la formation – tant par le CIFEN puis par l'Institut de Formation et de Recherche en Enseignement Supérieur (IFRES) qui fut chargé, à partir de 2005, de sa gestion –, la didactique professionnelle est intimement liée à la formation pratique voulue aussi par le décret. En effet, les didacticiens disciplinaires se sont vus confier les axes 1 (axe socio-politique) et 3 (axe pédagogique), l'axe 2 (axe socio-relational) étant de 2002 à 2012 pris en charge par des pédagogues. Depuis cette date, la réforme du CAPAES a renforcé le rôle des pédagogues, notamment pour les candidats qui n'avaient aucun titre pédagogique et dès lors aucune formation initiale en pédagogie. Cette réforme a également favorisé, surtout depuis 2014,



l'intégration des apprentissages disciplinaires et pédagogiques via un *portfolio d'intégration* où le candidat a l'occasion de travailler une régulation de pratique avec le didacticien disciplinaire et un pédagogue. Celle-ci peut porter sur l'amélioration d'activités existantes, la diversification de ces activités, l'abord d'un sujet inédit, la production d'un support ou d'un outil pour le cours ou son évaluation, l'intégration d'une technologie, l'établissement d'une remédiation ou d'une différenciation...

Sans nier l'intérêt pour le candidat de travailler étroitement avec le didacticien disciplinaire et de renforcer de la sorte son identité disciplinaire, il nous semble que l'actuel rapprochement entre didactique disciplinaire et pédagogie constitue une réelle amélioration, car la formation est avant tout une formation pédagogique, et souvent le didacticien est moins apte que son collègue pédagogue à fournir au candidat des outils concrets d'analyse des pratiques. Or ces outils lui sont indispensables pour le conduire à un véritable exercice de réflexivité qui lui sera utile tout au long de sa carrière et qui lui sera aussi demandé pour le dossier final qu'il doit présenter à la Commission CAPAES de Bruxelles. Rappelons en effet que, contrairement aux autres formations, l'organisme de formation, dans le cas présent l'Université, ne fournit qu'une attestation de réussite de la formation qu'il dispense, et que le candidat doit ensuite rédiger un dossier professionnel qu'il soumet à une commission externe inter-réseaux qui est chargée d'examiner le dossier et qui attribue le CAPAES.

### 3. Comment organiser cette didactique professionnelle ?

---

L'ULg n'ayant arrêté aucun programme spécifique pour cet enseignement, chaque didacticien a pu concevoir son propre dispositif, en respectant le cadre d'une charge horaire bien définie : pour la partie théorique, 15 heures de didactique professionnelle<sup>1</sup> et, pour la partie pratique, 10 heures d'accompagnement par un tuteur dans l'exercice de ses fonctions et 10 heures d'exploitation de cas préparés et d'extraits vidéo choisis par le candidat (horaire porté à 70 et 20 heures pour le CAPAES dit « long »).

Pour notre part, nous avons d'emblée décidé d'organiser le cours théorique sous la forme de cinq *séminaires* durant lesquels les candidats étaient amenés à s'interroger sur leurs pratiques professionnelles et à mener une analyse réflexive sur un de leur cours, si possible celui qui leur semblait le moins performant. À cette fin, chacun devait préparer préalablement à chaque séance une réponse aux questions relatives à la thématique du séminaire et apporter des documents afférents (tableau des objectifs, syllabus, questions d'examen...). Lors du séminaire, chacun présentait ses propres réalisations et faisait part de ses réflexions, voire de ses difficultés, puis nous organisons un échange avant de tenter une synthèse et un bilan sur les bonnes pratiques. Les résultats de ce travail ainsi que les notes théoriques couvrant la thématique étaient envoyés aux candidats après la séance. Ajoutons que si le dispositif général n'a pas changé au cours des 14 années, les contenus des séminaires se sont enrichis suite à notre intégration à l'IFRES en 2005 et à la publication d'ouvrages consacrés à la formation des enseignants au niveau universitaire comme ceux de Brauwer (2011) et de Vander Borgh (2007) ou encore de différents numéros de la revue *Réseau* de l'Université de Namur, ainsi que d'ouvrages plus spécifiques à certaines thématiques, notamment Gérard & Roegiers (2003), Préjent (2001), Rieunier (2000), Roegiers (2010), Scheepers (2002) ou Viau (2009).

Les cinq thématiques travaillées ainsi que les sous-questions suscitées par ces thématiques sont reprises dans le tableau 1.

