Une approche novatrice de la formation initiale des professeurs universitaires

Carmen Aguilar

▶ **To cite this version:**

Carmen Aguilar. Une approche novatrice de la formation initiale des professeurs universitaires. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00775955

HAL Id: halshs-00775955
https://shs.hal.science/halshs-00775955

Submitted on 14 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Communication n° 148/150/151- Atelier 13 : Enseignants universitaires

UNE APPROCHE NOVATRICE DE LA FORMATION INITIALE DES PROFESSEURS UNIVERSITAIRES

Carmen Aguilar, Faculté des Sciences de l'Education Université de Málaga, Espagne

Résumé:
L'enseignement universitaire espagnol traditionnellement soutenu par un modèle de transmission de la connaissance est aujourd'hui mis en question par un modèle d'enseignement centré sur l'étudiant. Le travail que nous allons aborder ici a comme objectif de présenter :

1) Le cadre théorique soutenant les transformations dans l'orientation de l'enseignement supérieur et les innovations méthodologiques.

2) L'approche du programme novateur de formation initiale des professeurs universitaires à l'Université de Malaga se déroulant en trois ans et intégrant trois phases: la formation théorique-pratique, le groupe de travail accompagné d'un mentor et l'implémentation d'un projet d'innovation

3) L'expérience des séminaires d'échange et de réflexion des professeurs débutants dans le cours de formation théorique-pratique.

Mots clés : Formation initiale. Professeur universitaire. Innovation. Apprentissage. Enseignement

---

1. L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR A L'UNIVERSITE ESPAGNOLE

Les mutations vécues dans notre pays telles que l'accroissement du nombre d'étudiants, la décentralisation et l'autonomie universitaire, la collaboration toujours plus étroite entre les universités étrangères, les demandes de formation continue, la pression du monde patronal, l'introduction des nouvelles technologies et la mobilité du professorat et des étudiants, ont déterminé la nécessité d'un changement dans l'orientation de l'enseignement et les innovations méthodologiques de l'université espagnole du XXI^{ème} siècle.

L'enseignant universitaire du XXI^{ème} siècle doit intégrer des compétences tournées vers la maîtrise des connaissances des matières enseignées, la planification et la gestion du programme d'études, l'innovation à partir des connaissances issues de l'enseignement pratique dans chaque matière et le travail en équipe avec ses collègues. Cela demande alors une réflexion avant d'agir, mais aussi pendant et après l'action afin de devenir un chercheur qui s'intègre dans le contexte pratique de son enseignement (Schön, D.A., 1998).

Dans notre pays, l'enseignement supérieur était traditionnellement soutenu par des modèles d'enseignement basés sur le rôle du professeur, avec une conception de la connaissance fermée, définitive, statique, dans laquelle prédominait le modèle transmetteur de l'information, sans aucune formation initiale didactique et méthodologique, et qui est à l'heure actuelle mise en question, grâce aux recherches et aux innovations issues des sciences de l'éducation.En effet l'enseignant transmet des « savoirs », mais il doit aussi enseigner des « savoirs-faire », des « savoirs être » et des « savoirs devenir ». L'étudiant n'est plus un simple « récepteur » de l'information émise par l'enseignant. Il doit tout au contraire avoir un rôle plus dynamique et participant dans le processus d'apprentissage et de développement de ses futures compétences professionnelles.

La comparaison de notre mode de vie actuel avec celui d'il y a trente ans nous montre de fortes différences, mais si nous comparons l'activité d'enseignement actuelle de nos universités avec celle trente ans auparavant, les différences sont minimes (Flecha, 2004). L'université espagnole, en accord avec ces conceptions, doit opérer un virement vers un monde du travail centré sur l'innovation, le développement et l'adaptation. Nous obtenons ainsi un modèle universitaire qui satisfait les nécessités du marché du travail, dans un environnement compétitif en accord avec la globalisation économique (Zambrana et Pommier, 2004). Cependant, un programme de formation initiale du professorat ne peut pas seulement prendre en compte la satisfaction des nécessités du marché du travail. Ce programme doit répondre à un double engagement, le développement de la personne dans les « savoirs » cités ci-dessus, et l'éthique sociale des valeurs professionnelles. C'est ainsi que la formation initiale des professeurs universitaires a besoin d'un regard novateur sur l'enseignement. Étant donné que l'étudiant est devenu le centre du processus d'apprentissage et l'enseignant son guide, ce dernier doit réfléchir sur ses pratiques méthodologiques, afin d'analyser ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Ceci peut constituer les bases pour promouvoir le changement de mentalité dans la conception de l'enseignement et l'apprentissage universitaire (Aguilar, M. C. et Hijano, M., 2010).

2. L'ENSEIGNEMENT CENTRÉ SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ETUDIANT

Depuis les années 2000, les propositions européennes pour l'enseignement supérieur (EEES) ont contribué aux transformations des plans d'études, aux innovations des méthodologies didactiques et à l'intégration des nouvelles technologies dans l'approche de l'enseignement centré sur l'apprentissage de l'étudiant.

