Anatomie d'une approche-programme en formation d'enseignants en éducation physique

Valérie Michaud

Professeure titulaire

Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Québec, Canada

valerie.michaud@fse.ulaval.ca

Jocelyn Gagnon

Professeur titulaire

Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Québec, Canada

jocelyn.gagnon@fse.ulaval.ca

Denis Martel

Professeur titulaire

Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Québec, Canada

denis.martel@fse.ulaval.ca

Benoit Tremblay

Professeur adjoint

Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Québec, Canada

benoit.tremblay@fse.ulaval.ca

Luc Nadeau

Professeur titulaire

Département d'éducation physique, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval
Québec, Canada

luc.nadeau@fse.ulaval.ca

Résumé

Les programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises ont pour mission d'habiliter de futurs enseignants à exercer treize compétences professionnelles (MEQ, 2020). Or, les impératifs du développement de compétences sont peu compatibles avec l'approche compartimentée des cours universitaires, souvent indépendants les uns des autres au sein d'un programme. En fait, offrir une véritable formation par compétences oblige un travail en collégialité pour passer d'une approche-cours à une approche-programme où prédomine un projet collectif de formation plutôt que l'isolement de chaque formateur (Prégent, Bernard et Kozanitis, 2009). Le Département d'éducation physique (Université Laval) offre depuis près de 25 ans des programmes de formation qui s'inscrivent dans une approche-programme, dont le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS). Nous sommes conscients qu'il n'y a pas d'approche-programme universelle et qu'il est utopique de croire qu'il existe des approches-programme pures où tous les formateurs sont engagés de façon aussi intense et assidue dans les étapes de développement, d'implantation et de régulation d'un programme. Toutefois, nous croyons que notre témoignage pourra susciter l'intérêt et contribuer au processus de réflexion de ceux et celles qui souhaitent s'engager dans une telle démarche de travail en collégialité.

Trois mécanismes de travail en collégialité favorisent la mobilisation des formateurs au sein de l'approche-programme au BEÉPS: (1) la concertation lors de rencontres formelles (comité de programme, sous-groupes de travail) et informelles; (2) la collaboration pour élaborer des activités d'apprentissage, des stratégies d'enseignement et d'évaluation ou pour intervenir simultanément ou en succession cohérente au sein d'un même cours; (3) l'apprentissage par compagnonnage où des collègues s'enseignent entre eux, selon leur expertise, des méthodes d'enseignement, des modalités d'évaluation, des procédures de gestion particulières, etc. La mobilisation des étudiants, une condition souvent absente puisque bon nombre d'étudiants se montrent réfractaires aux formations reçues à l'université (Desjardins, 2013; Legendre, 2013), constitue également une pierre d'assise de l'approche-programme. Des dispositions et des stratégies particulières ont été implantées afin de mobiliser davantage les étudiants. Par ailleurs, créer une approche-programme où tous les formateurs s'engagent avec la même ferveur et selon les mêmes modalités relève de l'utopie. En fait, il existe diverses catégories de formateurs et leur intérêt pour le travail en collégialité, leur aptitude à tolérer l'ambiguïté engendrée par les

discussions de groupe et leur capacité à adopter une posture d'apprenant constituent des déterminants de la nature de leur implication. Enfin, des contraintes institutionnelles (ressources professorales insuffisantes, reconnaissance mitigée de l'enseignement) ou individuelles (insécurité face à des personnes plus aguerries en matière de formation professionnelle, propension naturelle pour l'individualisme) constituent des limites au déploiement de l'approche-programme au BEÉPS. En conclusion, nous avons constaté, à l'instar de Prégent et al. (2009), que l'approche-programme constitue une voie de travail plus exigeante et déstabilisante que l'approche-cours. Nous pouvons cependant témoigner que les efforts consentis et les compromis assumés par les collègues ont eu un impact manifeste sur l'engagement dans le projet de formation, autant pour les enseignants que pour les étudiants.

