

## **Augmentation des performances pédagogiques des enseignants universitaires : une démarche exploratoire**

**ALI MOUHOUCHE**

*École Nationale Supérieure Agronomique (E.N.S.A.), Alger  
Laboratoire de Didactique des Sciences, ENS de KOUBA, Alger  
Algérie  
amouhouche@yahoo.fr*

### **ABSTRACT**

*We are interested in the notions of pedagogical alignment and diversification of evaluation methods, which we believe university professors, trained in different disciplines, practice little for lack of training in the field. The formative evaluation, more precisely, would be poorly known; its distinction with summative assessment is not clear enough for these teachers. A train-the-trainer workshop introducing these concepts helped to improve teachers' performance based on a questionnaire completed one year after the date of the workshop. This observation shows the existence of opportunities for improvements in teaching and learning at the university.*

### **KEYWORDS**

*Pedagogical alignment, assessment, formative evaluation, educational objectives*

### **RÉSUMÉ**

*Nous nous intéressons aux notions d'alignement pédagogique et de diversification de modalités d'évaluation, que les enseignants universitaires, formés dans différentes disciplines, pratiquent peu par manque de formation dans le domaine, pensons-nous. L'évaluation formative, plus précisément, serait mal connue ; sa distinction de l'évaluation sommative n'est pas suffisamment claire chez ces enseignants. Un atelier de formation de formateurs initiant à ces notions a permis d'améliorer les performances des enseignants d'après un questionnaire rempli une année après la date de tenu de l'atelier. Ce constat montre l'existence de possibilités d'améliorations dans l'enseignement et l'apprentissage à l'université.*

### **MOTS-CLÉS**

*Alignement pédagogique, évaluation, évaluation formative, objectifs pédagogiques*

### **INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE**

En Algérie, excepté les filières des sciences de l'éducation, les enseignants universitaires ne reçoivent pas de formation à l'enseignement au cours de leurs études. Formés dans leurs diverses disciplines scientifiques, ils n'ont par conséquent pas suffisamment d'outils intellectuels pédagogiques ou didactiques pour formaliser des réflexions sur leurs pratiques enseignantes. Ainsi, de hauts diplômés peuvent avoir des difficultés dans leurs prestations d'enseignants du fait qu'ils exercent un métier pour lequel ils ne sont pas suffisamment préparés. Lors de différentes interviews informelles avec des enseignants, il nous est apparu

qu'ils enseignent « au feeling », ils justifient le plus souvent leur démarches en classe par ce qu'ils ont vu et vécu dans leurs propre cursus universitaire, sans d'autres questionnements sur l'efficacité de leurs cours. On suppose donc qu'ils gardent et mobilisent les réflexes, les discours, les méthodes d'enseignement et les approches pédagogiques du système dans lequel ils ont été formés du fait « *qu'ils passent souvent rapidement du statut d'étudiant à celui d'enseignant à qui sont confiés aussi rapidement des responsabilités d'enseignement* » (Elkechai, 2007). Certains pourraient s'améliorer, mais avec du temps, grâce à des qualités personnelles (d'observation, de réflexion ou de recherche documentaire), de curiosités ou même de participation à des formations dans ce domaine. Poumay (2014) nous informe qu'en Europe, devant un constat similaire, « *la plupart des universités se sont dotées d'un centre de soutien à l'enseignement et à l'apprentissage* » animé par des enseignants chargés du conseil techno-pédagogique. Ces enseignants soutiennent leurs collègues dans leurs efforts d'amélioration de leurs enseignements. Cet auteur écrit aussi que « *Le champ de la pédagogie universitaire bénéficie de l'influence de disciplines comme la pédagogie, la sociologie ou encore la psychologie, mais se doit encore de structurer et d'étoffer le corpus de connaissances utiles à l'agir professionnel de l'enseignant du supérieur* ». C'est dans le but de contribution à cet effort que, dans ce travail exploratoire, nous ambitionnons d'enrichir ces démarches, mais pour notre part en présentant et expérimentant un atelier de formation pour un groupe réduit d'enseignants, d'une durée d'une semaine. L'ambition étant, si ses résultats et retombées sont probants, de le généraliser.

Actuellement de grands progrès ont vu le jour en matière de didactique, de psychologie cognitive, de modélisation de l'acte d'enseignement-apprentissage ou d'utilisation des TICE. Les sciences de l'éducation nous munissent de deux moyens que nous supposons, pour une première hypothèse, peu pratiqués chez la majorité des enseignants: *l'alignement pédagogique* et *la diversification des évaluations*, et notamment la connaissance et la pratique de *l'évaluation formative* et de *l'auto-évaluation*.