Le modèle d'enseignement avait été traditionnellement conçu autour de la tâche du professeur et le devenir d'un bon enseignant reposait sur l'idée « qu'en enseignant on devenait un bon enseignant». Actuellement, le modèle d'enseignement centré sur l'apprentissage met l'accent sur l'apprentissage de l'étudiant. Ainsi, le bon enseignant est celui qui développe de bonnes pratiques d'enseignement et crée des situations d'apprentissages. Mais, qu'est-ce une bonne pratique d'enseignement? Que faire pour qu'une activité faite en classe devienne une bonne pratique?

2.1. Le cadre théorique des pratiques d'enseignement

Une bonne pratique d'enseignement est définie comme l'intervention pédagogique qui favorise le développement d'activités d'apprentissage dans lesquelles les objectifs prévus

sont atteints efficacement, parallèlement à d'autres apprentissages d'une forte valeur éducative (Marquès, 2002).

Un enseignant qui maîtrise de bonnes pratiques dans sa classe est celui qui rend les informations accessibles aux étudiants, et qui les aide à construire leurs propres apprentissages. C'est un professeur qui planifie rigoureusement ses cours, utilise les différentes méthodologies, est à l'écoute, évalue comment se mettent en place les apprentissages, et qui est de plus fort engagé dans la communauté. Comme il considère que les étudiants doivent utiliser les modèles ou schémas mentaux qu'il met à leur disposition pour interpréter ce qu'ils vont apprendre, il doit réfléchir à comment faire pour stimuler la construction de leurs connaissances et non plus seulement à la transmission des connaissances (Bain, K., 2007).

En ce sens, les cinq approches importantes de l'enseignement de Pratt & Collins (2001) ont attiré notre l'attention sur les points suivants: a) la transmission, b) l'apprentissage, c) le développement, d) la surveillance et e) la réforme sociale. Selon ces points de vus, le bon enseignant doit maîtriser le contenu de sa matière. Il est un expert et a un haut niveau de compétence dans le domaine de ses connaissances, qu'il va adapter au niveau de l'étudiant. Il promeut un climat de confiance, encourage l'étudiant et l'aide à prendre conscience des valeurs et des idéologies intégrées dans les textes et les pratiques à l'usage.

2.2. La formation envers un changement de mentalité

Il s'agit donc de promouvoir une formation du professorat plus humaniste, coopérative, réflexive et une approche de la recherche centrée sur l'action. Une formation qui favorise la cohérence entre l'action et le discours, le travail en équipe et coopératif, de même que l'apprentissage sur la base de la recherche et une réflexion sur la pratique afin que les actions soient de plus en plus participatives et critiques (Escribano, E., 1995).

Cette approche demande évidemment un changement de mentalité mais aussi de maîtriser des méthodologies menant à la création de situations d'apprentissage**:** pédagogie du projet, approches communicatives en didactique, intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication à l'enseignement, analyse de dispositifs pédagogiques (programmation de séquences, objectifs, supports, utilisation de l'espace et du temps, rôle de l'enseignant dans la classe).

L'étudiant est le sujet actif de son apprentissage. Il est l'acteur, le responsable de la construction de nouvelles connaissances sur la base de ses connaissances préalables, et du développement de son autonomie et de sa confiance en lui-même. Mais cela exige du temps, ainsi qu'un grand effort et un changement d'attitudes, ce qui n'est pas aisé. Les modèles implicites sur la base de la transmission de la connaissance de l'enseignant à l'apprenti sont fortement ancrés dans le vécu des étudiants et des enseignants. Chacun, que ce soit l'enseignant ou l'étudiant, a besoin d'un long processus de restructuration cognitive. Il faut de plus ajouter un fort niveau de motivation : a) du professeur pour s'engager à faire des modifications dans les pratiques des méthodes d'enseignement et d'évaluation et b) de l'étudiant pour travailler activement à son apprentissage.

Par conséquent, nous envisageons la formation des jeunes professeurs avec un regard novateur sur l'enseignement universitaire qui demande une réflexion sur ses propres actions. C'est le moyen de promouvoir le changement de mentalité des enseignants, influençant celui des étudiants, et de mettre en œuvre dès que possible, de bonnes pratiques en modernisant les méthodologies pédagogiques afin de créer des situations

d'apprentissage qui mèneront au développement de bonnes pratiques, centrées sur l'apprentissage de l'étudiant, dans les salles de classe.

