

# **FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DYNAMIQUE DE CHANGEMENT DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES**

Isabelle Chênerie<sup>1</sup>, Patrice Venturini<sup>2</sup>

*1 SUP Toulouse 3 & Laboratoire d'Etudes et de Recherche en  
Imagerie Spatiale et Médicale*

*2 SUP Toulouse 3 & Laboratoire en Didactique des Disciplines  
Scientifiques et Techniques – Centre de Recherche en Education  
Formation et Insertion de Toulouse*

## **Résumé**

Le contexte universitaire et social est actuellement l'objet de mutations qui nécessitent notamment de repenser la manière d'enseigner. Consciente que ces modifications du métier seront difficiles à opérer, notre université a mis en place un service dont l'une des missions est la formation des enseignants. Cette communication présente les formations pédagogiques proposées, l'analyse de leur évaluation, et des propositions d'évolutions. Elle conclut à la nécessité de penser des modalités de formation originales si l'on a pour objectif de faire de la formation pédagogique un levier de changement des pratiques.

## **I UNE NECESSAIRE PROFESSIONNALISATION DU METIER**

De nombreuses analyses portant sur le rôle de l'enseignant dans le contexte universitaire s'accordent sur le constat d'un métier en mutation profonde. Il ne s'agit plus seulement de transmettre des savoirs aux étudiants, mais également de leur apprendre à les réinvestir en situation : d'une formation centrée sur les savoirs, il paraît opportun de passer à une formation centrée sur les compétences. Ce changement nécessaire doit donc être pris en charge par les formations universitaires : « *apprendre à mobiliser les connaissances et les habiletés acquises est un enjeu de la formation initiale, auquel il faut qu'une partie du temps des études supérieures soit dévolue* » affirme Perrenoud [1]. Ce bouleversement de la professionnalité des enseignants, qui semble inéluctable au regard de l'évolution de la société, s'accompagne en plus d'évolutions variées, qui concernent aussi bien les supports d'enseignement (TICE) que la structuration des formations (mise en place du LMD) ou l'hétérogénéité du public étudiant. Celle-ci est liée à la massification des universités observée dans les années 80 [2], à la mobilité européenne instaurée

par le LMD, et à l'apparition d'un nouveau public dans le cadre de la formation tout au long de la vie.

Dans ce contexte l'enseignant n'est plus seulement celui qui transmet des savoirs savants, il doit maîtriser un éventail de compétences beaucoup plus large, que l'OCDE définit ainsi : « *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* » [3]. On assiste à un changement fort de la professionnalité des enseignants.

Une telle mutation ne peut s'imaginer sans un accompagnement des enseignants sur le terrain et leur formation pédagogique apparaît comme indispensable, aussi bien dans le cadre de la formation initiale que de la formation continue.

Aussi, l'université de Toulouse 3 a-t-elle créé le Service Universitaire de Pédagogie (SUP), chargé de la formation pédagogique des enseignants, de l'évaluation des formations et de l'innovation pédagogique. Ce service doit donc en particulier définir et mettre en place une politique de formation.

Cette communication décrit plus particulièrement l'un de ses volets, les stages, elle expose leur mise en œuvre et leur évaluation et propose une analyse de leur impact.

## **II MISE EN ŒUVRE ET ÉVALUATION DES STAGES DE FORMATION**

La définition d'une politique de formation pour notre université s'est déroulée en quatre temps : d'abord, nous avons recueilli (questionnaire individuel) et analysé les besoins exprimés par les enseignants ; nous avons ensuite proposé des axes prioritaires (parmi lesquels des stages ouverts à tous les enseignants) qui ont été validés par notre comité de pilotage. Nous avons ensuite défini les principes régissant la mise en œuvre effective de chacun des axes ; enfin, pour chacun d'entre eux nous avons choisi les thématiques de formation.

En ce qui concerne les stages, l'analyse du contexte local nous a conduits à retenir un certain nombre de lignes directrices liées à la nature du public ciblé :

- des stages courts d'une ou deux journées, se déroulant en deux sessions généralement proches l'une de l'autre, afin de tenir compte du peu de disponibilité des enseignants ;
- des stages privilégiant la qualité et la crédibilité de la formation :
  - petits groupes (10-12 personnes),
  - apports théoriques, mise en commun et analyse d'expériences

### 3 Formation des enseignants et dynamique de changement

- Essais individuels pendant l'intersession pour faciliter l'appropriation des contenus, exploitation systématique de ces activités au cours de la seconde session,
  - choix de formateurs professionnels ayant l'expérience de la formation d'adultes, et extérieurs à notre université pour pouvoir affirmer librement nos exigences à leur égard ;
- des thématiques dont les retombées opérationnelles dans les pratiques peuvent être pratiquement immédiates (supports de communication, prise de parole en public, etc.) ;
  - des thématiques dont les retombées moins directes (motivation, apprendre à apprendre, etc.) sont susceptibles d'intéresser tout enseignant quelle que soit sa discipline.