Dans la structure d'un enseignement bien organisé l'enseignant annonce les objectifs à atteindre, organise l'apprentissage de ces notions (en dispensant un cours ou en fournissant des ressources) puis vérifie l'atteinte de ces objectifs par une évaluation. L'alignement pédagogique consiste à mettre en cohérence ces trois éléments : les objectifs pédagogiques (ou les compétences à développer) d'une formation avec les méthodes et les contenus utilisés pour y parvenir et avec la façon dont les apprentissages sont évalués. Il s'agit, pour utiliser une métaphore géométrique, d'*aligner* les objectifs, les méthodes et les évaluations dans un cours (Biggs, 2003; Poumay, 2014).

Quant aux évaluations, parmi les trois grandes catégories les plus connues (diagnostique, formative, sommative), la pratique habituelle (on peut dire aussi institutionnelle) semble le plus souvent privilégier l'évaluation sommative qui a un caractère de sanction donc servant plus l'institution pour décider que l'apprenant pour évoluer. Alors que l'évaluation formative et l'auto-évaluation sont reconnues comme ayant un caractère plus éducatif dans la mesure où elles soutiennent grandement l'apprentissage en favorisant la réflexivité, l'autonomie et l'autorégulation des apprentissages (Allal, 1999; De Ketele, 1991; Rey, 2011 ...). Ces évaluations tiennent l'enseignant et l'apprenant informés et conscients de l'état d'avancement de l'apprentissage. Il y a grand espoir qu'en diversifiant les types d'évaluation, en les pratiquant de façons locale et globale et en adaptant le niveau des tests au niveau cognitif (dans le sens de Bloom) à viser par les apprentissages, l'enseignement-apprentissage s'en trouverait plus performant.

Nos investigations, lors de nos activités d'animation d'ateliers de formation de formateurs nous ont montré que ces notions (*alignement pédagogique* et *diversification de modalités d'évaluation*) peuvent constituer de véritables leviers pédagogiques et didactiques. L'alignement pédagogique apporte une cohérence quand à la pratique de l'enseignement et est

clarificateur sur le plan méthodologique chez l'apprenant et chez l'enseignant aussi. Quant à l'évaluation, partie importante de l'activité de l'enseignant, elle augmente aussi l'efficacité de l'enseignement lorsqu'elle est diversifiée; mais ses multiples modalités restent peu connues, la majorité des enseignants considèrent que toute évaluation donne lieu à une note versée dans le parcours de l'apprenant. C'est-à-dire que l'évaluation *sommative* prime sur les autres types d'évaluation, et l'évaluation *formative*, mais aussi l'*auto-évaluation*, restent peu pratiquées. De plus, peu d'enseignants distinguent clairement la place dans les apprentissages de réponses (à des tests) basées sur l'évocation ou la production et de questions ouvertes ou fermées.

Une enquête avec questionnaire renseigné avant la formation puis une année après la formation, menée avec des enseignants universitaires lors d'ateliers de formation de formateurs aux méthodes pédagogiques, nous a permis d'émettre une deuxième hypothèse : la compréhension et l'application des notions d'alignement pédagogique et de diversification des évaluations contribueraient grandement à la restructuration des pratiques d'enseignement chez ceux qui les découvrent et les pratiquent.

## CADRE CONCEPTUEL

Les notions d'alignement pédagogique et de modalités d'évaluation font tous deux intervenir la taxonomie des capacités cognitives de Bloom (1956) notamment les objectifs pédagogiques, et le rôle des ressources et des activités d'apprentissage et également des éléments de docimologie.

L'alignement pédagogique débute par la connaissance et l'explicitation à l'étudiant des objectifs pédagogiques d'un cours. Présenter les objectifs au début d'un module n'est pas une formalité facultative, dans la mesure où ces objectifs ont au moins deux fonctions essentielles : une fonction d'orientation et une fonction d'apprentissage (Depover, De Lièvre, Quintin & Porco, 2002). De nombreuses études ont montré que la présentation des objectifs, sous la forme d'une description explicite des compétences attendues de l'élève, aidait celui-ci dans ses apprentissages.

L'apport de Biggs (1996, 2003, 2014), à travers sa notion d'alignement pédagogique, est aussi important pour notre préoccupation. Il s'agit de mettre en cohérence les trois éléments suivants : les objectifs d'une formation (qui peuvent être des compétences à développer dans le cas d'objectifs terminaux d'intégration (Roegiers, 2010), les méthodes déployées pour y parvenir et la façon dont les apprentissages sont évalués. Pour favoriser la réussite de ses étudiants, l'enseignant organise l'apprentissage des notions qu'il a annoncé viser et dont il vérifiera la maîtrise. Il « aligne » ainsi les objectifs, les méthodes et les évaluations de son cours.

