

Le projet accompagné, une stratégie de formation continue intéressante pour les enseignants universitaires en France.

Patrice Venturini¹ – Isabelle Chênerie²

1 – *Service Universitaire de Pédagogie & Laboratoire en Didactique des Disciplines Scientifiques et Techniques – Centre de Recherche en Education Formation et Insertion de Toulouse – Université de Toulouse – patrice.venturini@cict.fr*

2 – *Service Universitaire de Pédagogie & Laboratoire d'Etudes et de Recherche en Imagerie Spatiale et Médicale – Université de Toulouse – chenerie@cict.fr*

Cette communication propose une analyse d'un dispositif de formation des enseignants universitaires au travers de l'accompagnement de projets pédagogiques, récemment mis en place à l'université Paul Sabatier de Toulouse. Nous évoquerons d'abord les raisons qui nous ont conduits à le développer ainsi que les fondements sur lesquels nous nous sommes appuyés pour cela. Nous présenterons ensuite le dispositif et l'évaluation que nous en avons faite. Cette dernière nous permettra à la fois de formuler un premier bilan, de faire part d'un certain nombre d'interrogations et d'ouvrir de nouvelles perspectives.

1) Problématique

Les analyses sur la professionnalité enseignante s'accordent sur le constat d'un métier en profonde mutation. Par exemple, selon un rapport de l'OCDE (2006), « *dans les profils des enseignants doivent figurer la connaissance approfondie de la discipline enseignée, les savoir-faire pédagogiques, la capacité de travailler efficacement avec un grand nombre d'élèves et de collègues, l'apport d'une contribution constructive à l'école et à la profession, et la capacité de poursuivre la formation* ». Dans le contexte universitaire, cette mutation est rendue nécessaire en raison par exemple de l'arrivée en masse depuis 1980 des « nouveaux » étudiants (Erlich, 1998) associée à des taux d'échec importants en première année, de la mobilité instaurée par le LMD et de la concurrence interuniversitaire européenne qui en découle ou encore de l'apparition d'un nouveau public dans le cadre de la formation tout au long de la vie. Cette mutation sera d'autant plus forte en France que la seule valorisation pour la carrière des activités de recherche a entraîné un certain immobilisme pédagogique, et on ne peut imaginer qu'elle s'opère sans accompagnement. Aussi, l'université de Toulouse 3 a-t-elle créé le Service Universitaire de Pédagogie (SUP) dont la mission est d'accompagner l'évolution des pratiques pédagogiques.

Une première enquête sur les besoins de formation a conduit à la mise en place d'une série de stages classiques dont l'organisation respectait un parti pris supposé leur conférer une certaine efficacité (Chênerie et Venturini, 2008), par exemple privilégier la qualité à la quantité, proposer certaines thématiques avec des retombées immédiates, tenir compte dans l'organisation des contraintes temporelles des enseignants. L'évaluation que nous avons faite (*id.*) montre notamment à la fois la satisfaction des participants et l'absence à trois mois de réinvestissement dans les pratiques quotidiennes. Elle montre aussi la difficulté pour décrire ces dernières, prendre le recul nécessaire à leur analyse, et plus généralement les « penser », faute d'une culture pédagogique suffisante, faute des mots et des concepts nécessaires pour y parvenir.

Cette situation nous a donc amenés à revoir notre stratégie, et à réfléchir à des actions de formation permettant une réelle évolution des pratiques pédagogiques. Pour cela, nous nous

sommes appuyés sur un certain nombre de fondements issus des travaux menés dans la formation d'adultes et en psychologie cognitive, présentés de manière très synthétique dans le paragraphe suivant.

2) Fondements supportant l'ingénierie de formation

Formation action

Selon Le Boterf (1987), pour diminuer les problèmes de transferts en situation liés au modèle traditionnel de formation, il est intéressant de centrer la formation sur la résolution de problèmes professionnels contextualisés, dans le cadre d'une « *formation action* ». Les problèmes, qui constituent une entrée dans le processus de formation, doivent être solubles avec les ressources dont disposent les participants, et produire des effets de formation.