3. UN SERVICE D'INNOVATION DANS LA FORMATION D'ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES

Dans cet esprit, les responsables politiques de l'université de Malaga ont permis en 2002 la création d'un Service d'Innovation Pédagogique sous la direction de la Faculté des Sciences de l'Éducation. Le principal objectif était de contribuer à la formation des enseignants universitaires, particulièrement des professeurs débutants. L'accent a été mis sur les processus de réflexion et d'innovation dans l'enseignement pratique. Ceci a requis l'implication des facultés, des départements et des enseignants, ainsi qu'une étroite coopération avec d'autres services de l'Université de Málaga, ayant des compétences dans l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Un effort particulier a été fait pour l'élaboration et l'introduction d'un programme de formation initiale comprenant un cours de cent heures afin d'acquérir une formation de base. Le programme a été offert principalement aux enseignants débutants, visant à mettre en question dès que possible leurs idées implicites sur l'enseignement, et leur offrir des solutions et des outils d'auto-formation.

Au début de l'année 2008, une impulsion institutionnelle a été donnée à la formation des enseignants. Au sein de l'organisation du Vice-rectorat du Professorat, de la Formation et de la Coordination, le Secrétariat de la Formation des Enseignants a été créé et a perpétué les fonctions du Service d'Innovation Pédagogique. De plus, le second Plan stratégique de l'Université de Málaga 2009-2012 a été approuvé, lequel prévoit un ensemble d'actions concernant la formation initiale et permanente des professeurs. Les objectifs étaient d'améliorer la qualité de l'Éducation et de développer des stratégies d'enseignement et d'innovation, y compris les technologies de l'information et de la communication, dans le cadre de l'espace européen de l'enseignement supérieur.

Il s'agit évidemment de passer d'un système fixé sur l'enseignement du professeur, à la nouvelle conception de l'enseignement centrée sur l'apprentissage de l'étudiant. Dans cette approche, les compétences prennent un rôle fort important puisqu'elles sont utilisées pour décrire les résultats des apprentissages. Des apprentissages qui sont le résultat d'un travail actif de l'étudiant et pas seulement de la transmission des connaissances de l'enseignant.

3.1 Le programme de formation initiale des professeurs universitaires

Le programme de formation vise à favoriser le processus de socialisation de l'enseignant débutant par une introduction plus rapide au sein des départements des différentes facultés, en collaboration avec l'enseignant le plus expert, afin de leur permettre d'examiner et de renforcer leurs pratiques pédagogiques. Ce programme répond ainsi aux besoins de formation de l'enseignant débutant qui doit développer: a) des connaissances de base sur l'enseignement universitaire, b) des compétences de planification, d'élaboration et d'évaluation de l'enseignement, c) des attitudes réflexives sur la pratique des méthodologies d'enseignement et d) des attitudes positives envers le travail collaboratif avec les collègues comme un outil d'amélioration de la qualité de l'enseignement. Par ailleurs, la participation à ce programme requiert d'assumer deux idées clés importantes : 1) la formation tout au long de la vie comme l'une des

dimensions de la profession d'enseignant et 2) apprendre à diffuser un enseignement comme une action se construisant à partir de la pratique, mais pas seulement avec la pratique.

3.2 La structure et l'organisation

Le programme a été structuré en prenant en considération, en plus des idées mentionnées ci-dessus, les principes suivants: a) le temps et b) la progression dans la formation.

Le temps a été considéré comme une dimension importante, puisque le programme de formation doit favoriser le développement d'un processus de réflexion et d'assimilation de connaissances pédagogiques, et permettre aux professeurs de créer de nouvelles connaissances et de les confronter avec la pratique. Comme ce processus de développement a besoin de temps, les activités envisagées exigent un minimum de trois cours universitaires, lesquels intègrent trois cents heures de formation.

Quant au progrès dans la formation, trois dimensions sont considérées comme essentielles : a) De la formation individuelle à la formation en groupe, b) De la formation réceptive aux processus d'apprentissage actif et d'auto-formation et c) De la formation d'acquisition de connaissances et de compétences d'enseignement aux activités de production et de diffusion. La différenciation entre ces dimensions structure l'organisation des trois phases du programme :

Phase 1 : Cours théorique-pratique

Cette phase fournit aux enseignants débutants des connaissances didactiques et pédagogiques, de même que des compétences sur des sujets éducatifs favorisant une attitude de réflexion sur la pratique d'enseignement et sur la culture de l'apprentissage tout au long de la vie. La structure du cours intègre des conférences, des ateliers et des séminaires d'échanges et de réflexion.

Phase 2. Séminaires d'auto-formation

Le principe de cette phase repose sur des groupes de travail de professeurs débutants guidés par un professeur mentor. L'objectif est de promouvoir l'autonomie et le travail coopératif. Le travail est orienté vers l'apprentissage en réfléchissant sur le processus méthodologique nécessaire à l'élaboration d'un projet d'innovation d'enseignement.

Phase 3. L'implémentation d'un projet d'innovation

Dans cette phase, les professeurs introduisent le projet d'innovation élaboré au cours précédent. De cette façon, ils acquièrent les compétences nécessaires pour être responsables non seulement de leur formation, mais aussi de l'amélioration de la qualité de leur enseignement.

