

La formation des enseignants et le système LMD

HAMADOU Taous Ep. KABRI
UMMTizi-Ouzou

Résumé: Les mutations du paysage de l'enseignement supérieur favorisent l'émergence de la dimension réflexive de la formation des enseignants et la professionnalisation du métier qui ne peut se réaliser sans une maîtrise de l'outil informatique. Néanmoins celle-ci ne peut se faire aussi sans celle, d'une part, de savoirs théoriques et méthodologiques et d'autre part, d'une pensée autonome et critique, qui permettrait selon PH.PERRENOUD « une réflexion sur les finalités, les identités, les cultures en jeu » auxquelles nous ajouterons nous-même les enjeux de tels changements. Au vu de ces bouleversements, nous ne pouvons aspirer à une réussite du système LMD sans une volonté de tout un chacun. Quel enseignant chercheur peut se vanter d'une telle entreprise si des stages de formation ne l'ont pas préparé ?

Les fondations du SoTL (scholarship of teaching and learning) ont été posées dès le début des années 1990 par l'américain E. Boyer. Pour ce courant la formation professionnelle doit être continue dans le temps, se faire en interaction avec les pairs et s'intégrer dans le contexte d'exercice des enseignants. Parallèlement, il a posé des jalons pour une réconciliation des activités d'enseignement et de recherche, en promouvant une sorte de méta-profession.

Mots clés : attitude réflexive, formation, identité professionnelle, métier professionnalisation du, stage.

A l'ère de la mondialisation, et des pratiques réflexives des enseignants, le développement des compétences disciplinaires, de communication et transversales s'imposent, et nous remarquons que les cursus des étudiants comportent certes, certains modules, mais que leur intégration par l'étudiant n'est pas évidente. Par intégration nous entendons l'usage pratique des connaissances acquises. Xavier Roegiers (1999) décline ce concept en 3 composantes :

« -une interdépendance des éléments à intégrer ; - une coordination et une mise en mouvement de ces éléments ; - une polarisation, autrement dit, donner du sens à travers le but visé ».

Cette notion d'intégration est importante à plus d'un titre : d'une part, elle occupe une place centrale dans l'approche par compétences puisque cette dernière n'est autre qu'un ensemble intégré de

savoirssavoir-faire, savoir-être et savoir-devenir dans un but de solutionner une situation problème ; d'autre part, cette intégration ne peut se réaliser qu'à travers un projet et ce, en procédant à deux types d'intégration, partielle et finale.

Ce n'est qu'en maîtrisant cette pédagogie du projet que l'on pourraprofesser de manière à aider l'étudiant dans ce processus de l'intégration des connaissances et de lui-même au sein de sa société et du monde en perpétuel mouvement. Ce n'est aussi, qu'à l'issue d'une professionnalisation du métier que l'on peut aspirer à un enseignement efficace répondant aux exigences de la mondialisation.

Les questions que suscite la pratique aujourd'hui sont :

- Quelles sont les compétences essentielles pour enseigner à l'université ?
- Quelle est l'utilité des stages ou d'une formation ?
- Comment former ces enseignants à ces compétences et surtout les accompagner dans leur pratique ?

I. La notion de compétence : Comme les démarches de professionnalisation correspondent à des parcours, à des itinéraires de plus en plus variés où formation, recherche, action s'entremêlent tout au long de la vie, la compétence peut se concevoir selon Louis Toupinsur « le mode objectif, stratégique, subjectif et axiologique »

- Le mode objectif part du fait qu'il existe des exigences auxquelles il faut se conformer. Ce qui suppose la possibilité de créer des référentiels de compétences pour un métier déterminé ;
- Le mode stratégique se conçoit comme un processus dynamique qui varie selon l'adaptabilité de la personne à l'environnement ;
- Le mode subjectif est tourné vers l'expression et la réalisation du potentiel interne de chacun. Il s'agit d'un « pouvoir-agir dans un contexte. Cette compétence permet de construire son identité professionnelle de groupe ;
- Le mode axiologique est tourné vers le potentiel cognitif de la personne. Ce dernier peut être évalué et donner lieu à des formes de reconnaissances sociales.

La compétence se définit ici comme « *un savoir-agir pour faire face à des problèmes, à une situation donnée. Elle sera évaluée par des modèles de comportements ou de résolutions de problèmes* »

Selon cet auteur, la compétence se conçoit selon ces quatre modes concrètement qu'en est-il lorsque l'enseignant exerce à l'université ?