L'accompagnement de l'action dans la formation action

Toujours selon Le Boterf (1987), l'accompagnement tend « *à devenir central dans tous les processus de formation qui prennent l'action comme vecteur* ». Celui-ci consiste principalement à :

- « *aider le groupe-acteur à nommer ce qu'il fait* » ; il s'agit de favoriser la prise de recul, le repérage des difficultés, l'identifier des démarches utilisées, et de permettre ainsi une conceptualisation de l'action ;
- « *mettre en relation le groupe-acteur avec les ressources et les centres de décision pertinents* » (consultants extérieurs, banques de données, services internes...) pour faciliter l'action ;
- « *fournir des apports de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques)* » articulés à l'action et non juxtaposés à elle. La compétence de l'accompagnateur sur le problème traité « *est une des conditions de sa crédibilité et de sa capacité d'entraînement* » ;
- « *aider le groupe acteur à faire le point sur sa démarche et sur sa progression* ». L'activité de capitalisation entretient la motivation, facilite les synthèses et permet l'articulation et l'intégration progressive des savoirs créés.

Gestion d'un projet

Boutinet (1987) distingue en discutant le projet de formation d'une institution, le projet « *dur* » du projet « *mou* ». Le projet dur « *se donne des objectifs précis, visant des réalisations matérialisées* » et tolère un faible écart entre prévisionnel et mise en œuvre. Le projet mou ou « *projet flou* » privilégie l'humain et vise plutôt une activité porteuse de participation qu'une réalisation matérialisée. Il est lié davantage à une pratique à maîtriser et il comporte peu d'indicateurs matériels pour son appréhension. Il cherche à faire naître un consensus à travers une négociation régulière.

Perspective socioconstructiviste dans le développement professionnel

Association entre le constructivisme piagétien et l'approche historico-culturelle de Vygotski (1985), le socioconstructivisme est le modèle de l'apprentissage le plus utilisé à l'heure actuelle. Si le jeune enfant construit lui-même son savoir (constructivisme), il le fait selon Vygotski d'abord de manière sociale : il manipule, discute, utilise le savoir en jeu au sein d'un groupe, aidé en cela par un médiateur expert (Brunner, 1983, évoque un « *étayage* » de l'adulte) et cela lui permet dans un second temps une appropriation individuelle. Le langage

prend une part importante dans cette appropriation : c'est « *le développement discursif qui permet l'accomplissement du travail réflexif sur l'action, l'analyse critique, la prise de distance et de conscience de ce que l'on fait et des raisons pour lesquelles on fait ainsi et pas autrement* » (Amigues, 2001). Mais ce développement discursif ne peut être efficace que si l'objet sur lequel il porte se situe dans la « *zone proximale de développement* ». C'est ainsi que Vygotski désigne cette zone dans laquelle les apprentissages sont possibles avec l'aide d'une personne plus experte, et qui assure à la fois une continuité et une rupture avec les apprentissages précédents. Mayen (2002) postule que ce modèle qui vaut pour le développement et les apprentissages du jeune enfant vaut aussi pour le développement professionnel.

Motivation des apprenants

Venturini (2007, p. 67) récapitule les conditions favorisant l'engagement des apprenants dans les apprentissages. Celui-ci est plus important si le formateur cherche notamment à :

- mettre la question du sens au centre des activités en adaptant les enseignements aux intérêts personnels des élèves ;
- responsabiliser l'apprenant en faisant en sorte qu'il se sente responsable de ce qui lui arrive, en l'amenant à participer à la définition et de sa formation et en lui permettant d'y jouer un rôle actif ;
- privilégier les activités collaboratives ;
- évaluer sans dévaloriser les individus et valoriser les réussites.

3) Le dispositif de formation action

A la lumière de ce qui vient d'être dit, nous avons conçu un dispositif de formation action pour des enseignants de L1, qui, ayant identifié par eux mêmes des difficultés sur le terrain¹, souhaitent les surmonter. Ce dispositif repose sur les principes décrits ci-dessous.