Quant à la partie pratique – et ce bien avant la réforme du CAPAES de 2012 –, elle consistait à concevoir et mettre en œuvre une régulation de pratiques sur la base de l'identification préalable d'une insatisfaction ou d'un problème rencontré dans le cours choisi. Après avoir sélectionné la régulation et sollicité deux témoins dans la Haute École (comme le prévoit le décret CAPAES), le candidat rédigeait sa fiche projet (selon un modèle qui lui était fourni) et présentait ce dernier à l'équipe d'accompagnement de la Haute École et à nous-même lors d'une première réunion commune où, très souvent, nous recadrions le projet afin de le rendre opérationnel dans le laps de temps imparti au travail. Le candidat mettait en œuvre la régulation, avec ou sans l'aide des tuteurs, si possible lors d'un cours auquel nous assistions. Il évaluait ensuite son dispositif à l'aide d'une grille que nous

Thématiques	Sous-questions
1. Quel(le)s sont les objectifs ou les compétences assigné(e)s à mon cours ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comment ceux-ci ou celles-ci sont-ils/elles formulé(e)s ?</li> <li>• Comment sont-ils concrètement traduits dans ma pratique ?</li> <li>• Comment sont-ils communiqués aux étudiants ?</li> <li>• Comment, de manière plus générale, motiver les étudiants ?</li> </ul>
2. Comment ce cours a-t-il été construit et quels en sont les supports pour les étudiants ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels sont les ouvrages de référence ?</li> <li>• Comment la matière a-t-elle été sélectionnée ?</li> <li>• Comment le contenu a-t-il été organisé et réparti au cours de l'année ainsi qu'au sein des séances de théorie et d'exercices ?</li> <li>• Comment concevoir et bien utiliser les supports écrits ?</li> <li>• Comment concevoir et bien utiliser des diaporamas ?</li> </ul>
3. Quelles sont les méthodes et les techniques d'enseignement utilisées ou qu'il conviendrait d'utiliser ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles méthodes faut-il privilégier et à quel moment ?</li> <li>• Quels usages privilégier pour les TICE dans un cours de géographie ?</li> <li>• Comment organiser au mieux les exercices pratiques, les travaux de groupes, les jeux (serious games), les travaux hors classe, les projets collectifs...?</li> <li>• Ces méthodes et techniques sont-elles en phase avec les objectifs ?</li> <li>• Quid de l'e-learning ?</li> </ul>
4. Comment évaluer les étudiants sur ce cours ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quel(s) type(s) d'évaluation a-t-on choisi ? Pour quelles raisons ?</li> <li>• Comment rédiger de bonnes questions ?</li> <li>• L'évaluation est-elle en phase avec les objectifs et les apprentissages mis en place ?</li> <li>• Quid de la simulation d'examens et d'épreuves standardisées ?</li> </ul>
5. Quels rapports entre mon enseignement et la recherche ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quels types de recherches mener avec les étudiants de l'enseignement supérieur ?</li> <li>• Comment encadrer un travail de fin d'études ?</li> <li>• Comment intégrer les résultats de recherches personnelles dans mon enseignement ?</li> </ul>

Tableau 1 : Organisation générale du cours

utilisons aussi pour l'évaluation du candidat. Nous rencontrons ensuite l'équipe d'accompagnement pour un bilan final avant que le candidat consigne son travail dans un dossier final qui était encore relu et pouvait, si le candidat le souhaitait, être intégré partiellement dans son dossier CAPAES. À travers cet exercice, nous demandons au candidat de mettre en évidence comment il travaillait plus spécifiquement une à trois des compétences professionnelles ciblées par le décret CAPAES.

## 4. Quel bilan dresser de cette expérience ?

### 4.1. Didactique professionnelle ou didactique disciplinaire ?

Le cours que nous avons assuré était-il réellement un cours théorique et pratique de didactique professionnelle ou plutôt un cours de didactique

disciplinaire ? En raison de la forme choisie pour cet enseignement, le cours se voulait d'abord un cours de didactique professionnelle puisque nous y abordions toutes les étapes d'un enseignement auxquelles chaque professeur est confronté. Mais, c'était aussi un cours de didactique disciplinaire car notre souhait était d'amener les candidats à réfléchir sur le contenu de leur enseignement et d'assurer de la sorte un lien étroit avec la recherche scientifique, avec la production des savoirs dans sa discipline. Cette deuxième option s'explique sans doute par nos compétences spécifiques en géographie et en didactique de la géographie, mais aussi par notre souhait de répondre aux attentes des candidats souvent confrontés les premières années à devoir enseigner des matières pas toujours maîtrisées. En effet, ce qui nous a toujours frappée est leur difficulté à bien circonscrire le contenu des cours qu'ils devaient assurer, à connaître la bibliographie de base dans le domaine et à être bien au fait de l'évolution des savoirs dans les champs particuliers à enseigner. L'absence fréquente de programmes