4. LE COURS THEORIQUE-PRATIQUE

Dans le cadre exposé ci-dessus, nous présentons le cours théorique-pratique dans lequel sont développés les séminaires d'échange et de réflexion à la Faculté des Sciences de l'Éducation. La finalité du cours est d'offrir aux professeurs débutants des activités orientées sur la réflexion à partir de leur propre pratique et sur l'acquisition de compétences d'enseignement.

4.1. Les objectifs

a. Favoriser l'acquisition de compétences pour la planification, l'implémentation et l'évaluation de l'enseignement.
b. Améliorer l'attitude quant à la réflexion sur la pratique d'enseignement.
c. Promouvoir la culture de l'apprentissage tout au long de la vie comme l'une des dimensions distinctives de la profession d'enseignant.
d. Prendre conscience que la formation d'enseignant se fait dès la pratique, mais pas seulement avec la pratique.

4.2. Les caractéristiques du groupe

La participation au cours se caractérisait par la présence de quarante professeurs débutants, 62.5% hommes et 37.5% femmes, des Facultés et des Écoles Universitaires suivantes: E.T.S. d'Architecture, 3%; E.T.S.I. de Télécommunication, 13%; E.T.S.I. Industriel, 3% ; E.T.S.I. Informatique, 17%; Faculté d'Infirmerie, Physiothérapie, Podologie et Thérapie Occupationnelle, 7%; Faculté d'Études Sociales et du Travail, 3%; Faculté des Sciences, 13%; Faculté des Sciences de l'Éducation, 7%; Faculté des Sciences de la Communication, 10%; Faculté des Sciences Économiques et des Entreprises, 3%; Faculté de Droit, 3%; Faculté de Philosophie et de Lettres, 7%; Faculté de Médecine,7% et Faculté de Psychologie, 3%.

L'âge des participants se répartissait comme suit: 23-28 ans, 23%; 29-34 ans ,50%; 35-40 ans, 23%; 41-46 ans ou plus, 3%. Cinquante pour cent des professeurs avaient un âge compris entre 29 et 34 ans.

Leur situation professionnelle à l'université est la suivante: Boursier, 60%; Assistant, 3%; Professeur agrégé, 17%; Professeur sous contrat de travail, 10%; Professeur de remplacement provisoire, 9%. Parmi les professeurs débutants, 60% d'entre eux sont bousiers, 80% donnent des cours et 77% restent quelques heures en permanence.

4.3. Le développement des activités

Les activités du cours se sont développées pendant les mois de Février, Mars, Avril et Mai 2011, et ont intégré: 5 conférences, 6 ateliers et 7 séminaires, incluant ceux d'autoévaluation.

Les conférenciers sont des enseignants et chercheurs reconnus, experts dans leurs différents domaines de connaissance. Les thèmes des conférences étaient : 1) Les compétences du professorat universitaire, 2) La nouvelle culture de l'apprentissage universitaire: la formation de professionnels autonomes et stratégiques, 3) L'apprentissage coopératif, 4) L'évaluation comme apprentissage et 5) Le développement professionnel de l'enseignant à l'Université.

Les ateliers ont traités du développement des connaissances concernant:1) L'élaboration des guides d'enseignement depuis la perspective des crédits ECTS, 2) Les activités virtuelles et les outils collaboratifs, 3) Comment améliorer les pratiques d'enseignement dans la salle de classe, 4) Le travail en groupe des étudiants, 5) L'évaluation de l'étudiant et 6) Le tutorat.

Les séminaires de réflexion et d'échange d'expériences étaient coordonnés par un professeur travaillant dans le domaine de la pédagogie.

La plateforme virtuelle est un outil qui a fourni aux professeurs plusieurs ressources et documents pédagogiques pour les conférenciers. Ils ont aussi été invités à participer aux activités virtuelles telles que des forums de débats, des cahiers de classe pour recueillir

leurs apprentissages et leurs vécus, ainsi que des questionnaires d'évaluation initiale, d'autoévaluation et d'évaluation du cours.

5. LES SÉMINAIRES D'ECHANGES ET DE REFLEXION

Le regard novateur sur l'enseignement universitaire met l'accent sur la réflexion autour des pratiques en tant que moyen de promouvoir le changement de mentalité des enseignants. Les séminaires permettent de réfléchir sur les pratiques méthodologiques et d'évaluation, à la lumière des connaissances qui émergent de la recherche pédagogique et didactique.

