

L'approche programme : expérience du collectif, développement, système

*Catherine Loisy, enseignante-chercheure émérite
Université de Bretagne Occidentale
CREAD et S2HEP*

*SémiWeb – Faculté des Lettres
Sorbonne Université, le 22 mars 2022*

Ma trajectoire de recherche

- **Éléments de mon identité de chercheure**
 - Thèse de psychologie cognitive et expérimentale après une carrière d'enseignante ;
 - Formatrice en IUFM, chargée de missions :
 - Sur l'analyse de pratiques ;
 - Sur le déploiement des référentiels de compétences numériques.
- **Thématiques au cœur de mes travaux à partir de ma mise à disposition à l'INRP, puis l'IFÉ**
 - Le développement professionnel des enseignants ;
 - Les transformations de l'activité enseignante à l'heure du numérique ;
 - Le rapport des enseignants aux demandes de changements curriculaires (approche-programme et approche par compétences).

Plan de la conférence

1. Introduction – Position du problème
2. L'approche-programme dans le système
3. L'approche-programme pour les enseignants
 - Une expérience du collectif
 - Une situation de potentiel développement pédagogique
4. Pour conclure
 - Une réflexion suite au confinement lié à la pandémie
 - Quelques précautions à prendre

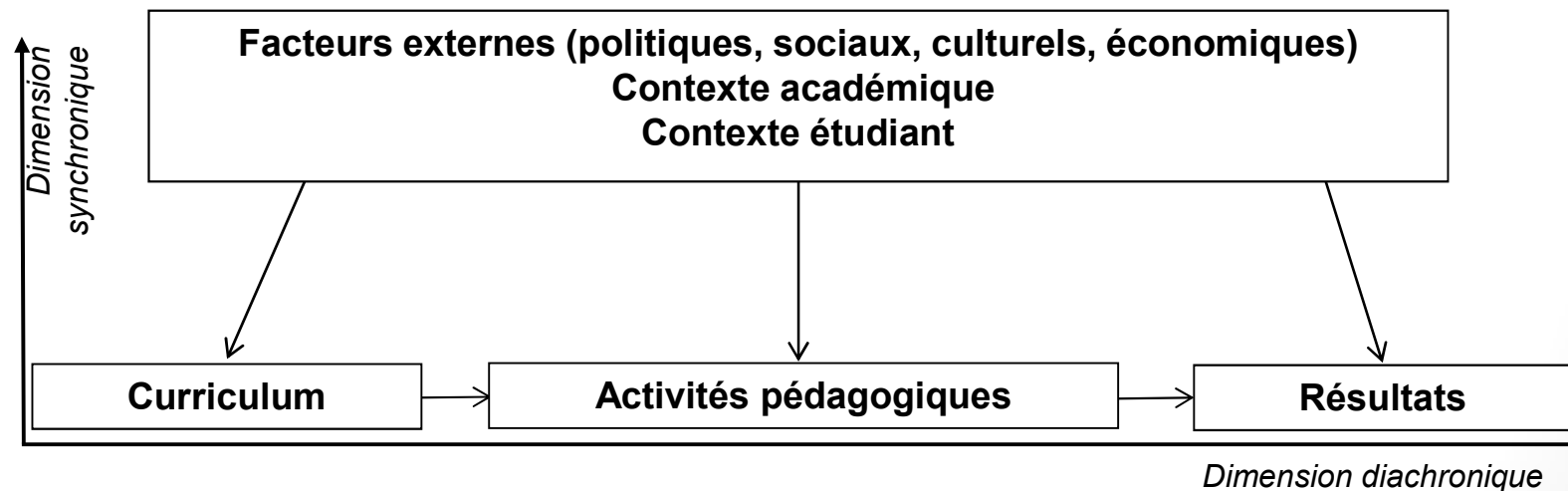
1. Introduction – Position du problème

- *Les activités pédagogiques, composante d'un faisceau de facteurs*
- *L'approche-programme, une demande des politiques éducatives en lien avec d'autres demandes, amenant de potentielles tensions*

Les activités pédagogiques en enseignement supérieur

- **Une composante dans un faisceau de facteurs (De Ketele, 2010) :**
 - Dans le continuum pédagogique ;
 - Sous l'influence de facteurs internes et externes.