Abstract

The mission of teacher educator programs in Quebec universities is to enable future teachers to exercise thirteen professional competencies (MEQ, 2020). However, the requirements of competency development are hardly compatible with the compartmentalized approach of university courses, which are often independent of each other within a program. Offering real competency-based training requires teamwork instead of individual efforts in order to shift from a course-based to a program-based approach (Prégent, Bernard and Kozanitis, 2009). For nearly 25 years, the Department of Physical Education (Université Laval) has been offering PETE and Coach education programs that are part of a program-based approach, including the Baccalauréat en Enseignement de l'Éducation Physique et à la Santé (Bachelor's degree in Physical and Health Education), known as BEÉPS. We are aware that there is no universal program-based approach and that it is unrealistic to believe that there are pure program-based approaches where all teacher educators are as intensely and diligently involved in the development, implementation and regulation of a program. However, we believe that our testimony will be able to arouse interest and contribute to the reflection process of those who wish to engage in such teamwork.

Three mechanisms of teamwork promote the engagement of teacher educators within the program-based approach at BEÉPS: (1) consultation during formal meetings (e.g. program committee, working groups) and informal meetings; (2) collaboration to develop learning activities, teaching and assessment strategies or to intervene simultaneously or in consistent

sequence within the same course; (3) apprenticeship through companionship where colleagues teach each other, according to their expertise, teaching methods, assessment modalities, and specific management procedures. Student engagement, a condition that is often lacking since many students are resistant to the training they receive at university (Desjardins, 2013; Legendre, 2013), is also the cornerstone of the program-based approach. Specific provisions and strategies have been implemented to further engage students. On the other hand, creating a program-based approach where all teacher educators are equally committed to the same terms and conditions is unrealistic. There are diverse categories of teacher educators where their interest in working in a collegial manner, ability to tolerate the ambiguity generated by group discussions and capacity to adopt a learner's attitude are all determinants of the nature of their involvement. Finally, institutional constraints (e.g. insufficient faculty resources, limited recognition of teaching) or individual constraints (e.g. insecurity in the face of more seasoned professional educators, natural propensity for individualism) are limits to the deployment of the program-based approach at BEÉPS. In conclusion, similar to Prigent et al. (2009), we found that the program-based approach is a more demanding and destabilizing way of working than the course-based approach. However, we can testify that the efforts and compromises made by colleagues had a clear impact on the commitment to the training project, both for the teacher educators and students.

Mots-clés

création de dispositifs de formation, approche-programme, approche par compétences, analyse de pratiques

1. Contexte

Les programmes de formation à l'enseignement des universités québécoises ont pour mission d'habiliter de futurs enseignants à exercer treize compétences professionnelles (MEQ, 2020). Or, les impératifs du développement de compétences sont peu compatibles avec l'approche compartimentée des cours universitaires, souvent indépendants les uns des autres au sein d'un programme. En fait, offrir une véritable formation par compétences oblige un travail en collégialité pour passer d'une approche-cours à une approche-programme où prédomine un projet collectif de formation plutôt que l'isolement de chaque formateur (Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009). À cet égard, le Département d'éducation physique de l'Université Laval offre depuis plus

de deux décennies des programmes de formation axés sur le développement de compétences professionnelles, dont le baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (BEÉPS). Cette communication présente les caractéristiques d'une approche-programme au sein de ce programme dédié à la formation d'enseignants en éducation physique en milieu scolaire. Loin de vouloir proposer un modèle à reproduire, l'expérience et les témoignages de formateurs dûment engagés sont décrits en espérant contribuer au processus de réflexion de ceux qui souhaitent s'engager dans une telle démarche de travail en collégialité.