> *« Le premier jour je me suis demandé : Où suis-je ? Je suis venu ici juste pour obtenir les points de l'attestation. Je devais passer des heures à perdre du temps... J'ai eu l'impression que je n'avais pas besoin de ce cours et mon attitude était cohérente avec elle. Tout à coup, j'ai commencé à voir que mes collègues étaient forcés à parler, puisque personne n'avait commencé à parler, peut-être par timidité ou peut-être parce qu'ils pensaient comme moi, mais chacun avait des opinions différentes de la mienne. Toutes étaient différentes de ce que je pensais, mais toutes paraissaient cohérentes et je me suis dit, il y a quelque chose de différent».*

5.1. Les débats et les réflexions

Un climat de confiance et de communication s'est créé et a stimulé la réflexion, le débat et l'échange de points de vu concernant la théorie et la pratique d'enseignement.

a. *«Dans votre expérience en tant qu'étudiant qu'est ce qui vous a touché le plus de la part d'un professeur?» « De quoi vous souvenez-vous ? «Qu'est-ce que vous retenez de son enseignement?»*

Les conceptions et les modèles d'enseignement implicites des jeunes professeurs d'après leur vécu personnel ont émergés et ceux-ci ont alors pris conscience de la nécessité de briser le cercle vicieux des pratiques peu pédagogiques reçues tout au long de leur cursus d'étudiants, afin de changer ce modèle d'enseignement et ne pas le répéter. Les réponses ont été regroupées dans des catégories, lesquelles ont été mises en lien avec des indicateurs d'expériences positives et d'expériences négatives.

Les expériences positives:

1. *Les traits personnels*: l'empathie, l'humanité, le sens de l'humour, le respect.
2. *La connaissance de la matière :* savoir transmettre le savoir, la passion pour son sujet de connaissances, les connaissances théoriques appliquées à la pratique, la façon de transmettre en faisant devenir simple ce qui est complexe.
3. *La présentation de la matière* : la façon de donner un cours de manière méthodique, ordonnée, structurée, agréable, d'éveiller la curiosité et de rendre les classes amusantes
4. *La relation avec les étudiants* : la proximité, l'équilibre entre l'exigence et le renforcement positif, la promotion de la participation et du débat, la façon d'exercer l'autorité et le pouvoir en favorisant le respect, prendre en compte les caractéristiques de l'étudiant, ses intérêts et ses besoins.
5. *Méthodologie :* Active, qui part des intérêts des étudiants, suscitant l'imagination et l'évaluation continue.

Les expériences négatives:

1. *Les traits personnels*: la rigidité, l'indifférence, l'autoritarisme, la désorganisation
2. *La connaissance de la matière :* la non maîtrise du sujet du cours, ne pas savoir comment transmettre le contenu de la matière
3. *La présentation de la matière* : désordonnée, écriture au tableau sans s'inquiéter de savoir si c'est compris ou pas, l'écriture illisible, la routine, l'ennui
4. *La relation avec les étudiants* : Distante, ridiculisée
5. *Méthodologie :* lire les notes, ne pas répéter ce qui est expliqué, la dictée, la copie et la répétition

Bien que le bilan des expériences soit plus proche des expériences négatives que des positives, il reste dans le vécu des étudiants des enseignants qui ont laissé des traces, parce qu'ils se montraient humains, étaient proches, les écoutaient, connaissaient et maitrisaient le sujet de leurs matières et savaient transmettre de la passion dans ce qu'ils faisaient.

b. *Quelles sont les compétences dont a besoin le professorat universitaire ?*

Nous pouvons les résumer ainsi : savoir créer de l'illusion et la transmettre aux étudiants, penser le développement de compétence comme un processus dynamique qui nécessite une adaptation aux différentes situations d'apprentissage, savoir détecter le problème ou le besoin quel qu'il soit pour que l'étudiant apprenne dans de meilleures conditions, et manifester de l'intérêt pour l'apprentissage de l'étudiant.

c. *Qu'est-ce qui est le plus important pour un enseignant compétent quelque soit le domaine de connaissance dans lequel s'inscrit sa matière ?*

La réponse est claire : que *l'étudiant apprenne à être autonome*. En revanche, les enseignants reconnaissent que la méthodologie pour faciliter l'autonomie de l'étudiant implique une surcharge de travail, la rendant ainsi difficile à réaliser, compte tenu du grand nombre d'étudiants dans les cours. Cependant, d'autres pensent que certaines pratiques, dans la réalité, consistent à donner tout fait aux l'étudiants plutôt que de promouvoir leur autonomie et une participation plus active dans leurs apprentissages. Ceci incite à réfléchir sur le contexte dans lequel s'inscrivent les processus d'enseignement et d'apprentissage, car il faut prendre en compte ce que ces processus impliquent pour l'étudiant et l'enseignant. L'enseignant ne peut s'inquiéter seulement de l'apprentissage de l'étudiant mais doit aussi maîtriser la matière et savoir la transmettre.

d. *Quelles sont les difficultés de la pratique méthodologique du travail en petits groupes?*