- La formation action est centrée sur un problème professionnel d'actualité qui interpelle tout enseignant de la filière, et qui a donc du sens pour les acteurs : ici il s'agit de la réussite en L1, cette filière étant particulièrement touchée par des taux de réussite faibles et des abandons.
- Le « groupe-acteur » est composé par les enseignants volontaires de cette filière afin de garantir une certaine motivation dans la phase de démarrage ; nous faisons l'hypothèse que dans une phase de déploiement ultérieure les autres enseignants pourront suivre les pionniers au vu des résultats de ces derniers.
- L'action se structure à partir d'une méthodologie de conduite de projet, compromis entre un « *projet dur* », caractérisé par des objectifs spécifiés associés à la conception du dispositif de formation) et un « *projet mou* » où le contenu et la forme des enseignements restent une prérogative des enseignants. Ainsi les enseignants sont laissés libres de faire des choix parmi un éventail d'innovations suggérées par les accompagnateurs ; cette situation les met en position de responsabilité dans l'action, tout en contribuant à la consolidation de leur motivation, et à la construction de sens personnel.

¹ Pour les autres, qui souhaitent s'acculturer aux questions pédagogiques, nous avons aussi mis en place un cycle de conférences grand public sur des thématiques très variées.

- Le projet est communiqué et expliqué aux autres acteurs du L1, des différents responsables aux secrétariats, en passant par les autres enseignants, dans le souci de mettre le groupe acteur dans les meilleures conditions pour réussir
- Le projet couvre un périmètre doublement réduit. D'une part le public étudiant concerné par le projet est limité au départ à un seul groupe (notion de groupe pilote), et le projet s'intéressera en premier lieu aux séances de travaux dirigés. D'autre part les innovations introduites restent situées dans la zone proximale de développement professionnel des enseignants, et les changements correspondent à des évolutions plutôt qu'à des révolutions. Ainsi les nouveautés introduites concernent le suivi et le traitement des décrochages, l'aide à l'apprentissage par formulation des objectifs, l'utilisation d'un QCM d'autoévaluation au début et à la fin des séances de travaux dirigés, l'aide au travail personnel sous forme de tutorat par des moniteurs, la constitution d'une réelle équipe pédagogique avec réunions régulières de régulation. Cette limitation du champ des changements permet aux enseignants de mieux contrôler le déploiement des innovations ; on pourra ensuite initier une extension contrôlée par les résultats de l'évaluation.
- La formation des enseignants participants est ciblée, en fonction des besoins qui émergent en cours de projet. Ainsi diverses séquences de formation ont été organisées pour les enseignants, portant sur les points suivants : comment définir des objectifs d'apprentissage, comment construire des QCM, quels sont les éléments constitutifs du puzzle de la motivation des étudiants, comment traiter l'erreur, comment structurer les cours magistraux. Ces séquences s'organisent en phases successives d'échanges sur les pratiques existantes, d'apports d'éléments théoriques, de bilan et de prise de décision sur les pratiques retenues dans le cadre du projet. Les moniteurs ont reçu une formation aux activités de tutorat. Enfin, une formation méthodologique à la conduite de projet a également été mise en place pour le chef de projet.
- L'évaluation est menée par le SUP, qui n'étant pas acteur direct du projet, peut produire un regard plus distancié. Ainsi le SUP conçoit et met en œuvre le dispositif d'évaluation, qui implique tous les acteurs : étudiants, enseignants, chef de projet, moniteurs. Le recueil de données s'effectue à travers une série d'entretiens. Ces données sont complétées par les indicateurs relatifs aux objectifs du projet, tels que le taux d'absentéisme ou les résultats scolaires. L'analyse de l'ensemble de ces éléments permet une évaluation détaillée, où le SUP prend le parti de ne pas porter de jugement de valeur sur les choix pédagogiques, en se limitant à identifier les points donnant satisfaction et ceux qui sont à améliorer, ces derniers faisant l'objet de nouvelles propositions d'évolution. Le travail effectué par l'équipe pédagogique est valorisé par la diffusion du rapport final auprès des acteurs du projet, des différents responsables du L1, et plus largement auprès de tous les enseignants de l'université via le site SUP. Il est aussi valorisé par la mise à disposition de tous des outils produits (cahiers de TD par exemple), ou encore par la participation des enseignants impliqués dans le projet à des manifestations organisées par le SUP au sein de l'université.