2. L'approche-programme comme dispositif de travail pour agir ensemble

En milieu universitaire, le décloisonnement nécessaire pour offrir une formation par compétences empreinte de cohérence ne peut se faire qu'en établissant un dispositif de travail qui favorise la collégialité entre les personnes qui dispensent le programme. En fait, il s'agit de passer d'une approche-cours à une approche-programme. L'approche-cours qui est la plus connue et la plus répandue dans le milieu universitaire constitue :

« ... une organisation des cours dans un programme d'études dont le caractère est individualiste, et où l'on confie à chaque professeur la tâche de préparer et de donner seul « ses » cours de la meilleure façon possible. Tout cela se passe de façon plutôt isolée, dans une méconnaissance relative des autres cours du programme d'études et sans interactions longitudinales significatives avec les autres professeurs et les autres cours de toutes les années du programme. »
(Prégent, et al., 2009, p. 1).

Lors de l'embauche et tout au long de leur carrière, les formateurs universitaires sont presque confinés à l'approche-cours, compte tenu du fonctionnement très traditionaliste des universités en matière d'enseignement. La mise en œuvre de la formation par compétences exige donc un changement d'orientation drastique par rapport à la stratégie usuelle de formation universitaire, qui se fait davantage par découpage de la matière couvrant un champ d'action professionnel.

L'approche-programme correspond davantage aux impératifs d'une formation professionnelle :

« Dans ce dernier cas, l'ensemble des cours du programme repose sur un « projet de formation » (lignes directrices, principes et applications) élaboré et poursuivi de manière collective et longitudinale par le corps professoral (professeurs et chargés de cours) et les leaders responsables de l'enseignement, dans un esprit de constante collaboration et collégialité. Personne ne s'y sent vraiment propriétaire

d'un cours, mais tous collaborent, dans les cours qui leur sont confiés, à la réussite de l'ensemble du programme d'études et cela, dans une organisation et sous la direction de personnes qui favorisent la transparence, l'interaction entre les cours et les professeurs, la rétroaction et l'amélioration régulière des divers éléments du programme d'études offert aux étudiants. » (Prégent et al., 2009, p. 1).

Dans ce type d'organisation de l'enseignement, c'est le projet collectif de formation qui prédomine plutôt que l'isolement de chaque formateur dans son cours.

3. Les mécanismes de travail de l'approche-programme du BEÉPS

Trois mécanismes de travail en collégialité, soit la concertation, la collaboration et l'apprentissage par compagnonnage, favorisent la mobilisation des formateurs au sein de l'approche-programme du BEÉPS. La mobilisation des étudiants constitue également une pierre d'assise du programme.

3.1 La concertation

La concertation prend place lors de rencontres formelles (comité de programme, assemblée départementale, sous-groupes de travail) et souvent de manière informelle au quotidien. Elle se traduit par des échanges très ouverts sur la conception de la formation par compétences, le modèle de formation privilégié, l'approche-programme elle-même, les activités d'apprentissage, les procédures d'évaluation, les cours, les étudiants, etc. Le processus de concertation se traduit aussi par des discussions et réflexions critiques qui permettent de prendre des décisions relatives au développement, à la mise en place et à la régulation des activités du programme.

Au cours des premières années de l'approche-programme, les membres du corps professoral étaient engagés dans un processus de concertation systématique et régulier. Ils s'interrogeaient sur les savoirs académiques et d'expérience qui pouvaient contribuer le mieux à la formation des futurs enseignants en éducation physique. C'était la période de création du programme et il fallait jeter les bases d'un nouveau paradigme de formation jusque-là méconnu pour la plupart des formateurs. Ensuite, la concertation fut étendue au-delà du corps professoral. Certains chargés de cours ont pris une part active aux rencontres de concertation. Ces rencontres ont permis de poursuivre le partage des nouvelles orientations du programme et favoriser la mise en commun

d'expériences de formation. Des formateurs ont ainsi pu faire état d'activités d'apprentissage et de stratégies d'enseignement et d'évaluation expérimentées dans leurs cours pour favoriser le développement de compétences.

Depuis les années 2000, la concertation s'est intensifiée, mais sous une autre forme. Les rencontres en grand groupe sont beaucoup moins fréquentes. Cependant, les moments de partage d'idées, d'échange de points de vue et de réflexion au sein de sous-groupes sont récurrents. Ils se déroulent régulièrement dans le cadre de rencontres formelles ou très souvent lors d'épisodes spontanés, signe que l'approche-programme est vraiment ancrée dans la pratique des formateurs.