A réinterroger dans le contexte contemporain (numérique, pandémie)



La pédagogie dans l'enseignement supérieur (De Ketele, 2010)

Contexte étudiant

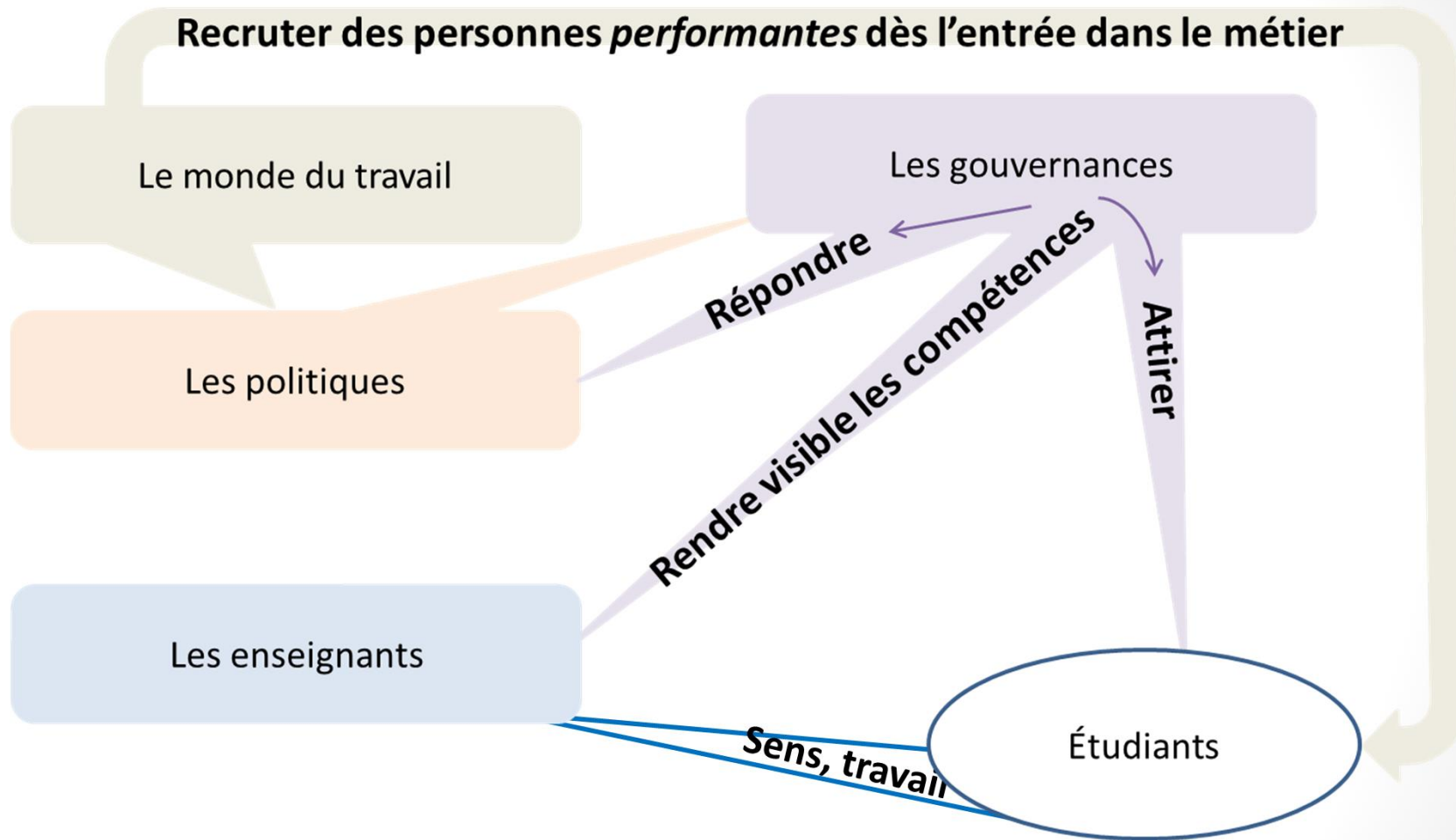
- **Les étudiants dans le contexte contemporain**

