Zeitschrift: Bulletin / Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten = Association Suisse des Professeurs d'Université

Herausgeber: Vereinigung Schweizerischer Hochschuldozenten

Band: 25 (1999)

Heft: 2-3

Artikel: Sens et valeur de la formation pédagogique des enseignants universitaires

Autor: Goldschmid, Marcel-Lucien / Stainier, Nadine

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-894078

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 02.10.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Sens et valeur de la formation pédagogique des enseignants universitaires.

Nadine Stainier et Marcel-Lucien Goldschmid

Einige Mythen sterben schwer: dass man zum guten Pädagogen geboren werde, und dass es einfach sei, was man selbst begriffen hat, anderen begreiflich zu machen. Entsprechend wird manchenorts noch immer die pädagogische Ausbildung des Lehrkörpers vernachlässigt. Diese wird aber zur unabdingbaren Voraussetzung dort, wo die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrenden ein Kriterium in der Gesamtbewertung darstellen.
Die Vermittlung in Kursen hat sich bewährt. Es kann nicht genügen, den Teilnehmenden die Methoden der Wissensvermittlung aufzuzählen, sondern sie müssen sie erleben und erfahren. Ein gemeinsames Training ist auch geeignet, bestehende Ängste zu verbalisieren und abzubauen, und Impulse zu geben, Veranstaltungen nicht nur methodisch, sondern auch inhaltlich aufzufrischen.

Introduction

Deux mythes ont particulièrement la vie dure dans le monde de l'éducation, et plus encore dans le milieu universitaire, là où la formation pédagogique des enseignants n'est pas généralisée. En effet, qui n'a jamais entendu soutenir que l'on naît pédagogue ? Et que donc la pédagogie ne s'apprend pas. Et par ailleurs, qui parmi nous qui n'a jamais été tenté de croire l'aphorisme qui prétend que ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et que les mots pour le dire viennent aisément?

Par cet article, nous souhaitons contribuer à la remise en question de ces deux mythes. Notre cheminement débutera par la manière dont se pratique la nomination des enseignants universitaires. En effet, elle est apparemment basée sur le deuxième mythe, puisque ce sont les brillants chercheurs qui sont sélectionnés et propulsés dans l'auditoire ou dans la salle de séminaire. En second lieu, bien enseigner, ne se limite pas à transmettre ses idées aux étudiants de manière compréhensible. Effectivement, l'apprentissage des étudiants se réalise dans un contexte beaucoup plus large. Nous discuterons ainsi de l'apprentissage du «métier» d'enseignant où, par exemple, l'instauration d'une relation de qualité entre l'enseignant et ses étudiants vient conditionner l'acquisition du savoir par ces derniers. D'autres questions doivent également être abordées, telles que l'évaluation de l'apprentissage, les formes d'examens et la notation, l'analyse des besoins et le choix du contenu, l'organisation d'un curriculum, l'enchaînement entre la théorie et la pratique, la préparation à la vie professionnelle ou la formation continue (GOLDSCHMID et ARNOLD, 1997; GOLDSCHMID, 1999). Enfin, dans le contexte actuel où l'on parle abondamment d'évaluation de l'enseignement et des enseignants, nous voudrions rappeler qu'offrir une formation pédagogique à ses enseignants, constitue, pour une institution, un préalable indispensable à l'évaluation de leurs compétences pédagogiques.

La question de la transmission des connaissances.

Les enseignants universitaires sont principalement nommés pour la qualité de leurs recherches. Cela étant, affirmer que ces professionnels nouvellement confrontés à l'enseignement ont besoin d'une formation pédagogique qui leur fait découvrir comment transmettre l'expertise qu'ils ont de leur domaine, a toutes les allures de l'évidence. Mais au-delà de ce qui peut apparaître comme l'avis d'observateurs partisans: pédagogues ou étudiants, les intéressés eux-mêmes peuvent rechercher cette formation et en profiter grandement. En effet, férus de leur discipline, ils n'ont souvent pas les connaissances nécessaires du point de vue de la communication et de la vulgarisation de leurs concepts, ni en termes de didactique ou d'enseignement de leur matière. Par exemple, ils ne pensent généralement pas spontanément qu'il est capital de tester les représentations préalables d'une notion chez leurs étudiants avant de la leur enseigner (GIORDAN, 1989).

Ce faisant, ils prennent le risque que la notion que l'étudiant aura finalement intégrée soit un amalgame: une structure en partie basée sur sa représentation erronée de départ, à laquelle il sera venu greffer les seuls aspects de la notion expliquée par le professeur, qui peuvent coexister, à ses yeux, avec sa conception initiale de la chose.

