Accompagnée, accompagnante, parcours de formation à la pédagogie d'une nouvelle maître de conférences

Introduction

Il s'agit dans cette étude de témoigner d'une collaboration entre une « néo-MCF », maître de conférences nouvellement recrutée à l'UArtois (décembre 2020) désignée par Accompagnée dans cette communication, et une accompagnante pédagogique (deuxième auteure, directrice du SUPArtois de 2013 à 2021). Effectivement, la formation à la pédagogie est devenue obligatoire à partir de septembre 2018 pour tous les nouveaux MCF, et le SUPArtois a été commissionné pour la concevoir et la mettre en œuvre à l'UArtois. Cette communication vise à faire part de cette expérience accompagnée-accompagnante : quel accompagnement a été mis en place par le SUPArtois, avec quelle posture, quels questionnements ont été soulevés, quels aménagements dans les enseignements ont été mis en œuvre par l'accompagnée et quel bilan a-t-on tiré de cette collaboration ?

1. L'accompagnement mis en place par le SUPArtois

Pour soutenir la transformation des pratiques d'enseignement, le SUPArtois s'est structuré autour d'actions de formation (ateliers réflexifs, conférences...) d'accompagnement, de valorisation (Bonus Qualité Enseignement et Label Innovation Pédagogique), de recherche, et d'échanges de pratiques (midis de la pédagogie, forum moodle...) (Bédard & Béchar, 2009). La formation à la pédagogie a été mise en place dès septembre 2018 à l'UArtois suivant le décret de 2017 qui la décrit comme « visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques » (Décret n° 2017-854, 2017). La première année comprend une décharge obligatoire de 32h TD (et les 5 années suivantes, la possibilité de poursuivre avec un total cumulé maximum de 32 hTD). Les établissements sont libres de concevoir la formation, qui doit « tenir compte de la diversité des parcours antérieurs ».

Le SUPArtois a conçu, avec la participation active de la troisième auteure, alors accompagnatrice pédagogique dans ce service, un dispositif qui, en mobilisant les principaux leviers de motivation (Viau, 2009), permette aux nouveaux MCF de s'approprier le sens de la formation, de construire leur propre parcours de formation en s'appuyant sur la problématique qui les intéresse (Couturier & Masclat, 2019) (Demougeot-Label & Perret, 2010) (Blackwell et al., 2001). Le dispositif proposé se composait d'un tronc commun (sur le thème des représentations du métier) et d'un contrat négocié sur la base de modalités qu'ils choisissaient (ateliers réflexifs, lectures, vidéos, MOOC, observation de cours, colloques, recherche collaborative...). Il faisait l'objet de deux écrits : le premier en début de formation sur la vision du sens de l'existence d'un enseignant à l'université, le second en fin de formation demandant l'analyse d'une expérimentation menée au cours de l'année. Il s'agissait de créer une communauté de pratiques propices aux échanges entre pairs (Amiotte-Suchet, 2010) pour permettre à l'enseignant de s'installer dans un recul réflexif, une réflexion au long terme sur le sens de ses pratiques d'enseignement.

2. Le contexte : l'année 2020

La situation inédite que nous avons connue en 2020 a mis plus encore en évidence la nécessité de questionner ses pratiques d'enseignement. Sans préparation, sans entraînement, et parfois sans équipement adapté, les enseignants universitaires ont été amenés à se former pour enseigner à distance. Ce qui était considéré comme une pratique minoritaire et plutôt réservée aux spécialistes est devenue, en un week-end, la norme. 2020 a été une année riche pour le SUPArtois. Dès l'annonce du confinement en mars, il a mis tout en place pour accompagner étroitement les enseignants et le personnel administratif dans le passage à distance des enseignements. Il a expérimenté un maximum d'outils pour partager des retours d'expérience, il a renforcé la communauté d'échanges et de pratique au travers des midis de la pédagogie, du forum Moodle, des ateliers réflexifs construits à distance, des accompagnements constants. L'offre d'ateliers réflexifs a été complètement repensée pour mettre en place des formats plus variés. Puis en 2020-21, un effort a été entrepris pour soutenir l'hybridation en multipliant les ateliers spécifiques et en concevant trois guides : Enseigner en temps de confinement ; Scénariser : les incontournables ; APC, le memento du SUPArtois¹. Du fait de la pandémie, la promotion 2020-21 dont faisait partie l'accompagnée (4 MCF) a été accueillie le 1^{er} décembre 2020.

3. L'accompagnée

L'accompagnée est docteure en histoire de l'art moderne, et avait près de 20 ans d'expérience en enseignement lorsqu'elle est arrivée à la faculté d'Histoire Géographie Patrimoines de l'UArtois : vacataire dans plusieurs universités françaises publiques et privées, uniquement pour des étudiants inscrits en licence d'histoire de l'art. Elle avait toujours enseigné en présentiel, mais avait déjà été confrontée à la problématique de l'enseignement à distance lors du premier confinement, d'où la perception positive qu'elle a eue lorsqu'un accompagnement lui a été proposé dans le cadre de la formation obligatoire à la pédagogie.