précis ou de référentiels de compétences à faire acquérir à leurs propres étudiants, et surtout, l'absence d'ouvrages de références en géographie pour l'enseignement supérieur expliquent sans conteste cette situation. On découvre de la sorte deux grandes différences avec la situation à l'Université où l'enseignant dispose généralement de manuels universitaires publiés par de grandes maisons d'édition, et a souvent eu l'occasion de se former comme membre du personnel scientifique, à la fois comme chercheur et enseignant, et dès lors d'approfondir la matière qu'il devra enseigner... Ajoutons qu'en ce qui concerne la didactique de la géographie elle-même, les ouvrages ne sont guère nombreux en dehors de nos propres travaux (Mérenne-Schoumaker, 2002, 2006b, 2012), des publications de la Fédération des Professeurs de Géographie de Belgique francophone (FEGEPRO), de celles du Laboratoire de Méthodologie de la Géographie (LMG) de l'ULg et de quelques publications récentes comme Ethier, Lefrançois & Demers (2014), Ethier & Mottet (2016) ou encore Thémines (2006).

#### **4.2. Comment répondre aux besoins très différenciés des candidats en formation ?**

Comme nous l'indiquions dans notre réflexion de 2006, le public du CAPAES est beaucoup plus hétérogène que celui de l'agrégation, à la fois en termes d'âge, d'expérience et de métier. Qu'y a-t-il en effet de commun entre, par exemple, un jeune diplômé de Master qui enseigne dans un graduat en tourisme et un enseignant plus chevronné qui forme de futurs instituteurs ? Cela impose dès lors de développer des programmes de formation très individualisés, formule qui ne semble possible que si on a la chance, comme ce fut notre cas, de n'avoir que cinq candidats maximum par année. Toutefois, il faut reconnaître que même avec plus de dix étudiants (comme ce fut le cas au début quand nous assurions aussi l'encadrement des candidats en économie), il est possible de proposer un encadrement assez différencié grâce au choix de la formule retenue, chacun étant amené à travailler sur le sujet qu'il a choisi. La seule contrainte du modèle adopté est de consacrer à chacun un temps spécifique hors des séances de cours afin d'amener chaque candidat à approfondir son projet et à faire face à ses propres difficultés.

Si, comme nous venons de le voir, le CAPAES peut rencontrer les besoins en formation de la majorité des enseignants du supérieur, force est de constater qu'il n'est guère adapté pour ceux qui sont engagés dans les départements pédagogiques des Hautes Écoles, et ce tant au niveau de la formation disciplinaire que de la formation pédagogique. En effet, notre dispositif privilégie comme il se doit les pratiques de l'enseignement supérieur, c'est-à-dire celles d'un enseignant face à un public de jeunes adultes et ne prépare guère à encadrer de futurs enseignants dans la diversité de leur tâches et plus particulièrement à l'encadrement des étudiants en stage. En outre, les emplois dans ces sections pédagogiques n'étant plus comme avant des emplois « de promotion » destinés à des enseignants du secondaire expérimentés, il n'est pas rare de trouver parmi les candidats CAPAES de très jeunes diplômés sans expérience de l'enseignement secondaire et a fortiori de l'enseignement primaire ou maternel. D'où notre plaidoyer, maintes fois répété, pour une formation spécifique pour ces enseignants des départements pédagogiques des Hautes Écoles.

#### **4.3. Principales difficultés rencontrées**

Les deux difficultés principales rencontrées n'ont guère changé au cours du temps : développer chez les candidats un véritable travail réflexif sur leurs pratiques et organiser la formation pratique en collaborant au mieux avec l'équipe d'accompagnement des Hautes Écoles.