3.2 La collaboration

La collaboration au BEÉPS est tangible lorsque des collègues travaillent conjointement à l'élaboration de contenu, d'activités d'apprentissage, de stratégies d'enseignement et d'évaluation. Elle s'observe également lorsque plusieurs interviennent de façon simultanée ou en succession cohérente dans un même cours. Elle est également omniprésente dans le processus d'évaluation formative et sommative des compétences professionnelles. À titre d'exemple, des équipes de formateurs sont mobilisées, à chaque session et dans plusieurs cours, pour évaluer diverses prestations d'étudiants qui constituent des manifestations de compétences.

3.3 L'apprentissage par compagnonnage

L'apprentissage par compagnonnage se vit entre des collègues qui s'enseignent entre eux, selon leur expertise, des méthodes d'enseignement, des modalités d'évaluation, des procédures de gestions particulières, etc. Ce dernier mécanisme contribue fortement au développement et à l'amélioration des compétences des formateurs du BEÉPS. Par ailleurs, l'apprentissage par compagnonnage et la culture de collaboration ont fait émerger ce qu'il est convenu d'appeler des « legs professionnels ». Ainsi, il est arrivé à plusieurs reprises qu'un formateur ayant développé un module de formation fasse don de celui-ci à un collègue afin que ce dernier propose ce module à un moment jugé plus approprié dans le programme. De surcroît, le légataire accompagne son don d'une formation pour le collègue qui sera dorénavant responsable d'offrir ledit module de formation. L'apprentissage par compagnonnage est devenu un mécanisme de travail très important au sein de l'équipe-programme depuis le début des années 2000.

3.4 La mobilisation des étudiants

L'engagement soutenu des étudiants dans leurs études constitue certainement la condition la plus garante du succès d'une formation. Malheureusement, cette condition est souvent absente puisque plusieurs étudiants se montrent réfractaires aux formations qui leur sont offertes à l'université (Desjardins, 2013; Legendre, 2013). Dans ce contexte, il s'avère difficile de les amener à s'investir avec intensité dans leurs études. Des dispositions et des stratégies particulières ont été implantées afin de mobiliser davantage les étudiants considérant qu'ils font partie de l'approche-programme et contribuent à son efficacité.

4. Des types d'implication dans l'approche-programme du BEÉPS

Souhaiter créer une approche-programme où tous s'engagent avec la même ferveur et selon les mêmes modalités relève de l'utopie. D'une part, il existe diverses catégories de formateurs dans un programme, ce qui détermine jusqu'à un certain point les possibilités réelles que chacun a de s'y investir. Seulement au BEÉPS, neuf professeurs, plus de 20 chargés de cours, une dizaine d'auxiliaires d'enseignement, environ 10 superviseurs de stage et plus de 125 enseignants du milieu scolaire contribuent à la formation des futurs enseignants en éducation physique. D'autre part, l'intérêt des formateurs pour le travail en collégialité, leur confiance en ce processus pour améliorer la formation, leur aptitude à tolérer l'ambiguïté engendrée par les discussions de groupe et leur capacité à adopter une posture d'apprenant constituent des déterminants de la nature de leur implication.

Pour visualiser les types d'implication observés dans l'approche-programme du BEÉPS, imaginons une figure formée de trois cercles concentriques. Dans le plus petit cercle, le noyau central, se retrouvent les collègues les plus activement engagés dans l'approche-programme. Plus ce noyau comprend de personnes, plus l'approche-programme a des chances de se déployer. Au BEÉPS, ce noyau est composé de cinq professeurs et un chargé de cours spécialisés en formation professionnelle.

Dans le cercle médian se situe une douzaine de collègues, réguliers ou à forfait, qui s'efforcent d'inscrire leur enseignement dans la perspective du programme et participent aux travaux de

l'équipe-programme. Ces personnes sont des professeurs, des chargés de cours qui assument deux cours ou moins par année, des auxiliaires d'enseignement et certains superviseurs de stage. Le défi pour les membres du noyau central est de maintenir et susciter la concertation, la collaboration et l'apprentissage par compagnonnage chez ces collègues dont l'engagement dans le programme est manifeste.