II. Les compétences de l'enseignant universitaire : Selon Amaury Daele (2010), ces compétences sont au nombre de 10 :

1. *Concevoir et planifier.* Il s'agit ici de préparer et organiser des activités d'apprentissage pour les étudiants. Cela va de choisir les contenus à enseigner à articuler les objectifs de son enseignement avec le programme dans lequel il s'insère ;

2. *Donner cours en classe.* Il s'agit de la présentation orale du cours, de l'animation du groupe et de la motivation des étudiants.

3. *Reconnaître et susciter les apprentissages dans l'interaction.* Il s'agit de guider ou d'accompagner les étudiant-e-s (individuellement ou en groupe) dans leur processus d'apprentissage en évaluant leurs performances et en leur fournissant du feedback au moment de l'interaction en classe.

4. *Gérer et accompagner les apprentissages.* Cette compétence concerne la gestion des activités d'apprentissage et l'encadrement des étudiants (es) tout au long du cours et des projets qui doivent être réalisés individuellement ou en groupe.

5. *Concevoir et mener un dispositif d'évaluation des apprentissages.*ela va de la rédaction d'un polycopié à l'usage des nouvelles technologies en Ceci concerne la préparation et la mise en œuvre de stratégies d'évaluation valides et fiables.

6. *Innover et expérimenter dans son enseignement.* Il s'agit ici d'expérimenter, d'oser lancer de nouvelles activités avec les étudiant-e-s, que ce soit avec des technologies ou sans.

7. *Soutenir son enseignement avec des ressources.* C passant par l'utilisation de documentation de toute sorte.

8. *Évaluer son enseignement, en faire un objet de réflexion et de communication.* Il s'agit ici de prendre du temps pour analyser les forces et faiblesses de son enseignement pour développer sa pratique la décrire et la transmettre.

9. *Intégrer son enseignement dans le cadre, les ressources et les valeurs institutionnelles et professionnelles.* L'enseignement se déroule toujours dans un cadre pédagogique et institutionnel donné même si on l'oublie parfois un peu à l'université. Il s'agit de lier son cours avec un programme et être au courant des orientations pédagogiques de son institution

10. *Faire équipe avec ses assistant-e-s, collègues, etc. Contribuer à des projets d'enseignement.* Constituer une équipe pédagogique

avec ses assistant-e-s et collègues peut être utile pour concevoir des programmes cohérents ou mener des projets pédagogiques dans un module de formation par exemple avec son équipe pédagogique.

Pour plus de détails, nous pouvons ajouter quelques précisions concernant :

- Le deuxième point « donner cours en classe », certes, il s'agit de transmettre des connaissances, mais aussi de veiller à leur intégration et, cette étape ne peut se réaliser sans veiller à donner les outils nécessaires à cet effet, d'où une nouvelle forme d'animation : de l'enseignant transmetteur, il devient guide. La réalisation des projets est tout ce qui est indiqué pour jouer ce rôle.

- Le cinquième point relatif au dispositif d'évaluation ; il ne s'agit plus de se limiter à l'évaluation diagnostique, formative, sommative et certificative, mais l'enseignant doit aller au-delà, de manière à les aider à devenir responsables, sociables et autonomes. Ce n'est qu'en les initiant à l'évaluation mutuelle, à la co-évaluation et en dernier lieu à l'auto-évaluation qu'ils pourront avoir cet esprit critique qui pourra leur faire connaître les enjeux de leur formation mais aussi des différents changements qu'ils sont amenés à vivre.

- Le septième point relatif à la documentation de toutes sortes, tout enseignant devrait utiliser le numérique, car grâce à ce dernier l'enseignant peut concilier la recherche avec sa pratique professionnelle.

- Le dixième point ayant trait au travail en équipe, il ne peut se concevoir sans tolérance, sans un esprit de partage et sans ce sentiment d'appartenance à un groupe, Et tel que signalé précédemment, tout enseignant doit viser à construire son identité professionnelle.

Au vu de ces compétences, il est exigé aujourd'hui de l'enseignant de se constituer de nouveaux repères, de l'enseignant transmetteur de savoir, il devient guide ; de la notion d'élève, il va falloir passer à celle d'apprenant et de la situation d'enseignement, il se retrouve dans celle d'enseignement/apprentissage. D'un travail solitaire, il va devoir coopérer, de la notion de modèle, il va devoir analyser sa pratique, la remettre en cause quand cela s'avère nécessaire, tout comme il doit faire un travail sur lui-même.

Bien que le guide de stratégies proposé par Xavier et pascal Papillon (2000) soit conçu pour les enseignants ayant à charge des élèves, nous

pensons qu'il peut être tout aussi utile pour les universitaires. Sans aller dans le détail, il s'agit de se positionner par rapport :

1) à soi ; 2) à son environnement ; 3) à la tâche ; 4) aux élèves (en ce qui nous concerne aux étudiants) ; 5) aux partenaires de l'action éducative.