Il n'est en effet pas évident pour certains candidats de mener un travail réflexif sur leurs propres pratiques. Leur formation antérieure ne les y a pas nécessairement préparés et, parfois, cette capacité à se remettre en question dans le but d'analyser et d'évaluer ses pratiques, se limite à quelques critiques, très superficielles, sans observation sérieuse de ce qu'ils font, ni analyse de leurs interventions en cours d'action et sur les interventions menées. Ces candidats sont alors dans l'incapacité de développer les habiletés et la créativité indispensables pour leur futur métier. Un tel apprentissage ne s'improvise pas : il existe différents modèles pédagogiques pour analyser ses pratiques et il est sans doute indispensable de s'y exercer. D'où l'intérêt de la formule du portfolio adoptée depuis 2014 à l'ULg au sein de laquelle la régulation de la pratique mise en œuvre dans le cadre du cours de

didactique professionnelle est analysée à l'aide de modèles proposés par les collègues pédagogues qui encadrent le cours consacré au portfolio d'intégration.

L'organisation de la formation pratique et la collaboration avec les équipes d'accompagnement des Hautes Écoles ne furent pas toujours faciles à mettre en œuvre malgré la bonne volonté des deux parties. Rappelons que le décret prévoit que cette formation relève de la responsabilité de l'opérateur de formation, mais que « cet accompagnement de la pratique pendant une partie des prestations du candidat fait intervenir une équipe d'enseignants de la Haute École dans laquelle celui-ci est en fonction » (Décret du 17-07-02, p. 4). Il est aussi précisé dans le décret que « l'équipe d'accompagnement est composée de membres du personnel enseignant de la Haute École, qui se sont portés volontaires pour assumer cette fonction, qui ne sont pas rémunérés et qui ont été agréés par le Conseil d'Administration ou l'organe de gestion de la Haute École, sur avis du Conseil Pédagogique ou de la direction de l'établissement » (p. 4). Par ailleurs, « la formation du CAPAES est évaluée par le responsable de la formation. Les membres de l'équipe d'accompagnement n'y participent pas. Ils sont toutefois amenés à donner un avis au responsable de la formation avant que celui-ci ne procède à l'évaluation du candidat. Ils déterminent aussi ensemble le moment où intervient l'évaluation de la formation à caractère pratique » (p. 5).

Dès le début de la formation CAPAES à l'ULg, il fut décidé, suite à des réunions du CIFEN avec des responsables des Hautes Écoles du Pôle Mosan, que l'équipe d'accompagnement (les tuteurs) comprendrait deux enseignants : un enseignant directement concerné par la discipline enseignée par le candidat CAPAES et un autre davantage centré sur les aspects pédagogiques. Cette équipe fut chargée d'assurer au candidat des moments de rencontres et de discussion et de participer à des moments d'échanges croisés entre le didacticien et le candidat CAPAES. Différentes formules ont donc existé à l'ULg et nous avons expliqué au point 3 quelle fut la nôtre. Par ailleurs, même si, au final, les contacts avec les tuteurs furent le plus souvent excellents, nous avons toujours perçu quelques difficultés : d'abord entre le candidat et les tuteurs qui ne souhaitaient pas trop *s'immiscer* dans le suivi d'un jeune collègue et ne savaient pas très bien où commençait et finissait leur rôle, et, ensuite, entre

les tuteurs et nous, qui avions du mal à définir nos rôles respectifs. C'est pour tenter de résoudre ce type de problème que le Conseil des études du CAPAES a élaboré en 2015 un nouveau document qui (re)précise les fonctions de l'équipe d'accompagnement, le contenu de l'activité du candidat CAPAES dans le cadre de la partie pratique, ainsi que l'objet des rencontres croisées entre le didacticien, les tuteurs et le candidat. Il faut espérer que ces nouvelles modalités pourront faciliter les relations dans la triade étudiant-enseignant, formateur de l'université et accompagnateur de la Haute École, qui reste assez complexe à mettre en œuvre.

## 5. Conclusion

---

En créant un cours de didactique professionnelle et en le confiant aux didacticiens des différentes disciplines, l'ULg a sans conteste mis en place une formation CAPAES originale, différente de celle organisée dans les autres Universités. L'intérêt majeur est de permettre aux candidats d'avoir un contact particulier avec des spécialistes de leur discipline, ce qui facilite les réflexions sur le contenu même des cours qu'ils assurent en Haute École et sans doute aussi leur permet de mieux suivre les avancées propres à leur discipline. Toutefois, à contrario, comme aucun programme n'a été établi, on se retrouve devant des modèles de formation parfois très différents d'une discipline à l'autre et on peut regretter que les contacts entre didacticiens et pédagogues ne soient pas toujours suffisamment intenses. Nous croyons, en effet, à l'intérêt d'une formation qui articule au mieux les apports de la didactique disciplinaire avec ceux de la pédagogie.