- Ils semblent avoir intégré les changements sociétaux :
 - Ils savent qu'ils auront à se dépasser ;
 - Ils attendent qu'on leur fasse confiance.
- Ils ont des attentes vis-à-vis de leur formation en termes :
 - de sens des apprentissages ;
 - de cohérence des programmes de formation ;
 - d'intégration et d'articulation de l'expérience professionnelle à la formation universitaire ;
 - de prise en compte de leur désir d'autonomie.
- Les objets connectés changent aussi leurs comportements d'apprentissage, et leurs attentes.

Facteurs économiques et politiques

- **Le marché du travail : un contexte socio-économique mouvant**
 - Un contexte économique, social, politique et idéologique déstabilisant ;
 - Attentes de « compétence » (notamment pour les métiers à très haut niveau de technicité, de créativité, ou de complexité), mais surtout de « performances » ;
 - Responsabilisation des salariés vis-à-vis de leurs « compétences », voire de leur employabilité, et ce, dès l'entrée sur le marché du travail.
- **De nouveaux enjeux dans les politiques éducatives, européennes, puis nationales :**
 - Réussite des étudiants (processus de Bologne), la réussite étant cependant difficile à définir (Romainville, 2020) ;
 - Attentes que les politiques nationales se positionnent par rapport à ces attentes ;
 - Climat de reddition de comptes, comme forme de pouvoir des tutelles, question centrale dans le monde du travail et les politiques européennes (Lenoir, 2018).