La docimologie est aussi entrée dans une phase contributive aux travaux de Bloom et de ses collaborateurs en 1958 (Piéron, 1963). Dans les années 1970 lui fut alors ajoutée l'étude du comportement des examinateurs et des apprenants pour arriver à une psychologie de l'évaluation. L'une des exigences d'une évaluation réussie est que les questions posées par l'évaluateur essaient de vérifier (et mesurer) l'atteinte des objectifs pédagogiques qui, justement devraient être mesurables. Mais cette mesure peut avoir un caractère formatif, diagnostique, sommatif... et peut être réalisée par l'apprenant lui-même (auto-évaluation) lorsqu'on lui fournit les critères et des indications de réponses ou on le renvoie aux ressources du cours. Cependant s'il est avéré que la pratique de l'auto-questionnement (par l'étudiant) aide grandement les apprentissages et la préparation des examens, cet auto-questionnement va de pair avec une autonomie que l'étudiant n'atteint pas tout seul. L'attitude auto évaluative s'apprend : « *C'est un travail sur soi pour une conscientisation critique* » (Donnadieu,

Genthon & Vial, 1998, p. 110). Cette diversification des évaluations soutiendrait les apprentissages.

## MÉTHODE D'INVESTIGATION

C'est dans un atelier de formation d'enseignants (d'une durée d'une semaine) sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur que nous avons questionné un groupe de 19 enseignants, en exercice, à propos de leurs connaissances sur l'alignement pédagogique et sur l'évaluation notamment formative. L'atelier fut organisé en début d'année universitaire 2016-2017. Ce groupe a constitué pour nous le groupe focus et le premier questionnaire, dispensé avant la formation, nous a servi pour l'analyse a priori de la situation.

Nous demandons dans la première partie du questionnaire (sur la connaissance de l'alignement pédagogique) si l'enseignant a eu l'occasion d'apprendre, ou connaît les notions d'objectif pédagogique, de taxonomie des niveaux cognitifs de Bloom et d'alignement pédagogique. Nous demandons également quel est le lien entre ces éléments et les contenus de cours dispensés ou les ressources fournies aux apprenants et aussi le lien avec l'évaluation.

La deuxième partie du questionnaire prospecte les pratiques de l'évaluation et pose notamment des questions sur la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative et sur les types de questions données dans les tests d'évaluation en rapport avec les objectifs évaluatifs. Une question porte aussi sur la distinction entre question fermée et question ouverte et la portée pédagogique (niveau cognitif) de chacune.

Les réponses obtenues (que nous détaillons dans la partie *résultats* ci-dessous) ont conforté nos prévisions a priori : les notions d'alignement pédagogique et d'évaluations diverses sont peu connues et peu pratiquées dans les enseignements. Une formation, d'une durée d'une semaine, sur ces notions fut alors dispensée par nos soins.

Après une année, durant laquelle les enseignants sont sensés appliquer ce qu'ils ont appris dans cet atelier, nous avons cherché à connaître les effets de la formation reçue. Nous avons alors soumis aux mêmes enseignants un questionnaire sur les changements réalisés dans leur façon d'enseigner et sur les retombées observées et notamment les améliorations dans leurs pratiques et dans les rapports avec leurs étudiants. Parmi les 19 enseignants participant à l'opération, 17 ont répondu.

## RÉSULTATS ET COMMENTAIRES

### *Méthode d'analyse des résultats*

Les questions posées étant du type dichotomique et certaines du type ouvert les réponses des enseignants en étaient de même. Le nombre de participants n'étant pas élevé, les questions demandant une réponse de 'oui' ou de 'non' étaient simplement comptées et cumulées. C'est le cas des questions : énoncez-vous les objectifs pédagogiques aux étudiants au début du cours ? Avez-vous connaissance de ce qu'est l'alignement pédagogique ? Pratiquez-vous l'évaluation formative ?

Il y a aussi des questions ouvertes dans le questionnaire. En voici des exemples :

- Comment définiriez-vous un objectif pédagogique ?
- Qu'est-ce pour vous l'alignement pédagogique ?
- Comment définiriez-vous l'évaluation formative ?

Pour ces questions nous analysons la réponse et extrayons des mots et des syntagmes que nous classons dans deux colonnes : l'une favorable, l'autre défavorable (à une réponse juste).