Enfin, dans le cercle le plus périphérique se trouvent des professeurs peu intéressés, pour diverses raisons, par le travail en collégialité. Des chargés de cours qui enseignent de façon sporadique, les enseignants du milieu scolaire qui accueillent les étudiants-stagiaires et certains auxiliaires d'enseignement font également partie de cette zone distale de l'approche-programme du BEÉPS, notamment parce qu'ils ont peu ou pas d'occasions de rencontrer les membres du noyau central et du cercle médian.

5. Des contraintes qui limitent le déploiement de l'approche-programme du BEÉPS

L'approche-programme du BEÉPS évolue malgré une série de contraintes d'ordre institutionnel ou émergent des individus eux-mêmes.

5.1 Les contraintes institutionnelles

Les ressources professorales insuffisantes constituent la principale limite à l'implantation de l'approche-programme du BEÉPS. En effet, seulement le tiers de la formation au BEÉPS est assurée par des professeurs. Le reste de la formation est assumée par des collègues dont l'implication est très ponctuelle et souvent de courte durée. Cette situation fragilise l'approche-programme. Par ailleurs, la place accordée à l'enseignement dans les fonctions universitaires, notamment pour la promotion, n'incite pas les professeurs à s'engager en collégialité dans une transformation de leur pratique qui demande temps, réflexion et compromis. La tâche professorale, telle que définie en milieu universitaire, encourage davantage à travailler en vase clos pour mieux contrôler son agenda, son cadre de travail et la nature de ses réalisations. En définitive, l'organisation de l'enseignement universitaire incite naturellement à l'adoption d'une approche-cours.

5.2 Les contraintes individuelles

Plusieurs collègues ont une conception traditionnelle de leur rôle de formateur, ce qui les amène bien souvent à considérer l'approche-programme comme un carcan à éviter. La gêne et l'insécurité peuvent aussi atténuer le désir de participer au projet collectif. Enfin, les personnes ayant une propension naturelle pour l'individualisme sont très inconfortables dans un contexte de travail qui valorise le partage, l'intégration et les compromis.

6. Conclusion

L'expérience de travail en collégialité vécue au cours des 25 dernières années pour élaborer, implanter, assurer le suivi et réguler le BEÉPS nous a permis de constater, à l'instar de Prigent et al. (2009), que l'approche-programme constitue une voie de travail plus exigeante et déstabilisante que l'approche-cours. Nous pouvons cependant témoigner que les efforts consentis et les compromis assumés par les collègues ont eu un impact manifeste sur l'engagement dans le projet de formation, autant pour les formateurs que pour les étudiants.

Par ailleurs, notre expérience singulière nous autorise à affirmer qu'il n'y a pas d'approche-programme universelle. De même, il est utopique de croire qu'il existe des approches-programme pures dans lesquelles tous les formateurs sont engagés de façon aussi intense et assidue dans les étapes de développement, d'implantation et de régulation d'un programme. Chaque approche-programme comporte ses propres mécanismes de travail et est fortement teintée par le contexte dans lequel est dispensé le programme et par les aspirations, intérêts et capacités des formateurs.

Références bibliographiques

- Desjardins, J. (2013). Des étudiants résistants? Mais qu'en est-il des dispositifs de formation? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), "Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances" (p. 23-38). Bruxelles : De Boeck.
- Legendre, M.-F. (2013). Comment les résistances des étudiants aux théories de l'apprentissage et du développement peuvent-elles interpeller les formateurs? Dans M. Altet, J. Desjardins, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 173-190). Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2020). Référentiel de compétences professionnelles. La profession enseignante. Québec : Gouvernement du Québec.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). "Enseigner à l'université dans une approche programme : un défi à relever". Montréal : Presses internationales Polytechnique.