Comment peut-on demander à un enseignant de répondre à ces questionnements ainsi qu'à de tels changements s'il n'est pas préparé ne serait-ce que par des stages et accompagné à ses débuts ?

III. L'utilité du stage : Patrice PELPEL(1986) définit le stage comme « *un contact avec la pratique, et plus précisément avec une pratique professionnelle où le stagiaire quitte pour une période plus ou moins longue, le monde du discours pour pénétrer dans celui de l'expérience* »

Durant cette période aucun engagement n'est définitif de part et d'autre (celle du stagiaire et de l'institution). C'est une période où le stagiaire apprend et donc peut se permettre de faire des erreurs sans avoir peur d'être sanctionné.

Pour cet auteur, cette mise en pratique permet de recourir à une expérience irremplaçable dans la formation car :

➤ Il n'y a que la confrontation avec des modèles qui permet de déduire ou d'inventer ensuite des savoir-faire qui ne se déduisent pas des savoirs formalisables ;

➤ C'est par l'expérience personnelle vécue que l'on découvre soi-même la réalité du terrain ;

➤ Lorsque les connaissances acquises dans un milieu ne sont pas transposables dans un autre, et que l'expérience prend une dimension symbolique, il s'agit de montrer que l'on est capable d'accéder à un statut supérieur.

L'avantage d'un stage est cette possibilité de vivre cette expérience d'apprendre dans la souplesse en toute quiétude, car quelles que soient les erreurs commises, aucune sanction n'est envisageable. Non seulement, le stagiaire a la possibilité de se corriger, mais aussi de découvrir les subtilités du métier.

IV. Quelques courants pour l'accompagnement de la nouvelle approche : L'utilité d'un stage ou d'une formation est indéniable mais comment sont-ils structurés, ou du moins quelle institution peut prendre en charge cette mission ?

Le SoTL (Scholarship of Teaching and Learning) est aujourd'hui un courant plus exactement un ensemble de courants qui s'appuie sur des réseaux internationaux bien établis aux Etats-Unis, au Canada en Australie. Son objectif est de répondre aux exigences d'une approche de travail académique conciliant la recherche l'enseignement et l'apprentissage des étudiants.

Pour Langevin et al. (2007), le SoTL a permis l'émergence d'une nouvelle posture professionnelle, associant une position théorique, une approche par la pratique réflexive et la possibilité de conduire des recherches-actions.

Avec le SoTL, il s'agit de montrer que l'activité d'enseignement répond aux mêmes exigences, critères et normes que l'activité de recherche. Ceci, d'une part, et d'autre, il s'agit de proposer des formations qui comprennent tant des notions sur les processus d'apprentissage et sur la motivation des étudiants que des situations de résolution de problèmes susceptibles de se poser pour les professeurs dans leur classe.

Par ailleurs, avec Le SoTL, il s'agit de fournir les preuves de l'efficacité de son enseignement. Le modèle proposé (Frenay et al.2010) Saroyan & Frenay, 2010) s'appuie sur cela pour s'articuler autour de cinq dimensions: mission et contexte (national institutionnel, disciplinaire); principes, valeurs et code de conduite; unités ou services de développement pédagogique; expertise du conseiller pédagogique; évaluation de l'impact. Le problème soulevé est celui d'accorder plus d'importance à l'enseignement qu'à l'apprentissage des étudiants. Pour pallier cette difficulté, il est demandé à l'enseignant de discuter des problèmes ou difficultés vécus par l'étudiant en classe.

R. Angelo (1994) préconise le modèle transformatif qui représente le passage de l'amélioration de l'enseignement à l'amélioration de l'apprentissage, mais en observant certaines conditions. Parmi ces conditions, R. Angelo insiste

sur l'importance de questionner et de poser les problèmes spécifiques vécus dans les cours, d'amener les professeurs à apprécier les retombées de la recherche dans leur enseignement, à former des groupes d'entraide, à proposer des projets tout tracés vers des buts choisis (ainsi que des récompenses de groupes plutôt que d'individus) à adapter les idées prometteuses à des cas réels en tentant de

comprendre ce qui marche et pourquoi et, enfin, à cesser d'évaluer à court terme les effets des formations pour évaluer l'amélioration de l'enseignement et de la performance des étudiants.

Le concept du SOTL est initialement conçu et présenté à la Carnegie Foundation par Ernest Boyer en 1990. Il a réparti en quatre dimensions la tâche des professeurs : 1) *découverte de la connaissance ou recherche* ; 2) *transformation de la connaissance ou enseignement* ; 3) *intégration et synthèse de la connaissance ou publication* ; 4) *application de la connaissance à des problèmes réels*.