L'étudiant doit apprendre avec les autres et doit apprendre à travailler en équipe. Cependant, les étudiants n'ont pas l'habitude de travailler en groupes ; ils ont des problèmes pour s'organiser, pour gérer leur temps et pour s'exprimer à l'oral. Des solutions possibles sont proposées afin de surmonter ces difficultés. Elles s'articulent autour de propositions de tâches dans lesquelles les étudiants doivent prendre la parole, par exemple en leur laissant quelques minutes au début de la classe pour soumettre un résumé du contenu qui doit être traité, ou en organisant des couples d'étudiants, dont le plus avancé va aider celui ayant le plus de difficultés, dans une idée de tutorat des étudiants par leurs pairs. De même, il apparaît important de responsabiliser l'étudiant quant à ses tâches, lui demander de réaliser différents travaux, surtout lors du premier cours, et d'établir des règles tant pour le groupe de travail que pour l'évaluation.

e. *Quel rôle le tutorat joue-t-il dans le processus d'enseignement*

La prise de conscience du rôle important du tutorat dans la nouvelle conception du processus d'enseignement et d'apprentissage n'est pas encore bien établie, ainsi que le besoin de sa planification dans le développement du cours pour qu'il parvienne à représenter une stratégie d'appui à l'enseignement.

f. *Qu'est-ce que l'on évalue lors d'une évaluation?*

Nous devons évaluer les apprentissages, mais comment le faire sans tomber dans la subjectivité. De cela émerge une série de réflexions sur l'objectivité et la subjectivité, compte tenu des difficultés de l'enseignant à être objectif dans son évaluation. En résumé, il faut établir des critères d'évaluation clairs, appliquer des questionnaires pour connaitre les connaissances préalables des étudiants, comparer les objectifs avec l'évaluation afin de valoriser les apprentissages acquis et essayer d'être objectif en permettant que les critères soient connus des étudiants.

6. LES RESULTATS

Les résultats de l´évaluation du cours sont envisagés tant selon un modèle quantitatif que qualitatif. Les instruments utilisés sont des enquêtes, des questionnaires d'autoévaluation, des mémoires et des séminaires.

6.1. L'évaluation quantitative du cours

Les résultats recueillis dans une enquête et un questionnaire d'autoévaluation des professeurs montrent une forte valorisation de la satisfaction globale du cours (8.6/10) et un accomplissement quant à leurs attentes sur les thématiques proposées (3.6/4), de même que l'acquisition d'une attitude réflexive sur la pratique de l'enseignement (3.7/4). Un fort degré de satisfaction est également constaté sur les contenus (3,7/4), l'organisation du cours (3.6/4), la méthodologie mise en place (3.9/4), la communication et la relation avec la coordinatrice (4/4). De plus, une importante satisfaction a été exprimée face aux exposés et contenus présentés par les conférenciers (3.7/4).

Ces résultats sont cohérents avec leur autoévaluation : la participation dans les activités (3.6/4), l'attitude de réflexion personnelle sur la pratique d'enseignement (3.8/4), la motivation promue par le cours (4.0/4), l'introduction d'une innovation dans des activités pratiques au sein de la salle de classe (2.9/4) et la réflexion personnelle envers les méthodologies pratiques (3.5/4). Nous pouvons observer que les deux dernières réponses sont les plus faibles (2.9/4 et 3.5/4), mais il faut considérer que 20% des professeurs ne donnent pas de cours.

6.2. L'évaluation qualitative du cours

Le mémoire présenté à la fin du cours consistait en une synthèse personnelle de leurs expériences, en une évaluation de ce qu'ils ont appris et des changements qu'ils ont appréciés dans leurs classes grâce à leur participation au cours. Les indicateurs de l'analyse de contenu ont été les suivants : les attentes des professeurs, les objectifs et les réalisations, les compétences et l'amélioration des pratiques, l'élaboration des guides d'enseignement, les activités virtuelles et les outils collaboratifs, la formation de

professionnels autonomes et stratégiques, le travail en groupe et l'apprentissage coopératif, l'évaluation comme apprentissage et le tutorat.

a. Les attentes des professeurs

Quand ils ont commencé le cours, certains d'entre eux n'avaient pas tellement de grandes attentes, d'autres avaient une certaine réticence quant à sa durée et son utilité puisqu'ils trouvaient trop long un cours d'une durée de cent heures. Cependant, au fur et à mesure de son avancée, un fort niveau de satisfaction a permis d'améliorer leur perception de la longueur du cours, leur intérêt et leur motivation.

> *« Bien qu'ayant une durée de 100 heures il ne me reste plus qu'à reconnaître les bénéfices que m'ont apporté chacune des minutes employées dans le cours»*

> *« Le cours a dépassé mes attentes non seulement au niveau de la formation, mais aussi au niveau personnel. En plus d'avoir fourni des ressource intéressantes, j'ai eu l'occasion de trouver des professionnels experts passionnés de leur travail et des collègues intéressés et impliqués par chacun des sujets du cours ».*

b. Les objectifs et les réalisations

Les objectifs du cours ont été atteints quant aux connaissances et aux pratiques d'enseignement, ainsi que pour la mise en place de quelques pratiques méthodologiques.