Par ailleurs, quand ils sont nommés enseignants, ces professionnels de la branche ont de la peine à se mettre à la place des étudiants, tellement ils baignent à longueur d'année dans ces concepts, ce monde et ce vocabulaire, ou pour exprimer le vécu des étudiants: «ce jargon incompréhensible voire excentrique». En effet, pour ceux-ci qui découvrent une matière, chaque terme ou presque pose problème. Ceci est tellement vrai que certains enseignants, comme Mazur (1998), préconisent à certains moments l'apprentissage par les pairs, parce qu'ils sont plus à même d'expliquer certaines notions que le professeur. En effet, quand leur maîtrise d'une idée est récente, ils ont encore le souvenir des difficultés inhérentes à la compréhension du concept et sont donc mieux placés pour savoir exactement sur quels points insister dans leurs explications.

Sans formation pédagogique, les nouveaux enseignants reproduisent les méthodes d'enseignement qu'ils ont connues comme étudiants (WILLCOXSON, 1998), que ces méthodes aient été adéquates ou non. Etant donné que le modèle dominant d'enseignement auquel ils ont été soumis était le cours ex-cathedra, ils perpétuent ce modèle plus que de raison, par simple ignorance des autres. En effet, si le cours magistral peut être efficace quand il est question de transmettre rapidement de l'information, il n'est pas le plus indiqué ni pour résoudre un problème ni pour appliquer une notion ou pour développer la créativité (SUISSE, STAINIER et GOLDSCHMID, 1998). Le cours magistral n'est même pas le plus approprié pour développer une compréhension en profondeur d'un concept. Celle-ci nécessite de pouvoir poser des questions à l'enseignant ou de pouvoir en discuter avec autrui. Or, dans le cas d'un l'auditoire de grande taille, les étudiants intimidés n'osent plus poser spontanément leurs questions.

Mais davantage encore, en dispensant leur enseignement quasi uniquement sous forme de cours ex-cathedra, les enseignants lui assurent de surcroît une pérennité future supérieure à ce qui est vraisemblablement nécessaire car bien évidemment leurs propres étudiants, à leur tour, enseigneront de cette façon à des étudiants qui auront, eux aussi, beaucoup de peine à se soustraire au modèle. On le voit, un pédagogue qui est prêt à utiliser plusieurs méthodes pédagogiques ne l'est pas par naissance, mais par imprégnation de différents modèles et c'est un enjeu considérable de la formation pédagogique.

A ce stade, nous voudrions insister également sur le fait qu'à notre sens, une simple information sur les pratiques pédagogiques existantes ne constitue pas une formation pédagogique. En effet, pour adopter une nouvelle méthode pédagogique, surtout lorsque, soi-même, on n'en n'a pas connues beaucoup de différentes, il faut l'avoir vécue. Seul ce vécu permet de percevoir ce qui diffère réellement dans la méthode essayée par rapport aux façons de faire habituelles, et donne l'occasion de s'approcher véritablement d'un cheminement et d'un ressenti proche de celui de l'étudiant.

Ces essais permettent également d'être beaucoup plus à l'aise pour une première mise en œuvre auprès des étudiants: l'enseignant sait un peu plus concrètement dans quoi il s'engage et il distingue davantage les tenants et les aboutissants de cette autre démarche pédagogique. Cela le rassure et lui permet de se sentir mieux armé pour répondre aux questions que certains étudiants ne manquent jamais de poser sur la suite de la méthode ou sur sa justification pédagogique quand c'est à eux d'être, pour la première fois, confrontés à une nouvelle approche.

C'est pourquoi, dans les formations que nous organisons à la Chaire de Pédagogie et Didactique, nous utilisons régulièrement différentes méthodes. Ainsi, par exemple, les enseignants qui viennent se former à l'exposé et à l'expression orale doivent présenter à la petite assemblée des autres participants un bref exposé sur un sujet de leur choix. Après cette présentation qui, par ailleurs, est filmée, le reste de l'assistance est invité à exprimer comment en tant qu'auditeurs ils ont perçu l'exposé. La méthode est donc ici l'apprentissage par l'action (*Learning by doing*), mais elle fait également appel à l'évaluation formative par les pairs. Autre exemple, nous avons entamé une formation sur le *Problem-Based Learning* pour un public de débutants en leur soumettant un problème. Nos participants ont eu à se comporter exactement comme des étudiants aux prises avec la méthode. Plus classiquement, nous proposons des exercices individuels ou en groupe, des discussions, des témoignages d'autres enseignants suivis de moments d'échange, mais aussi des jeux de rôle ou des simulations. Et, essentiellement dans nos diverses formations à l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans l'enseignement (GOLDSCHMID,1997), nous donnons l'opportunité aux enseignants de manipuler les outils informatiques que nous leur présentons. (voir en annexe la liste des formations offertes aux enseignants).