Les buts visés par les formations sont formulés de la façon suivante (Van Broekhuizen I.D. et Dougherty B., 1999) : 1) *développer la conscience de ses conceptions et de ses pratiques* ; 2) *se centrer sur la connaissance et la compréhension des contenus et des pratiques d'enseignement* ; 3) *transférer dans l'action en réfléchissant à ce qui s'y passe* ; 4) *pratiquer l'enseignement en tentant de nouvelles stratégies* ; 5) *réfléchir à l'impact probable sur les étudiants et aux moyens de s'améliorer et de s'adapter à l'appropriation de nouvelles méthodes*.

V. Regards sur certaines recherches évaluatives

Après une décennie d'application du système LMD en Algérie autrement dit, de l'approche par compétences dans l'enseignement supérieur, force est de constater que les résultats de sa mise en œuvre ne sont pas à la hauteur attendue, du moins du point de vue de certains enseignants. La question posée est : pourquoi et comment y remédier ? Une cause évidente à nos yeux est le manque de formation auquel doit sûrement se greffer d'autres facteurs que nous essayerons d'élucider à travers certaines études faites soit en Algérie, soit sous d'autres cieux.

Même si, certains auteurs de pays étrangers rapportent une résistance de la part de certains enseignants, il n'en demeure pas moins qu'une formation ne peut être que bénéfique. D'un point de vue pédagogique, Laure Endrizzi (2011) rapporte que lors d'une enquête qu'il a menée « *Certains enseignants d'université considèrent qu'ils n'ont pas à tenir compte de la pédagogie dans leur enseignement, ce dernier étant jugé forcément de qualité. En tout état de cause, ils refusent aux étudiants le droit ou la capacité à porter un jugement sur l'enseignement dispensé* ».

Il est vrai que des jugements émis par des étudiants ne sont pas toujours valorisants pour ces derniers, néanmoins, des études telles celles menées par cet auteur ou par Jacques Barrier(2011) ne peuvent

qu'avoir un impact positif sur le rendement et la qualité de l'enseignement/apprentissage. En quoi consistent-elles ?

Sans entrer dans le détail de la première étude, il s'agit de veiller à la qualité des enseignements/apprentissages sans pour autant en faire une contrainte. A cet effet, l'auteur préconise pour réussir l'introduction d'une démarche ce qui suit :

Dans la mesure où la moitié des universités semble se conformer aux exigences de leur agence d'évaluation nationale, il apparaît important de mieux adapter les normes des agences à la réalité des établissements, afin que les universités s'en saisissent avec réussite. Le danger à éviter est d'amener les universités à mettre en oeuvre une démarche qualité avec le seul objectif d'afficher une démarche qualité formelle pour respecter les normes de l'agence nationale.

Pour contourner ce danger, certaines institutions recourent à travers la notion de « quality enhancement » ce que les établissements mettent en oeuvre pour leur propre développement.

Quant à X. ROEGIERS (2006) l'origine des problèmes dans l'application de l'approche par compétences réside dans certains malentendus qui sont :

-l'association restrictive que l'on a fait du terme « compétence » avec le savoir-agir.

Certains enseignants opposent savoir et action, au lieu de les rendre complémentaires et interdépendants alors qu'il faut amener les étudiants à articuler les trois pôles : valeurs, savoir et action, c'est là le défi majeur de l'enseignement supérieur

Un deuxième malentendu relatif au concept de compétence réside selon l'auteur dans l'association qu'on en a faite avec une atomisation des apprentissages. Au contraire, il conçoit la compétence à la fois comme quelque chose de complexe (en évitant la morcellisation) et de concret (en prise avec l'action), et donc porteur de sens. Ce n'est qu'à cette condition que le concept d'intégration des acquis prendra tout son sens.

Un troisième malentendu réside dans le fait d'avoir associé le concept de compétence aux processus d'apprentissage, en négligeant le lien compétence – évaluation.

En matière d'évaluation, ROEGIERS a relevé deux dérives. D'une part une absence de réflexion sur le profil de sortie de l'étudiant, et d'autre part un accent trop prononcé sur des compétences

transversales, auxquelles nous ajouterons des difficultés de les évaluer en raison de la non spécialisation des enseignants en la matière.

Ces études, bien qu'elles aient porté sur le cadre européen, nous ne pouvons les négliger du fait que l'approche par compétences nous est parvenue de ce milieu, aussi, il serait souhaitable de s'y inspirer tout en se projetant dans le futur mais en préservant son identité nationale. Il ne faudrait pas que l'identité professionnelle du fait de cadres de références fasse estomper petit à petit la liberté de tout un chacun.