> « *Je suis contente, j'ai appliqué dans mon cours la stratégie de travail en groupe des quatre coins et le débat a émergé sur les travaux de tous les groupes »*

Il a également permis d'instaurer une attitude réflexive sur la pratique et une prise de conscience du besoin de formation tout au long de la vie.

> « L'un de mes objectifs était de participer à un espace de réflexion sur l'enseignement pratique et de le partager avec mes jeunes collègues »

c. Les compétences de l'enseignant et l'amélioration des pratiques

Les enseignants ont compris l'idée véhiculée par notre conceptualisation de la compétence et ont réfléchi sur ce que signifie être un enseignant compétent et sur ce qu'est l'enseignement centré sur l'apprentissage de l'étudiant.

> *« J'ai pris conscience de la planification quotidienne de mes séances, de la préparation du cours, de la réaction de mon groupe d'étudiants aux différentes activités, de leurs préférences, leurs difficultés, leurs attitudes, etc., pour mieux répondre à leurs besoins à chaque instant de leur apprentissage. »*

> *« C'est important de faire attention à la façon d'entrer dans la classe, comment parler aux étudiants, où se placer dans la classe, savoir quand et comment changer le rythme ou la dynamique de la classe, l'utilisation de ressources audiovisuelles (quand, comment et pourquoi les utiliser) ou savoir comment garder l'attention des étudiants ».*

d. L'élaboration des guides d'enseignement

Le travail d'élaboration d'un guide d'enseignement les a aidé à prendre connaissance du processus à suivre et de son utilité. Ils l'ont découvert en tant que document clé de la planification de l'enseignement, mais aussi en tant qu'outil au service de l'étudiant.

> « J'ai découvert qu'il est essentiel que les enseignants planifient leurs cours en pensant du point de vu de l'étudiant et de proposer la méthodologie d'apprentissage par résolution de problèmes ».

e. Les activités virtuelles et les outils collaboratifs

L'introduction aux outils virtuels leur a montré de nouvelles manières de travailler en groupe par la plateforme et ils se sont montrés fort intéressés par la création de wikis et la façon de gérer les groupes.

> *« J'ai appris de nouveaux outils comme les wikis que j'utilise dans mon cours et les étudiants m'ont remercié ».*
>
> *« J'ai développé mes connaissances des outils dans le campus virtuel, ensuite je l'ai utilisé dans mon cours ».*

f. La formation de professionnels autonomes et stratégiques

L'application de la devise d'aider l'étudiant à apprendre à apprendre, de le stimuler à être autonome dans le processus de son apprentissage, de se débrouiller par lui-même et qu'il prenne conscience que le professeur est seulement un guide, s'est notamment révélée assez difficile. L'enseignant doit non seulement s'inquiéter d'enseigner, mais aussi de savoir comment les étudiants apprennent et vérifier le développement de leur apprentissage. «Il n'y aura aucun étudiant stratégique sans d'enseignants autonomes et stratégiques» Pourquoi les étudiants n'apprennent pas ce l'on enseigne ? La réponse est simple.

> *« On n'enseigne pas ce que l'on devrait ou bien on n'utilise pas la méthodologie adéquate ».*
> *« Mais l'étudiant doit participer activement à son apprentissage et être prêt à faire des efforts et nous, nous avons la responsabilité de l'engager»*

g. Le travail en groupe et l'apprentissage coopératif

Il est important de favoriser les méthodologies de travail en groupe afin de promouvoir l'apprentissage coopératif. Le travail d'équipe permet à l'étudiant de connaître différents points de vue et perspectives sur un sujet particulier ; il apprend à écouter, à réfléchir, ainsi qu'à développer la capacité d'arriver à une solution conjointe et consensuelle.

> *"Avant dans mes cours, d'une durée de quatre heures, je ne m'arrêtais pas quelques minutes, d'après ce qu'on a travaillé dans cet atelier, chaque 15-20 minutes je change de discours, je pose une question à laquelle les étudiants répondent en petits groupes et j'ai découvert que les étudiants suivent le développement des contenus»*

h. Le tutorat.

La conception de l'enseignement centré sur l'apprentissage de l'étudiant exige une attention globale tournée vers leurs caractéristiques personnelles, styles d'apprentissage, intérêts et différences dans la façon de percevoir la théorie et la réalité pratique.

> *« Je crois que la difficulté émerge du fait que l'on n'a pas bien expliqué le sens du tutorat, et les étudiants l'utilisent seulement quelques jours avant les examens bien qu'ils soient importants pour eux»*

i. L'évaluation comme apprentissage

L'évaluation doit être pensée comme un processus d'apprentissage tant pour l'étudiant que pour le professeur. Le type d'évaluation va améliorer la façon dont les étudiants apprennent, et c'est ainsi que leurs soucis vont se tourner vers l'examen au lieu de l'apprentissage. L'évaluation doit aider l'étudiant à savoir s'il a atteint les objectifs d'apprentissage pré établis et doit aider le professeur à améliorer son enseignement.