Dans ce sens, un autre avantage de la formation pédagogique est qu'elle constitue un raccourci appréciable par rapport à une recherche et une expérimentation personnelles de toute une série de méthodes possibles avant de dégager une formule performante.

Apprendre le métier

Au-delà de l'apprentissage de différentes méthodes de transmission, la formation pédagogique des enseignants est aussi un lieu où les nouveaux enseignants apprennent le métier d'enseignant. Si, par exemple, se retrouver pour la première fois face à un groupe d'étudiants est une situation génératrice d'angoisse parce qu'inconnue, c'est aussi une situation qui comporte un certain nombre de constantes, au point de vue organisationnel et relationnel, que l'on peut représenter et apprivoiser en formation. Car pour gérer une activité dans un groupe, gérer sa relation à la classe, il y a des façons de faire qui fonctionnent mieux que d'autres parce qu'elles sont plus cohérentes, parce qu'elles prennent en compte plus d'éléments du processus d'enseignement ou parce qu'elles respectent davantage les individus, partenaires de cette relation. Dans ce sens, l'apprentissage de la planification de son enseignement, avec essentiellement ses phases de fixation des objectifs directement suivie de celle de définition des critères d'évaluation de l'apprentissage, mais aussi ses phases de choix des méthodes et moyens pédagogiques, participe de cette idée de cohérence, de globalité et de clarté. Ou pour illustrer différemment notre propos, il convient d'adapter son enseignement selon que l'on s'adresse à des groupes d'une vingtaine d'étudiants, encadrés par un tuteur et inscrits à ce cours à option dans le cadre d'un programme universitaire de 20 heures de cours par semaine ou à des étudiants ayant échoué au préalable dans une autre discipline universitaire et regroupés en auditoire de 300 étudiants pour un cours obligatoire à la fin d'une journée complète d'enseignement!

Autre apport: dès les premières séances de formation, les enseignants vont se rendre compte qu'ils ont les mêmes préoccupations que leurs collègues et cette prise de conscience est susceptible, elle aussi, d'engendrer une diminution réciproque de l'angoisse qu'ils peuvent ressentir devant la tâche d'enseigner. Ces échanges leur permettent d'analyser leurs façons de faire et de les adapter en fonction des circonstances, sans plus croire à l'existence d'une seule et unique bonne solution, valable non seulement dans tous les cas similaires, mais considérée en plus, comme totalement exempte de désavantages quelconques et en outre facile à adopter ou à mettre en œuvre.

Autrement dit, ce que nos enseignants universitaires viennent chercher auprès de nous, c'est davantage une formation professionnelle qu'une formation universitaire en pédagogie. Ce faisant, ils nous demandent des conseils, des techniques directement applicables dans leur enseignement. Et ces techniques, ces conseils, ils souhaitent qu'ils soient consignés si possible dans de très courts documents et pas au sein de revues étoffées de la littérature. C'est ce que nous leur offrons, notamment au travers de nos ABC. Feuillets pratiques sur différents sujets et de l'ordre de deux à quatre pages, ils ont pour objectif d'améliorer ou de varier leur enseignement (STAINIER et al., 1999).

Car nous pensons qu'il est important de nous plier à cette demande, pour répondre véritablement à leurs besoins. Toutefois nous gardons à l'esprit de donner un éventail suffisant de suggestions possibles pour ne pas conduire à une uniformisation des pratiques qui serait frustrante pour l'étudiant, ni à un tableau de concordance parfait entre un symptôme et une solution pédagogique. En effet, plusieurs solutions sont souvent possibles et nous souhaitons surtout que l'enseignant adopte une approche avec laquelle, lui aussi, il se sente bien.

Au plan du contenu de cette formation ou du moins au plan du contenu de la formation de base, il est du ressort des formateurs en pédagogie universitaire d'identifier le minimum de savoir, savoir-faire et savoir-être sans lesquels l'enseignant aura beaucoup de difficultés à dispenser un enseignement correct (GOLDSCHMID, 1988) parce qu'effectivement les enseignants universitaires ont peu de temps à consacrer à leur formation pédagogique.

Nous pensons également que la formation pédagogique garde du sens pour les enseignants chevronnés. Incontestablement, enseigner, année après année, la même matière de la même façon, aboutit tôt ou tard à la baisse de l'intérêt de l'enseignant pour cette activité. Et cette usure se ressent immanquablement dans son entrain à donner son cours.