## 6. Bibliographie

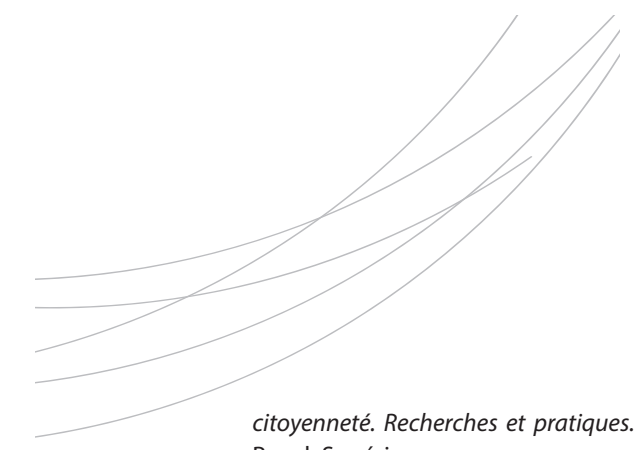
---

Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'Université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Paris : Armand Colin.

Ethier, M.-A., Lefrançois, D. & Demers, S. (Dir.) (2014). *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire*. Québec : Éditions Multi-Mondes.

Ethier, M.-A. & Mottet, E. (Dir.) (2016). *Didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la*





*citoyenneté. Recherches et pratiques.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Gérard, F.-M. & Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser.* Bruxelles : De Boeck.

Leduc, L. (2013). *Rédiger des plans de cours. De la théorie à la pratique.* Bruxelles : De Boeck, Coll. Pratiques pédagogiques.

Mérenne-Schoumaker, B. (2002). *Analyser les territoires. Savoirs et outils.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Mérenne-Schoumaker, B. (2006a). Organiser la formation CAPAES : une expérience qui suscite quelques questions. *Puzzle*, 20, 31-35. En ligne : <http://www.cifen.ulg.ac.be/puzzle/20/puzzle20.pdf> et <http://hdl.handle.net/2268/69821>

Mérenne-Schoumaker, B. (2006b). Développer une approche par compétences dans la formation universitaire. Bilan de trois expériences en géographie urbaine et géographie économique, *BSGLg*, 48, 55-64. En ligne : [http://www.bsglg.be/uploads/BSGLg-2006-48-06\\_MERENNE.pdf](http://www.bsglg.be/uploads/BSGLg-2006-48-06_MERENNE.pdf)

Mérenne-Schoumaker, B. (2012). *Didactique de la géographie. Organiser les apprentissages.* Bruxelles : De Boeck.

Préjent, R. (2001). *L'encadrement des travaux de mémoire et de thèse. Conseils pédagogiques aux directeurs de recherche.* Montréal : Presses Internationales Polytechniques.

Rieunier, A. (2000). *Préparer un cours 1 - Applications pratiques.* Issy-le Moulineaux : ESF Éditeur.

Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves.* Bruxelles : De Boeck.

Scheepers, C. (2002). *Le travail de fin d'études. Quelles compétences pour quelle formation ?*, Bruxelles : Labor Éducation.

Thémines, J.-F. (2006). *Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend.* Caen : SCEREN/Hachette Éducation.

Vander Borght, C. (Éd.) (2007). *Nous enseignons... apprennent-ils ? Guide de l'enseignant.* Université catholique de Louvain, Prorectorat à la Formation et à l'Enseignement et Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias. En ligne : <http://www.uclouvain.be/122841.html>

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire.* Bruxelles : De Boeck, Coll. Pratiques pédagogiques.

Décret du 17 juillet 2002 définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en Hautes Écoles et ses conditions d'obtention [www.galilex.cfwb.be/document/pdf/26934\\_003.pdf](http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/26934_003.pdf)

*Réseau*, Revue interne de Pédagogie universitaire (trois numéros par an), Université de Namur, Service de Pédagogie universitaire. En ligne : <https://www.unamur.be/det/spu/revue-reseau/liste-reseau>

Site de la FEGEPRO (Fédération des Professeurs de Géographie de Belgique francophone) <http://www.fegepro.be/>

Site du LMG (Laboratoire de Méthodologie de la Géographie) (Université de Liège) <http://www.lmg.ulg.ac.be/spip/>

## 7. Note

---

<sup>1</sup> + 15 heures de didactique spéciale – c'est-à-dire disciplinaire – pour les candidats non détenteurs d'un titre pédagogique, partie proposée le plus souvent en commun avec les étudiants de l'agrégation de l'enseignement secondaire du degré supérieur. Cette formation a été supprimée lors de la réforme de 2012.