Nous affectons un point positif ou un point négatif à la réponse suivant la colonne qui a le plus d'items. Les expressions ambiguës ne comptent pas, une tendance apparait alors.

Pour le cas de la première question (définition de l'objectif pédagogique), par exemple, les syntagmes favorables sont : *ce que sait faire l'étudiant, ce qu'il peut accomplir à la fin du cours, ce que l'étudiant doit être capable de ...* ou des syntagmes qui s'y apparentent. Toute expression faisant référence à l'enseignant est considérée comme syntagme négatif.

### ***Les réponses au questionnaire du début de formation (diagnostique)***

#### *L'alignement pédagogique*

Seuls 2 enseignants (parmi les 17 réponses) présentent les objectifs pédagogiques, selon la théorie de Bloom, au début de leurs cours. Chez les autres, la pratique la plus courante est la présentation de ce qui sera traité dans le cours, pensant que cela s'apparente à l'objectif du cours. Nous avons organisé un exercice de formulation d'objectifs durant l'atelier pour déterminer les fausses réponses positives (c'est-à-dire ceux qui répondent oui à la question, mais ne formulent pas convenablement les objectifs pédagogiques). Ce sont les énoncés d'objectifs qui n'étaient pas clairs, notamment dans les normes, soit en termes de formulation ou d'action mesurable et observable (Grondlund, 1978; Mager, 1994). A la formulation, diverses confusions sont constatées: confusion de l'objectif avec le contenu de la formation, avec le programme, avec les intitulés de chapitres, avec le processus d'apprentissage... confusion entre objectif général et objectif spécifique d'apprentissage. Ceci a été observé dans d'autres travaux (Mouhouche & Benseddik, 2009).

Dès lors le sens de d'alignement pédagogique se perd et la suite de leurs enseignements se réalise avec des écarts (par rapport aux objectifs qui sont alors plus ou moins ignorés) dans les contenus enseignés. Ensuite l'évaluation prend aussi le risque d'un autre éloignement des mêmes objectifs d'apprentissage.

La notion d'alignement pédagogique est très peu connue par les enseignants qui sont venus suivre la formation. Autant dire qu'aucune des réponses aux questions (qu'est-ce pour vous l'alignement pédagogique et qu'aligne-t-on dans ce processus ?) n'était satisfaisante. Ce qui montre la confirmation de notre première hypothèse (méconnaissance des deux notions).

#### *L'évaluation*

La distinction entre l'évaluation formative et celle sommative n'est pas faite ou alors très approximativement chez la quasi-totalité des enseignants. Les réponses aux questions sur ces évaluations semblent plus devinées d'après l'appellation de l'évaluation (formative ou sommative) mais très peu en rapport avec la destination de la note évaluative ou le but des tests donnés à l'étudiant. Aucun enseignant ne dit aider les apprenants à pratiquer ou même encourager *l'auto-évaluation*. « Cela fait partie de son travail personnel, il s'organise comme il veut » est une des réponses qui révèle la conception des enseignants sur cette pratique évaluative.

L'importance sur le niveau cognitif et le type d'apprentissage des notions de *question d'évocation* ou de *question de production* est quasi-inconnue.

Les résultats des évaluations, lorsqu'ils sont insuffisants, sont imputés aux apprenants « qui ne travaillent pas assez », l'autocritique des méthodes d'enseignement ou des contenus de cours se fait rarement. En d'autres termes l'analyse réflexive est peu pratiquée par les enseignants : cette réflexivité délaissée pour eux-mêmes ne peut être apprise aux étudiants.

Les réponses obtenues confortent notre deuxième prévision a priori : la diversification dans l'évaluation est très peu pratiquées dans les enseignements et les enseignants estiment qu'ils n'ont pas à encourager l'auto-évaluation.

### ***Réponses au questionnaire sur les retombées de la formation après une année de mise en pratique***

Les enseignants qui ont suivi la formation pédagogique ont reçu comme consigne d'appliquer au mieux ce qu'ils ont appris et de noter sur un cahier journal leurs observations sur leurs cours et sur les rapports avec les étudiants (et avec l'administration aussi éventuellement lorsque l'observation se rapporte aux changements pédagogiques).

Au regard des réponses au questionnaire administré suite à la formation pédagogique et après une année d'enseignement, la deuxième hypothèse (à savoir que la formation améliorera leurs prestations) est validée chez 14 enseignants parmi les 17 qui ont répondu. Ce sont les enseignants qui affirment avoir constaté une nette amélioration de leurs prestations pédagogiques.