Le bilan qui a pu être dressé après déroulement et évaluation de ces stages par questionnaires met en évidence les éléments suivants :

- Tout d'abord, avec le recul, les modalités de recueil des besoins ne nous paraissent pas satisfaisantes : remplir un questionnaire de besoins nécessite en effet la capacité à formaliser ses pratiques, afin de les mettre à distance pour qu'elles fassent l'objet d'une analyse critique. Or il apparaît que l'absence de formation pédagogique des enseignants les amène à manquer des mots et des concepts de base nécessaires à cet exercice. La formulation des besoins apparaît alors comme relativement pauvre en ce qui concerne la pédagogie à proprement parler. On note par exemple 37% de demandes de formation pour des outils informatiques, 16 % pour une mise à jour des savoirs enseignés, 14% pour des méthodes de travail (conduite de projet par exemple), et 14% pour les langues étrangères, contre 19 % seulement pour des formations relevant des sciences de l'éducation (théories de l'apprentissage, évaluation des acquis, gestion des situations de conflit, etc.). On peut conclure qu'il y a un écart important entre les besoins formulés et les besoins des enseignants tel qu'un expert pourrait les analyser, écart né notamment d'une difficulté de formalisation.
- Les évaluations en fin de stage et à trois mois ont validé les choix effectués au niveau des modalités d'organisation, aussi bien pour la taille des groupes (petits groupes de 12 participants), que pour la durée (deux demi-journées). Cependant l'évaluation à trois mois n'a pas montré les effets attendus en termes de réinvestissements des acquis de la formation. Il semble que les enseignants participants, tout en appréciant de se cultiver en formation, aient des difficultés à traduire concrètement cette culture dans leurs pratiques quotidiennes.
- Ces évaluations ont aussi mis en évidence deux effets non attendus : les stagiaires ont apprécié la mixité des âges, permettant des échanges entre débutants et plus expérimentés, et trouvé enrichissant le mélange d'enseignants provenant de différentes composantes de l'université.

- La tranche d'âge « 8 à 15 ans d'expérience » est pour l'instant la plus représentée dans les stages ouverts à tous les enseignants. Ce constat va à l'encontre d'une représentation courante selon laquelle les jeunes débutants seraient plus réceptifs à des pratiques pédagogiques nouvelles. On peut même faire l'hypothèse qu'ils s'inscrivent spontanément plutôt dans un schéma de reproduction et / ou privilégient l'activité de recherche au début de leur carrière. Cette remarque souligne l'importance des actions de sensibilisation à la pédagogie pour les enseignants entrants, afin de raccourcir cette période peu propice aux évolutions, où les pratiques traditionnelles ne sont pas interrogées.
- Enfin, nous avons pu constater que l'idée de formation a encore du chemin à faire. Ainsi les stages proposés sont apparus de plus en plus difficiles à remplir malgré les évaluations positives. Nous faisons l'hypothèse que nous avons rapidement épuisé le vivier des enseignants spontanément intéressés ; cette hypothèse se trouve confirmée par le peu de renouvellement au niveau des volontaires, et l'observation d'enseignants « habitués » des formations.

Compte tenu de cet ensemble d'éléments, nous avons conclu que cette stratégie conduit à une impasse temporaire si l'objectif fixé est de faire de la formation un levier de changement des pratiques enseignantes.

### III ANALYSE

Au vu du bilan précédent, et au-delà des modalités et des contenus de stage, il nous semble aujourd'hui nécessaire d'orienter nos efforts dans deux directions.

Tout d'abord en amont, il est indispensable de convaincre les acteurs de la nécessité d'opérer des changements dans leurs pratiques. Cela passe en particulier par l'aide à l'explicitation des difficultés rencontrées, par exemple par des échanges en groupe animés par un formateur. Ce travail de clarification et d'identification des besoins latents de formation permettra aussi d'ancrer les actions de formation sur des besoins exprimés par les enseignants.

Parallèlement il faut permettre aux enseignants d'acquérir une culture pédagogique suffisante pour disposer des mots et des concepts pour décrire leurs pratiques, prendre le recul nécessaire à leur analyse, et plus généralement les « penser ».