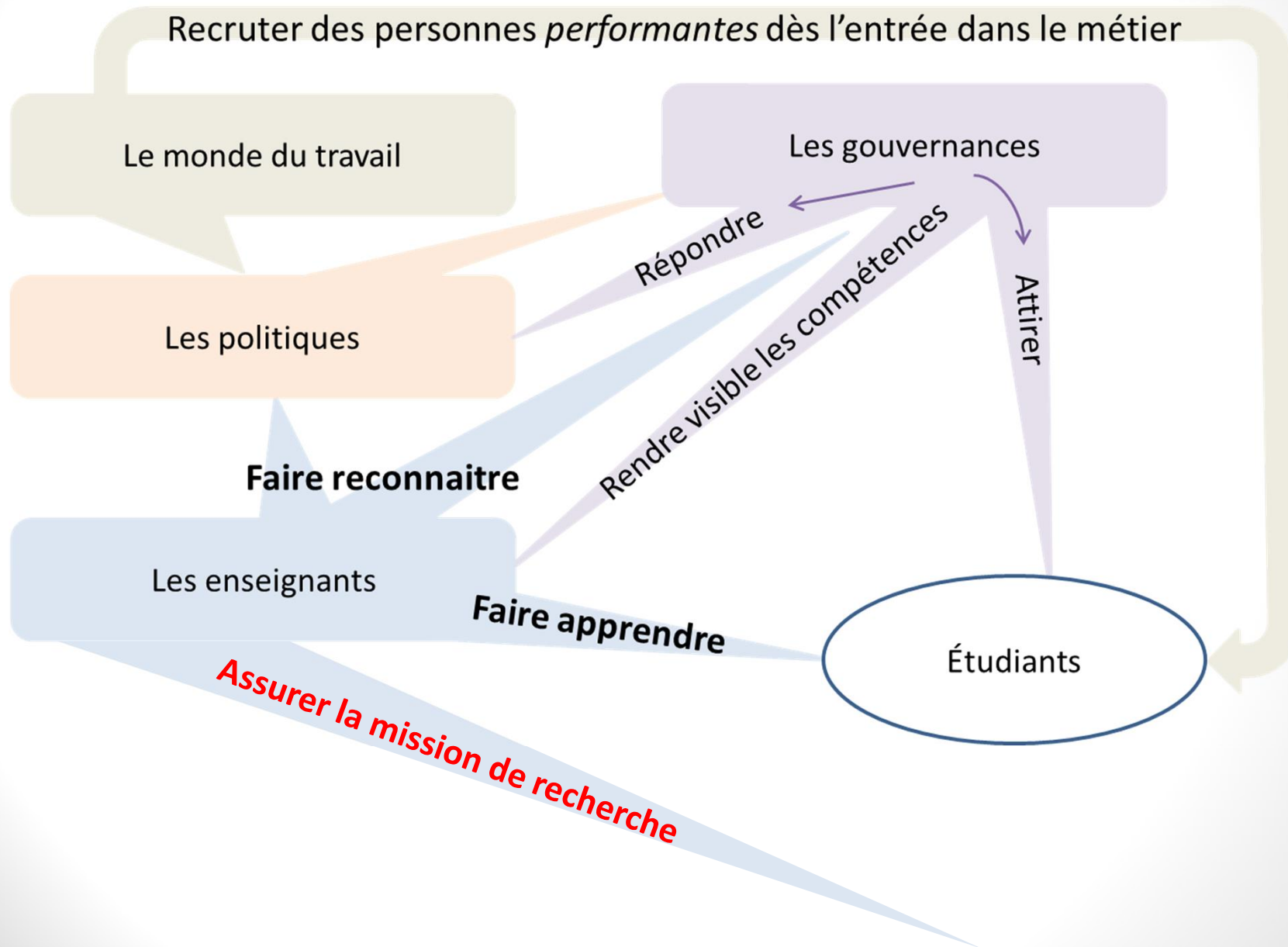
Des demandes en cascade



Éléments du contexte français

- **Les politiques de l'enseignement supérieur**
 - Elles misent sur l'approche-programme en raison des difficultés de déploiement de l'approche par compétence ;
 - Elles ont récemment instauré une formation pédagogique pour les enseignants-chercheurs nouvellement recrutés.
- **Les gouvernances**
 - Elles déploient de plus en plus fréquemment des services d'appui à la pédagogie.
- **Des enseignants du supérieur « en réflexion »**
 - Ils se sentent parfois démunis lorsqu'ils sont seuls face aux difficultés des étudiants :
 - Du point de vue des apprentissages ;
 - Du point de vue de la demande de cohérence des programmes.

Les enseignants-chercheurs, entre deux missions



3. L'approche-programme dans le système

- *Approche-programme, de quoi parle-t-on ?*
- *Trois types de changements*

L'approche-programme, une notion apparue *en éducation* il y a une vingtaine d'années au Québec

- **L'approche-programme (Prégent, Bernard, Kozanitis, 2009)**
 - un *modèle d'organisation des enseignements*
 - conçu de manière collégiale,
 - fondé sur un *projet de formation*, où « *pro-jeter* », c'est tenter de représenter un futur encore inconnu :
 - Élaborer *le profil de sortie* de l'étudiant.
 - Versants pragmatique et programmatique (Ardoino, 2000).
- **Pénétration de l'approche-programme en France**
 - Massification de l'accueil → hétérogénéité des publics :
 - La pédagogie, en tant que « *manière d'enseigner* » (Albero, 2014) devient un sujet de préoccupation dans le supérieur ;
 - Puis déplacement du questionnement de la manière d'enseigner à celle d'apprendre : appropriation « durable et dynamique » des savoirs (Poteaux, 2013).
 - En France, l'approche-programme apparaît explicitement dans le Rapport Bertrand (Bertrand, 2014).

L'approche-programme, trois changements

A. Introduire la dimension curriculaire

- Concevoir le programme dans son ensemble ;
- Penser en termes de curriculum.