> *« Je dois reconnaitre que mon avis sur l'évaluation a changé grâce à la réalisation du cours ».*

6.3 Les forces et les faiblesses

Les forces exprimées par les participants peuvent être résumées selon les points suivants: 1) la qualité des interventions et l'attitude des enseignants experts qui ont transmis leur capacité d'enseigner et de motiver, 2) l'enthousiasme et la passion de certains enseignants comme référent pour leur avenir professionnel et le climat de confiance et de participation qu'ils ont crée, 3) les séminaires d'échange d'expériences qui ont permis de partager les réflexions, différents points de vue et des échanges d'expériences, 4) la qualité des conférences et des ateliers, mettant l'accent sur les activités pensées dans le cadre des méthodologies d'enseignement, 5) la combinaison de conférences, d'ateliers et de séances d'échange d'expériences qui ont permis de conjuguer des sessions théoriques, des sessions d'application pratiques et des sessions de réflexion sur la pratique.

Quant aux suggestions sur les aspects à améliorer, ont peut les résumer ainsi: 1) adapter les horaires du cours à ceux des enseignants débutants, 2) proposer des jours fixes de la semaine pour accomplir les tâches ; 3) éviter les forums du campus, 4) réduire le nombre de conférences et élargir le nombre d'ateliers et 5) introduire dans le cours la formation à la créativité appliquée aux milieux éducatifs.

7. QUELQUES CONCLUSIONS FINALES

La considération de l'enseignement centré sur l'apprentissage amène le professeur à un changement de mentalité et de pratiques méthodologiques pour devenir un enseignant compétent et un chercheur qui s'inscrit dans le contexte pratique de son cours.

Les contributions apportées au cours par les enseignants débutants permettent d'envisager leur futur depuis les approches de Bain, K. (2007) et de Pratt & Collins (2001). Qu'ont-ils appris pour devenir des enseignants compétents et mettre en œuvre de bonnes pratiques? Ils ont appris l'importance de réfléchir sur leur pratique et de connaître les aspects qui mènent à la maîtrise de bonnes pratiques.

Le bon enseignant a un engagement fort dans le domaine de ses connaissances afin de bien les transmettre à l'étudiant. Les tâches d'apprentissage vont généralement du plus simple au plus complexe, en permettant différents points d'observation selon les capacités de l'étudiant. Le bon enseignant se situe dans une approche théorique de l'interaction sociale et du constructivisme. Il connaît les possibilités de l'étudiant, ce qu'il peut faire par lui-même et sous le conseil d'un expert. Il engage l'étudiant à la construction de son propre apprentissage. Lorsque l'étudiant est devenu plus compétent, l'enseignant change son rôle et lui donne plus d'autonomie. D'autre part, l'enseignant comprend comment pense et réfléchit l'étudiant face au contenu de la matière. Il construit sa planification du point de vue de l'apprenant, de façon à aider au développement de structures cognitives complexes et sophistiquées permettant de mieux comprendre le contenu. Il encourage l'étudiant à s'engager envers des buts difficiles mais réalisables et il le soutient avec des attentes claires et raisonnables et l'encourage de même à prendre une position critique afin d'améliorer sa propre vie et son environnement.

En résumé, les résultats de notre expérience montrent que les enseignants ont atteint les objectifs établis dans le cours. Ils ont réfléchit à partir de leur réalité, ont posé des questions, ont fait des analyses et des échanges de leurs expériences, avec comme

référent les conceptualisations et les approches théoriques qui émanent de la recherche pédagogique et qui abordent la réflexion et l'évaluation sur la pratique comme un moyen d'amélioration du devenir professionnel de l'enseignant. C'est à dire, un enseignant qui transmet des « savoirs », des « savoirs-faire », des « savoirs être » et des « savoirs-devenir ».

8. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aguilar Ramos, M. C. et Hijano del Río, M. (2010). Espacio Europeo de Educación Superior y docencia universitaria: análisis de la política institucional en Andalucía. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, N. 54/3: 1-10

Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios (*2ª edición). Barcelona. PUV

Escribano González; A. (1995). Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, N. 13: 89-104

Marqués, P (2002). *Buenas prácticas docentes*. http://dewey.uab.es/pmarques/bpracti.htm. (Consultado: 15/10/2010).

Pratt, D.D., Collins, J.B., & Selinger, S.J. (2001). Development and use of the Teaching Perspectives Inventory (TPI). Paper presented at the 2001 American Educational Research Association Annual Meeting, Seattle, WA. http://www.teaching perspectives.com/PDF/development1.pdf (Consultado: 20/12/2011)

Schön, D.A. (1998) *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan* . Barcelona: Paidós.

mcaguilar@uma.es