Pour le second semestre de cette année 2020-21, elle avait en charge deux enseignements dont celui qui nous intéresse aujourd'hui à destination des 150 étudiants de licence 1 Histoire : « Les grands courants artistiques des temps modernes ». Chacune des 5 semaines comprenait 1 séance de CM et 1 séance de TD pour chacun des 4 groupes de TD, soit un cours de 15h étudiant.

En janvier 2021, il a été décidé dans cette faculté que la majorité des enseignements serait à distance, mais en mode comodal pour les TD de licence 1 de manière à limiter le décrochage (une moitié du groupe TD en présence et l'autre moitié à distance simultanément).

Malgré sa longue expérience en enseignement, l'accompagnée s'est posée de nombreuses questions par rapport à ce public de non spécialistes, dont elle n'avait pas l'habitude, et dont elle craignait qu'il ne perçoive pas cette matière comme étant fondamentale dans le cursus. Elle redoutait un manque d'investissement de leur part, plus encore du fait de la modalité comodale qui lui était totalement inconnue, et qui lui semblait encore plus complexe que le 100% distanciel. Elle se demandait comment stimuler les étudiants, comment les intéresser et les impliquer dans sa matière.

¹ https://padlet.com/catherine_couturier/Ressources

4. L'accompagnement mis en œuvre

Au-delà de l'utilisation d'outils numériques (Moodle, Wooclap, Jamboard...) l'accompagnement s'appuyait sur quelques principes essentiels :

- a) Les objectifs d'apprentissage doivent être explicités dans un document écrit, que les étudiants doivent pouvoir s'approprier (Brauer, 2011; Cantin & Frigon, 2010) ;
- b) Il doit y avoir cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'apprentissage proposées aux étudiants et les évaluations de ces apprentissages (Biggs, 1999) ;
- c) L'étudiant doit pouvoir se mobiliser grâce à des activités cognitives de haut niveau : expliquer, comparer, débattre, résumer, questionner, analyser... (Lebrun, 2007) ;
- d) L'étudiant doit pouvoir mesurer ses progrès par rapport aux objectifs d'apprentissage, au moyen d'évaluations formatives, complémentaires des évaluations sommatives (Weller, 2016) (Prégent, 1990);
- e) La satisfaction/perception des étudiants doit être mesurée par le biais d'un questionnaire (Bernard, 2011).

D'une manière générale, toute l'attention se focalise sur les apprentissages des étudiants lorsque l'on conçoit, anime et évalue un enseignement, et au-delà de la maîtrise du contenu, enseigner consiste à mettre en place les conditions pour que les étudiants apprennent (Trigwell et al., 1999).

5. Aménagements mis en œuvre dans ses enseignements par l'accompagnée

L'accompagnée est, par nature, ouverte aux innovations, mais elle craignait que l'emploi des outils numériques déjà évoqués l'écartent trop d'un enseignement « traditionnel ». Elle redoutait également que les étudiants la respectent moins, ces outils pouvant être perçus comme des « gadgets ». Elle pense qu'elle ne les aurait pas utilisés de son propre chef, mais le fait que ces outils soient proposés par le SUPArtois légitimait selon elle leur utilisation. L'accompagnement semblait lui permettre de les utiliser d'une manière utile et constructive, toujours au service d'une réflexion centrée sur les apprentissages des étudiants.

a) Objectifs d'apprentissage (OA)

Une discussion a permis à l'accompagnée la nécessité de définir les OA et de permettre aux étudiants de comprendre le sens de l'existence de cette matière dans la formation. L'accompagnée a projeté en début de cours un diaporama avec les objectifs du cours et les raisons pour lesquelles l'histoire de l'art moderne est enseignée dans leur cursus.

Les OA tels qu'ils sont présentés aux étudiants sont les suivants :

- Caractériser les grands courants artistiques de l'époque moderne et identifier leurs principaux acteurs ;
- Replacer sur une frise tous ces courants artistiques ;
- Décrypter et lire une peinture de l'époque moderne en respectant les étapes du commentaire d'œuvre : décrire l'œuvre, l'analyser plastiquement et la commenter stylistiquement en la comparant avec d'autres œuvres vues en cours.

b) Cohérence entre les OA, les activités d'enseignement et d'évaluation

L'évaluation individuelle finale unique et présentielle consistait en un commentaire d'œuvre, et l'ensemble CM-TD a été repensé de manière à familiariser et entraîner les étudiants à cet exercice complètement nouveau pour eux à l'entrée en L1.

c) Mobilisation des étudiants

L'accompagnée utilisait Zoom pour animer son cours et projeter son diaporama.