Nous avons par la suite remarqué que cette analyse est confortée par les recommandations issues du champ de la formation des adultes, même si, contrairement à ce contexte, les enseignants n'ont nulle obligation de se former.

Ainsi, d'après Bourgeois [4] il apparaît souhaitable de donner du sens à l'engagement en formation et de favoriser une « mise en projet » à l'entrée de la formation. Muchielli [5] insiste quant à lui sur l'importance de la phase d'explicitation et de clarification des besoins de formations : *«La demande de formation doit être reformulée et interprétée au niveau du contenu latent. [...] Il faut*

*savoir mieux que le demandeur ce dont il a besoin, et ne pas donner tout de suite ce qui est demandé, car la demande se situera trop souvent au niveau de cours, de « catalogues ». Lenoir [6] complète ce point de vue en proposant de se centrer sur l'apprenant, « partir de ce que les apprenants sont, de ce qu'ils ont acquis » et en indiquant que c'est sur ce substrat que commence tout travail de formation.*

Par ailleurs, les travaux relatifs à la conduite de changement apportent aussi un éclairage complémentaire et fort utile. Par exemple ce point de vue met en évidence le caractère naturel d'une phase de résistance au changement ; ainsi d'après Tréhorel [7] « *le changement va souvent être vécu au départ comme la perte d'un existant connu en échange d'un avenir incertain* ». A noter aussi que selon lui il ne faut pas oublier de compter les managers (que nous pouvons traduire par les enseignants à l'université) parmi les résistants au changement : « *trop souvent leurs positions de hiérarchique amènent, à tort, à considérer que le changement doit aller de soi pour eux* ». Par ailleurs l'identification de différents types de comportement face au changement, l'analyse de leurs causes et les stratégies à adopter pour les traiter font également partie de ce champ d'études et peuvent aider à la définition de stratégies pour susciter et accompagner les changements de pratiques pédagogiques chez les enseignants. C'est dans cette direction que nous avons choisi d'orienter nos réflexions actuelles.

## IV PERSPECTIVES ET CONCLUSION

L'ensemble de ces considérations nous ont amenés à concevoir une offre de formation articulée autour

- de conférences ciblées de courte durée (1h30) et positionnées en fin de journée, qui ont pour objectif de permettre aux enseignants curieux de pédagogie la découverte de thèmes variés. Elles s'inscrivent dans le registre de la sensibilisation et sont ouvertes à tous ;
- des « formations action » intégrées dans les projets pédagogiques, organisées comme suit :
  - elles s'adressent à une ou des équipes pédagogiques (équipe de formation, d'unité d'enseignement, de TP...)
  - dans une première étape, les formateurs facilitent l'expression et contribuent à la formalisation des difficultés quotidiennes ; puis ils les mettent en relation avec les apports de la recherche en sciences de l'éducation, proposant ainsi un éventail de pistes de travail ;
  - ensuite, les enseignants choisissent une de ces propositions ; celle-ci fera l'objet d'apports théoriques plus approfondis dans une session de formation classique ;

- ces apports nourrissent l'élaboration et la mise en œuvre de projets par l'équipe pédagogique ; ces projets sont limités dans le temps et dans leurs ambitions et sont accompagnés par le SUP ;
- le retour d'expérience au sein du groupe permet ensuite l'émergence d'une analyse réflexive sur les pratiques ;
- enfin, le SUP assure l'évaluation du projet avec tous les acteurs, sa valorisation, et la mutualisation des résultats.

En guise de conclusion, notons que si dans ce dispositif, les phases d'apports théoriques ne disparaissent pas, elles sont insérées dans un ensemble beaucoup plus riche dont l'objectif est de susciter et d'entretenir une dynamique de changement dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Ce type de dispositif sera mis en place et évalué en 2008.

## **Bibliographie**

- [1] « L'université entre transmission de savoirs et développement de compétences », Philippe Perrenoud, Conférence au Congrès de l'enseignement universitaire et de l'innovation, Girona, Espagne, 2006.
- [2] « Les nouveaux étudiants », Valérie Erlich, Armand Colin, Paris, 1998.
- [3] « Le rôle crucial des enseignants », éditions de l'OCDE, Paris, 2005.
- [4] « Signification, sens, formation », sous la direction de Jean Marie Barbier et Olga Galatanu, PUF, Paris, 2000.
- [5] « Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes », Roger Muchielli, ESF éditeur, Paris, 1994.
- [6] « Guide des méthodes et pratiques en formation », sous la direction de Edmond Marc et Jacqueline Garcia-Locqueneux, Retz, Paris, 1995.
- [7] « Mettez du changement dans vos projets, Yannick Tréhorel, AFNOR, Paris, 2007.