4) L'évaluation du dispositif de formation action

L'évaluation se base sur un ensemble de données variées : résultats des focus groups réalisés avec les étudiants et les enseignants, écrits produits par les moniteurs, observations collectées

pendant les réunions d'avancement du projet, informations concernant les étudiants telles que le taux d'absentéisme, les résultats scolaires, ou leurs profils. Nous détaillerons uniquement les résultats concernant les enseignants dans la mesure où cet article se focalise sur leur formation et ses conséquences en termes de pratiques. Ils ont ainsi principalement souligné l'intérêt :

- d'un travail pluridisciplinaire, par exemple pour uniformiser les notations, harmoniser le traitement des différentes notions, travail rare dans notre université où il existe seulement quelques collaborations disciplinaires ;
- d'un travail d'équipe, pour mener à bien un projet, échanger à propos des étudiants, profiter de l'expérience des autres, partager les ressentis ;
- d'un dispositif de tutorat clairement articulé aux TD, les moniteurs spécialement recrutés pour le projet ayant été partie prenante du projet au même titre que les enseignants ;
- d'une méthodologie de projet, souvent pratiquée en recherche, mais jamais mise en œuvre pour les dispositifs d'enseignement, où les méthodes de conduites restent souvent floues ;
- d'une identification individuelle des étudiants, connus personnellement par les membres de l'équipe pédagogique.

A l'issue de cette première année, on peut aussi relever au travers des propos des enseignants et dans le déploiement qu'ils réalisent cette année, une progression en termes d'autonomie, avec un positionnement plus net par rapport à des propositions d'accompagnement, une démythification de la « formation », et la volonté de réutiliser les éléments mis au point dans le projet dans le cadre d'autres enseignements.

Toutefois, les propos des étudiants ont révélés une évolution variable des pratiques des enseignants, certains respectant plus ou moins les décisions collectives, et d'autres du tout, constituant ainsi des sortes de « passagers clandestins » dans le projet.

Notons enfin l'intérêt exprimé par les deux moniteurs, ainsi que celui d'une évaluation extérieure, croisant les propos de tous les acteurs.

5) Bilan, prolongements et interrogations

Le bilan que nous tirons du point de vue de nos objectifs de départ (favoriser une évolution des pratiques d'enseignement, et pérenniser l'innovation correspondante) semble positif.

Il nous semble en analysant l'action que si ce bilan est encourageant, c'est en raison de la manière dont la formation action a été conçue : on y reconnaîtra des facteurs favorables à l'approche en profondeur que Romainville pointe dans son ouvrage « l'échec dans l'université de masse » et qui ont été transférés ici au contexte de la formation professionnelle des enseignants : partir des acquis des enseignants, favoriser l'indépendance et l'autonomie, développer le goût des savoirs professionnels, développer l'apprentissage actif et coopératif, promouvoir la responsabilité de l'enseignant.

Par ailleurs cette expérience nous a permis d'identifier des points qu'il convient d'améliorer dans l'accompagnement. En particulier il n'y a pas eu de prise de recul construite et collective sur la manière dont les pratiques innovantes décidées conjointement ont été mises en œuvre. De fait, parce que nous nous sommes centrés sur l'action et son déroulement, sur la conduite du projet, nous avons négligé la conceptualisation rendue possible par une réflexion sur l'action.

En s'appuyant sur ces résultats d'évaluation des évolutions ont pu être introduites lors de la deuxième année. Tout d'abord le projet a été étendu à 2 groupes d'étudiants (d'où un élargissement de l'équipe d'enseignants). De nouvelles innovations ont également été introduites en travaux dirigés, et les cours magistraux ont été inclus dans son périmètre : ainsi il a été décidé de dynamiser les cours magistraux, de faire préparer des bilans du cours à exposer en début de chaque séance de travaux dirigés par une groupe d'étudiants, de faire exposer la solution du premier exercice des travaux dirigés à un groupe d'étudiants). Nous avons également proposé des questionnaires aux enseignants afin de leur permettre d'autoévaluer à l'issue de chaque séance la manière dont ils respectent les innovations décidées, en se positionnant sur une échelle de Lickert pour chaque innovation. Nous leur avons aussi demandé de joindre à cette évaluation personnelle quelques notes explicatives. Ces éléments, outre un usage personnel pour objectiver puis réguler leur pratique, vont être utilisés pour évaluer les difficultés et les réussites dans leur démarche de changement. Une réunion de régulation, organisée à mi-semester et une réunion en fin de projet, seront consacrées à l'échange des pratiques mises en œuvre. L'objectif est de permettre à la fois un partage des pratiques et une prise de recul passant par une formalisation de ces pratiques, condition nécessaire pour en faire un objet de réflexion, et éventuellement pour les transférer dans d'autres contextes.