Les TD ont été décomposés en un temps théorique et un temps plus pratique, durant lequel un questionnaire Wooclap permettait de faire réfléchir les étudiants aux points théoriques abordés. Les étudiants en présence répondaient avec leur téléphone, leur ordinateur ou oralement. Ils débattaient plutôt entre eux et l'accompagnée prenait un soin particulier à faire vivre les échanges et débats pour les étudiants à distance, qui participaient également activement grâce à Wooclap.

d) Evaluations formatives

Les étudiants pouvaient s'entraîner en retravaillant les questionnaires Wooclap dont les réponses avaient été déposées sur Moodle.

e) Evaluation des enseignements

Un questionnaire de satisfaction a été envoyé à l'issue de l'évaluation (Wooclap), qui comprenait 3 questions fermées et 2 ouvertes. Le taux de réponse est de 23%, par rapport aux étudiants présents en cours.

6. Bilan

Le bilan a été analysé à plusieurs points de vue.

L'animation du cours

L'accompagnée a perçu la participation active des étudiants qu'ils soient en présence ou à distance. Elle a apprécié ces cours vivants, animés et très agréables. Elle les a vécus comme un échange avec les étudiants.

Les apprentissages des étudiants

Proposant ce cours pour la première fois, l'accompagnée n'a pas de point de comparaison. Mais elle a été déçue par les évaluations des étudiants, dans le sens où, s'ils étaient capables de respecter les étapes de l'analyse d'une œuvre, la chronologie n'était pas respectée. Les TD les y avaient entraînés mais il semble qu'ils n'aient pas fait le travail de mémorisation des aspects théoriques.

La perception des étudiants

72% des étudiants se déclarent complètement ou plutôt satisfaits.

78% déclarent que les outils utilisés les ont aidés à rester mobiliser pendant les séances.

75% déclarent que ce cours a développé/renforcé l'intérêt pour l'histoire de l'art moderne.

Ce qui a été perçu comme spécialement intéressant :

- Du point de vue des contenus, la découverte de courants et d'œuvres
« Un coup de cœur pour le Tintoret et Bernini »
- Du point de vue des outils utilisés pour soutenir les apprentissages
« les quizz de fin de cours pour retenir les tableaux »

Ce qui est cité comme difficile ou pouvant être amélioré : la méthodologie de commentaire d'œuvre, le manque de conseils pour apprendre la méthode, la mémoire (« retenir les différents tableaux ») ou la quantité d'œuvres.

Pour l'accompagnée

Bénéficiaire de cet accompagnement dès la prise de fonction a permis à l'accompagnée de comprendre que dans l'exercice de son métier elle n'était pas seule, et pouvait à tout moment solliciter le SUPArtois pour modifier voire réinventer ses pratiques d'enseignement en fonction du public et du contexte.

7. Conclusion et perspectives

L'accompagnée et l'accompagnante ont vécu toutes deux ce cheminement comme un enrichissement mutuel, comme en témoigne la collaboration pour cette communication. Globalement la perception du dispositif par les étudiants est très positive, et l'accompagnée a eu plaisir à mener ces enseignements malgré un contexte à priori peu favorable. Par contre, les évaluations des apprentissages mettent en évidence la difficulté des étudiants à percevoir la nécessité de mémoriser la chronologie, et l'absence de maîtrise de méthodologie de mémorisation. Sur ces deux axes, le dispositif doit encore évoluer. Par exemple, la mise en place d'évaluations formatives axées sur ces aspects théoriques semble constituer une piste de réflexion intéressante.

Références bibliographiques

- Amiotte-Suchet, L. (2010). *Faire communauté en société, dynamique des appartenances collectives*. Presses Universitaires de Rennes.
- Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Presses Universitaires de France.
- Bernard, H. (2011). *Comment évaluer, améliorer, valoriser l'enseignement supérieur ? Professeurs, cadres dirigeants, responsables pédagogiques*. Éd. du Renouveau pédagogique ; De Boeck.
- Biggs, J. (1999). What the Student Does : Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A. J., & Knight, P. T. (2001). Transforming Work Experience in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 27(3), 269-285.
- Brauer, M. (2011). *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*. Armand Colin.
- Cantin, J., & Frigon, N. (2010). *Taxonomie révisée de Bloom*. <http://recit.org/bloom/Accueil>
- Carré, P. (2005). *L'apprenance—Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Couturier, C., & Masclat, J. (2019). *La formation à la pédagogie au Royaume-Uni, un modèle pour la formation obligatoire des nouveaux MCF à l'UArtois ?* Journée d'études La pédagogie du supérieur, entre histoire et actualité, Arras.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. *Savoirs*, 23(2), 51-72.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre—Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* De Boeck.
- Décret n° 2017-928, (2017).
<https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2017/5/6/2017-928/jo/texte>
- Décret n° 2017-854, (2017).
https://www.legifrance.gouv.fr/jo_pdf.do?id=JORFTEXT000034632129
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours—Connaissances de base utiles aux professeurs et aux chargés de cours*. Editions de l'Ecole Polytechnique de Montréal.
- Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Ecole Polytechnique de Montréal.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37(1), 57-70.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Weller, S. (2016). *Academic practice, developing as a Professional in Higher Education*. SAGE.