Parmi les commentaires réalisés d'après les carnets de bord, on trouve : « je ne me doutais pas que les choses pouvaient être aussi structurées dans ce domaine », « je suis plus à l'aise dans mes cours, j'ai progressé en rentabilité dans ce que je fais », « je suis plus équitable lorsque j'évalue mes étudiants, je peux évaluer en profondeur lorsque les objectifs du cours l'exigent ». La quasi-totalité des enseignants ont affirmé, avec des nuances, que leur travail d'enseignement et leurs prestations pédagogiques ont gagné chez eux en cohérence et en efficacité. Certains différends mineurs vécus auparavant sur les questions posées aux examens ont diminué.

Concernant l'alignement pédagogique il y a eu un effort d'adaptation, au début, à cette notion, concrétisé par la rédaction de nouveaux objectifs pédagogiques plus conformes et par la conception de tests d'évaluation adaptés également. Les enseignants parlent « d'acquisition d'un fil conducteur », et l'évaluation n'est plus vue comme servant systématiquement à octroyer des notes aux apprenants mais aussi de « moyen de vérifier les niveaux d'apprentissage et de retour (feed-back) ». Nous comprenons que ces enseignants voient maintenant dans les diverses formes d'évaluation l'aspect autocritique et l'aspect autorégulation, renseignant souvent sur les performances de l'enseignant lui-même.

## **CONCLUSION**

Nous avons supposé que des principes pédagogiques relativement simples pour les sciences de l'éducation, concernant l'alignement pédagogique et l'évaluation, n'étaient pas appliqués, car peu connus, par des enseignants du supérieur par manque de formation dans le domaine. Une formation fut réalisée au profit d'une vingtaine d'enseignants au début de laquelle cette hypothèse fut grandement vérifiée grâce à un questionnaire.

Une fois cette formation suivie, les enseignants ont vu des changements progressifs dans leur métier, qu'ils pratiquent depuis avec plus d'aisance, disent-ils, et dans l'acquisition, par leurs étudiants, des compétences visées par les cours. La deuxième hypothèse (amélioration des prestations pédagogiques des enseignants suite à la formation) est aussi vérifiée au vu des déclarations des enseignants avec cependant un taux de satisfaction légèrement plus bas que celui de la conformité à la première hypothèse. Nous pensons que l'amélioration des prestations pédagogiques ne peut s'obtenir pleinement en une année de pratique et que cette amélioration ne cessera pas d'augmenter durant les années qui suivront.

Cette recherche nous laisse optimistes quant aux possibilités d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur par le biais d'une formation rapide et peu coûteuse des enseignants embrassant ce métier. Ajoutons aussi que cette formation serait plus bénéfique pour les enseignants qui ont déjà quelques années d'enseignement ; nous nous occuperons de cette question (qui est une nouvelle hypothèse)

dans une autre recherche. Pour l'aspect évaluation, ce travail suggère également une piste de recherche : comment faire prendre conscience à l'enseignant que lorsqu'il évalue il s'évalue aussi lui-même, au moins en partie ?

## RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (Éds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck Université.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. (2003). *Aligning teaching and assessing to course objectives*. Paper presented at the "Teaching and learning in Higher Education: New trends and innovations" Conference, University of Aveiro, 13-17 April 2003.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. New York: David Mac Kay.
- Donnadieu, B., Genthon, M., & Vial, M. (1998). *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ?* Paris: InterÉditions, Masson.
- De Ketele, J.-M. (1991). Ballade au pays de l'autoévaluation. *Enjeux*, 22, 33-38.
- Depover, C., De Lièvre, B., Quintin, J.-J., & Porco, F. (2002). *Structuration pédagogique d'un cours EAD*. Notes de cours de Master Uticef, Strasbourg: Université Louis-Pasteur.
- Elkechai, O. (2007). Formation pédagogique des enseignants universitaires. In *Actes de la deuxième conférence nationale sur la pédagogie et la didactique de la physique* (pp. 35-40). Tizi-Ouzou: Université Tizi-Ouzou.
- Grondlund, E. N. (1978). *Measurement and evaluation in teaching*. New York: Macmillan Publishing Co.
- Mager, R. F. (1994). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris: Dunod.
- Mouhouche, A., & Bensedik, A. (2009). TICE et transition vers le LMD: Aspects pédagogiques et didactiques. *Les Cahiers du CREAD*, 90(2009), 31-41.
- Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: P.U.F.
- Poumay, M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. Retrieved from <http://ripes.revues.org/778>.
- Rey, B. (2011). Pour comprendre comment on apprend. *Les Cahiers Pédagogiques*, 491, 25-26.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles: De Boeck.