En ce qui concerne l'université algérienne, M. BENYAHOU explique que les entraves à l'aboutissement de cette réforme sont d'ordre administratif, auxquelles nous pouvons ajouter des résistances au changement et un manque de formation. Les propos de cet auteur sont éloquentes :

« Après dix années d'application, la réforme LMD est loin d'avoir réalisé ses objectifs : l'essentiel des parcours de formation ouverts sont de type académique et l'Université demeure toujours coupée du monde de l'entreprise ; la logique de gestion des flux quantitatifs d'apprenants et le pouvoir administratif continuent de régner reléguant au second plan la qualité de la formation et de la recherche scientifique, entravant l'autonomisation du champ du savoir scientifique et dévalorisant sa place et celle de ceux qui le portent-dans la société. »¹

M. BENYAHOU explique en partie cette situation par le retard dans la parution de textes réglementaires, mais à notre avis le manque de formation fait 'cogiter chacun son coin' selon sa volonté ou non d'améliorer sa pratique professionnelle.

En conclusion, pour répondre aux exigences de la mondialisation qui sont de former un citoyen responsable, sociable et autonome pouvant s'intégrer dans n'importe quel milieu ou société, l'unique et seule alternative qui reste aux enseignants est de s'auto-former à la nouvelle approche dont l'essence même est **l'intégration** des connaissances, mais aussi de l'individu dans son milieu. S'auto-former ne signifie nullement se prendre totalement en charge sans aucune aide extérieure, bien au contraire l'instauration d'un tutorat est indispensable afin que ces formations prennent tout leur sens.

Références bibliographiques

Ouvrages

- Xavier et Pascal Papillon (1999), *Traité de stratégies à l'usage des enseignants*, Ed. Chronique Sociale, Lyon.
- Patrice PELPEL (1986), *Se former pour enseigner*, Ed. Bordas Paris.
- Xavier ROEGIERS (2000), *une pédagogie de l'intégration compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*; De Boeck, Bruxelles.
- Louis TOUPIN in J.C. RUANO-BORBALAN, *Eduquer et former, Les connaissances et les débats en éducation et en formation : les facettes de la compétence*, Ed. Sc. Humaines.

Sitographie

- Amaury DAELE (2010), *pédagogie universitaire, enseigner et apprendre en enseignement supérieur, Ressources pour le conseil et la formation pédagogique dans l'enseignement supérieur*
<https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2010/07/06/10-competences-pour-enseigner-a-luniversite/>
- M. BEN YAOU, *Les réformes en Algérie: formation professionnelle, enseignement supérieur, insertion professionnelle. Présentation liminaire*, <http://www.ummo.dz/IMG/pdf/Benyaou.pdf>
- Frenay Mariane, Saroyan Alenoush & Taylor Lynn K. (2010) *accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original*, *Revue française de pédagogie n° 172, p.63-76*
- Laure ENDRIZZI (2011), *Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique*
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>
- Louise Langevin, Anne-Marie Grandtner, Louise Ménard, *La formation à l'enseignement des professeurs d'université : un aperçu* *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 34, numéro 3, 2008 / <http://www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n3/029512ar.htm> / [érudit](#) / [PDF](#) / 22 pages

Conférences

- http://www.canal-tv/video/centre_d_enseignement_multimedia_universitaire_c_e_m_

u/accompagner_les_enseignants_a_la_pedagogie_numerique_universitaire.¹

• Jacques Barrier, La démarche qualité de la CIDMEF, Séminaire du 22 et 23 Novembre 2011, Adobe reader http://ife.enslyon.fr/vst/Synthese/Regards_croises_qualite.pdf

• Laure Endrizzi, *L'approche qualité dans l'enseignement supérieur*, Séminaire du 22 et 23 Novembre 2011, Adobe Reader http://ife.enslyon.fr/vst/Synthese/Regards_croises_qualite.pdf

• Xavier ROEGIERS, Approche par compétences dans l'enseignement supérieur et le cadre européen de qualifications : opportunités, enjeux et dérives, *Conférence introductive du colloque «La logique des compétences : chance ou danger ? Vers un cadre de qualification dans l'enseignement supérieur.»*, organisé par la Ministre Simonet le 17 octobre 2006.

1- M. BEN YAOU, Les réformes en Algérie: formation professionnelle enseignement supérieur, insertion professionnelle. Présentation liminaire <http://www.ummtto.dz/IMG/pdf/Benyaou.pdf>