Cette extension du projet amène des difficultés nouvelles : l'élargissement de l'équipe pédagogique accroît toutes les difficultés liées à la mise en œuvre du dispositif. Il y a dans cette phase un enjeu important : la conduire avec rigueur permet de stabiliser les innovations, cependant la rigueur se heurte davantage au réel et il faut certainement accepter une plus grande part d'incertain pour que le projet fonctionne et arrive à son terme. On note aussi que la motivation de l'équipe initiale paraît plus faible probablement parce que la routinisation des actions est certainement moins passionnante que l'invention et les premiers essais.

Au-delà de cette phase un peu délicate, subsistent deux interrogations :

- Comment prendre en compte les aspects strictement disciplinaires dans un projet de ce type, comportant une dimension transversale ? Il est évident que la nature des savoirs intervient sur les apprentissages à réaliser, et il ne suffit pas d'inventer un dispositif pédagogique raisonné, il faut aussi tenir compte des difficultés strictement disciplinaires. S'il y a eu de nombreuses recherches dans le contexte de l'enseignement secondaire, elles sont plus rares dans les domaines de l'enseignement universitaire.
- Quel est l'impact de la nature des accompagnateurs ? Le projet décrit ici a été accompagné par des enseignants qui ont une proximité disciplinaire avec les enseignements concernés et une proximité avec le public étudiant impliqué puisqu'ils enseignent aussi pour partie en L1. Nul doute que ces aspects favorisent une reconnaissance par les pairs et facilitent l'identification de certains problèmes et des pistes d'action correspondantes. Cette interrogation pose la question de la nature des accompagnateurs, et aussi du développement des structures naissantes que sont les SUP, en nombre et en compétences. L'enjeu est de taille, à la hauteur des besoins.

6) Conclusion

Les dispositifs de formation action, et plus largement la notion de projets accompagnés semble une voie porteuse d'espoir pour susciter des changements de pratiques pédagogiques. Cependant, quatre obstacles rendent la démarche difficile : les deux premiers sont

conjuncturels et concernent d'une part la non prise en compte des activités d'enseignement dans la gestion des carrières et d'autre part l'absence de formation pédagogique initiale des enseignants chercheurs. Le troisième est structurel et concerne la résistance au changement. Sans traitement des deux premiers, la démarche de changement de pratiques pédagogiques restera limitée ; le troisième nécessite une analyse approfondie dans le contexte universitaire, et aurait certainement à se nourrir des réflexions sur la conduite du changement menées depuis plusieurs années dans le contexte du management. Enfin le quatrième obstacle réside dans la difficulté à trouver des enseignants prêts à s'investir et compétents pour jouer le rôle d'accompagnateur de projets.

7) Références bibliographiques

- Amigues, R. (2001). *Enseignement apprentissage*. Disponible le 15 mars 2008 à l'adresse <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/amigues1/index.html>
- Boutinet, J-P. (1987). Le projet dans le champ de la formation : entre le dur et le mou. *Education Permanente*, 87, 7-18.
- Bruner, L. (1983). *Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Chênerie, I., & Venturini, P. (2008). Formation des enseignants et dynamique de changement dans les pratiques pédagogiques. In Actes de « *Cinquième colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur : Enseigner, étudier dans le supérieur : pratiques pédagogiques et finalités éducatives* », Brest, 18 au 20 juin.
- Le Boterf, G. (1987). La formation action en entreprise. *Education Permanente*, 87, 95-107.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants*. Paris : Armand Colin.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education Permanente*, 151, 87-107.
- OCDE, 2006. *Le rôle crucial des enseignants Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Editions de l'OCDE.
- Romainville, M (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Vygotsky, L.S. (1934/1985). *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- Venturini, P. (2007). *L'envie d'apprendre les sciences. Motivation, attitudes, rapport aux savoirs scientifiques*. Paris : Editions Fabert.