La formation pédagogique agit alors comme un véritable lieu de ressourcement: c'est là qu'il va entendre parler, mieux, expérimenter de nouvelles méthodes et penser à leur adaptabilité à son enseignement.

Un programme de formation pédagogique de base est encore l'occasion, pour l'équipe chargée de la qualité de l'enseignement dans une institution universitaire, d'initier le contact avec les enseignants afin de faciliter le dialogue ultérieur. Quant à un programme de formation continue en pédagogie, il est aussi un outil qui permet de continuer à stimuler l'évolution constante des pratiques enseignantes. En effet, bien avant que d'être concerné par le risque de perdre son intérêt ou son plaisir à enseigner au fil d'années de répétition, un enseignant peut être à la recherche d'améliorations continuelles, voire de pratiques éducatives qui rencontrent davantage ses objectifs.

Apprendre le métier et dispenser un enseignement correct, soucis individuels mais aussi préoccupations institutionnelles appuyées par des considérations d'ordre politique en ces temps de restrictions budgétaires, sont à même de clarifier les enjeux vraisemblablement à la source de décisions telles que la création récente d'instituts de pédagogie universitaire. Ainsi, outre la multiplication actuelle de *«Centers of Teaching Excellence»*, surtout dans le monde anglosaxon: USA, Canada, Grande-Bretagne, Australie, Nouvelle Zélande; en Suisse (GOLDSCHMID, 1996), mises à part la Chaire de Pédagogie et Didactique de l'EPFL, qui fêtait l'an passé ses 25 ans d'existence, et l'Université de Zurich qui dispense depuis 1979 des cours de pédagogie, c'est dans les années nonante qu'ont été confiés au Centre d'Education Continue de l'Université de Berne l'organisation d'ateliers didactiques et de consultations pour ses propres enseignants.

Et c'est en 1992 qu'a été crée le Didaktikzentrum à l'EPFZ dont une des missions est d'organiser une formation pédagogique pour ses professeurs et assistants. A l'université de Genève, une unité de développement et recherche en formation médicale a vu le jour à la faculté de médecine en vue d'instaurer la méthode de l'apprentissage par problème ou problem-based learning. Enfin, l'Université de St. Gall, quant à elle, via l'Institut de Pédagogie Economique et le Centre de la Formation Continuée offre aussi des cours de pédagogie.

Ces deux préoccupations majeures permettent également d'expliquer le succès de listes internationales de discussion pédagogique on-line au niveau universitaire qui vont jusqu'à regrouper plusieurs milliers de personnes et constituent, peut-être, un moyen idéal pour rappeler régulièrement et facilement à la communauté enseignante universitaire des préoccupations pédagogiques. Du moins, c'est un des retours qui nous a été formulé avec la liste de discussion électronique que la Chaire de Pédagogie a lancée d'abord à l'intérieur de l'EPFL au début 1998.

Préalable à l'évaluation de l'enseignement.

Tout à fait récemment en Suisse, d'autres universités que celles qui ont déjà été nommées, ont introduit un système d'évaluation des enseignants basé essentiellement sur l'avis des étudiants à qui l'on demande de remplir un questionnaire sur le cours. Il est regrettable de constater que ce fut là souvent la première action menée

par les universités pour s'assurer de la qualité de l'enseignement. En effet, même si le choix de ce point de départ a pu être dicté par des considérations tactiques: facilité relative de mise en place, prise en compte de «revendications» des associations estudiantines ou obligation légale, nous pensons qu'il a le désagrément d'être plutôt déloyal par rapport aux enseignants qui sont d'abord jugés avant d'avoir eu la possibilité de se former. Pour nous, et dans un esprit de qualité dès le départ, la formation pédagogique de base des enseignants doit précéder l'évaluation. N'est-il, en effet, pas souhaitable qu'entre une institution et ses étudiants s'instaure via ses ambassadeurs que sont ses enseignants, une relation d'enrichissement et de respect? Et pourquoi ne chercher à y parvenir que quand le discrédit est déjà tombé sur certains de ses enseignants?

Bien entendu, il doit être également possible de recourir à la formation pédagogique lorsqu'à l'évaluation apparaissent certaines lacunes ou lorsque l'enseignant estime, après réflexion critique, que certains changements doivent être apportés à son enseignement. Dans ce cas, la formation pédagogique peut constituer le soutien dont il a besoin pour l'aider à introduire les nouveautés qu'il estime judicieuses.

Conclusion

Ainsi, s'interroger sur le sens et la valeur de la formation pédagogique des enseignants universitaires, c'est, à notre avis, fondamentalement réfléchir à la qualité de l'enseignement (GOLDSCHMID et STAINIER, 1997) dispensé dans ces institutions. Et c'est une réflexion qu'il faut mener soigneusement pour permettre aux étudiants, aujourd'hui, d'apprendre de manière effective et pour les rendre capables, demain, de mettre en œuvre efficacement leurs connaissances.

Liste des formations actuellement offertes aux enseignants

1 Planification de l'enseignement et organisation d'un cours
- Approche systémique
- Analyse des besoins de formation
- Définition des objectifs : leurs domaines, les niveaux, leurs formulations
- Structuration du contenu
- Choix des méthodes et des moyens y compris les NTIC
- Evaluation

2 L'exposé et l'expression orale
- Planification d'un exposé
- Moyens personnels d'expression
- Supports didactiques
- Exercices de présentation

3 Evaluation de l'apprentissage
- Evaluation continue et qualifiante
- Evaluation par critères et normative
- Les qualités requises d'une évaluation
- Nouvelles formes d'évaluation grâce aux NTIC
- Information sur le système des crédits

4 Comment faire un bon enseignement dans un grand auditoire?
- Exercices intégrés au cours
- Méthodes participatives
- Projets individuels
- Utilisation des NTIC

5 Enseignement par projet
- Participation à des projets industriels
- Formation à la stratégie de résolution de problèmes
- Développement de la créativité

6 Enseignement par problem-based learning
- Expérimentation de la méthode
- Choix d'un bon problème
- Préparation des étudiants à la méthode, encadrement des étudiants

7 Qualités pédagogiques d'outils d'enseignement basés sur le web
- Principes pédagogiques et leur concrétisation dans les outils
- Comparaison et essai des fonctionnalités de différents outils, par exemple Medit, LearningSpace,

8 Visioconférence et travail collaboratif avec les NTIC
- Présentation d'outils, par exemple Télépoly et Netmeeting
- Types d'utilisation et propriétés pédagogiques
- Manipulation
- Questions techniques

9 Tutorat et élaboration collective du savoir par des NTIC
- Présentation d'outils, par exemple Mastereye et Oxymoron
- Types d'utilisation et propriétés pédagogiques
- Manipulation
- Questions techniques

10 Enseigner au niveau post-formation
- Particularités du public adulte
- Méthodes participatives, travaux personnels, acquisition de compétences
- Intégration des NTIC
- Objets d'évaluation: apprentissage, enseignement, cadre institutionnel

11 Gérer la communication électronique avec les étudiants

- Fonction et place des moyens électroniques de communication dans l'enseignement
- Bonne utilisation de ces moyens
- Echange avec des utilisateurs confirmés

Bibliographie

GIORDAN A., 1989, in ASTOLFI J.P. et DEVELAY M., La didactique des sciences, Presses universitaires, Paris,

GOLDSCHMID M.L., 1988, La Formation pédagogique des enseignants universitaires, 1. Un programme de base, EPFL-CPD, n° 209,

GOLDSCHMID M.L., 1996, Staff Development in Switzerland, ICED Conference, Universityof Vasa, EPFL-CPD n° 341,

GOLDSCHMID M.L., 1997, The Promise and Challenge of Information Technology in Higher Education, Conférence présentée à la "22nd International Conference on Improving University Teaching" Faculdade da Cidade, Rio de Janeiro, Brazil, CPD n° 345

GOLDSCHMID M.L., 1997, Information Technology and the Future of Higher Education, Conférence présentée à la "22nd International Conference on Improving University Teaching" Faculdade da Cidade, Rio de Janeiro, Brazil, CPD n° 352

GOLDSCHMID M.L., 1999, International University of Switzerland, CPD n° 395,

GOLDSCHMID M.L., ARNOLD S., 1997, L'université du futur, dossier soumis à l'-EXPO 2001, CPD n° 354

GOLDSCHMID M.L., STAINIER N., 1997, La qualité dans l'enseignement supérieur, conférence présentée dans le cadre des journées "Management par la qualité totale", Institut Kurt Bosch, Sion, CPD n° 354

MAZUR E., 1997, Peer Instruction, A User's Manual, Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey – USA

STAINIER N. et al., 1999, Recueil d'ABC pour l'enseignement au niveau supérieur, CPD n° 381

SUISSE BÄNZIGER N., STAINIER N., GOLDSCHMID M.L., 1998, Guide Pédagogique, CPD n° 367

WILLCOXSON L., 1998, The impact of Academics' Learning and Teaching Preferences on their Teaching Practices: a pilot study, in Studies in Higher Education, Vol 23, n° 1