B. Changer le modèle organisationnel

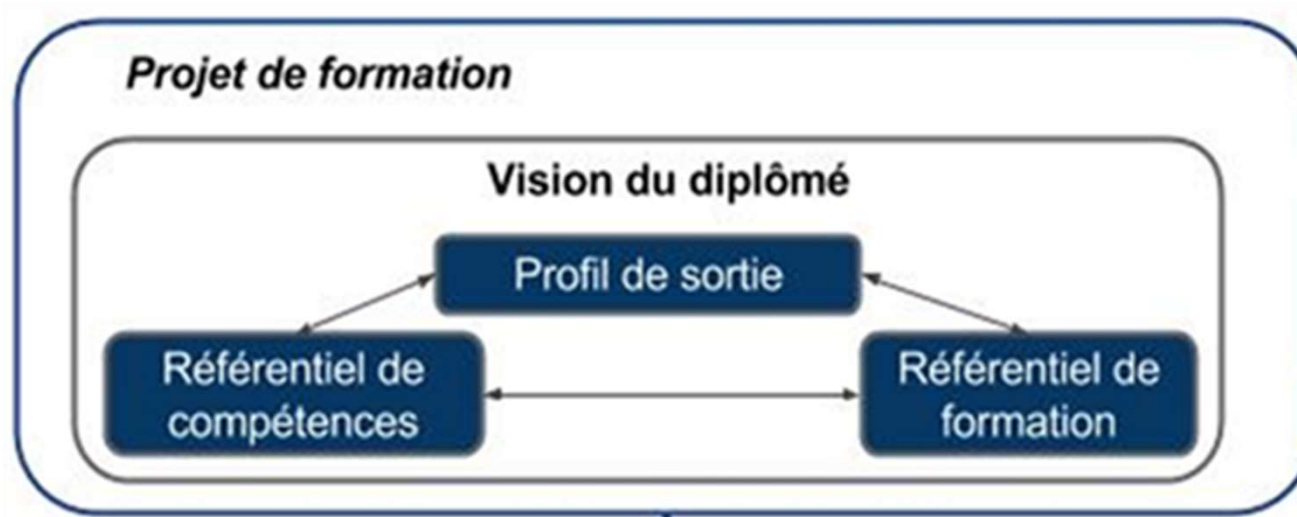
- Horizontalité et dimension collective ;
- Évaluation du programme.

C. Changer l'organisation de l'enseignement

- Concevoir des situations pour soutenir le développement de compétences ;
- Évaluer des compétences.

a.1 Concevoir le programme dans son ensemble

- **Élaborer une vision du diplômé**
 - Compétences à atteindre ;
 - Valeurs portées et attitudes attendues à l'issue de la formation.
- **Organiser le champ et les dispositifs pédagogiques**
 - Organiser les contenus scientifiques ;
 - Structurer de manière cohérente et alignée des méthodes et moyens pour la construction des connaissances et compétences.



Extrait de Loisy, Coulet & Carosin, 2018

a.2 Penser en termes de curriculum

- **Curriculum versus cursus**
 - **Cursus de formation** : logique disciplinaire et de spécialité
 - Fragmentation → il revient à l'étudiant de faire les liens entre les savoirs ;
 - **Curriculum** : logique de parcours d'apprentissage.
- **Deux conceptions du curriculum (Lenoir, 2018, p. 55)**
 - Il existe « *deux conceptions archétypiques du curriculum que Bobbitt qualifie, l'une d'avocat de la culture et l'autre d'utilitaire* ».
 - **Conception utilitaire** :
 - L'éducation doit répondre aux besoins immédiats de la société.
 - **Conception culturelle** qui prend sa source dans des conceptions humanistes et émancipatrices de l'éducation :
 - Cette conception est liée avec des préoccupations relatives à la fragmentation du champ éducatif (interroger les relations entre les savoirs de manière compréhensive) ;
 - Elle permet d'interroger l'expérience éducative.

Concevoir le programme dans son ensemble, pour quoi

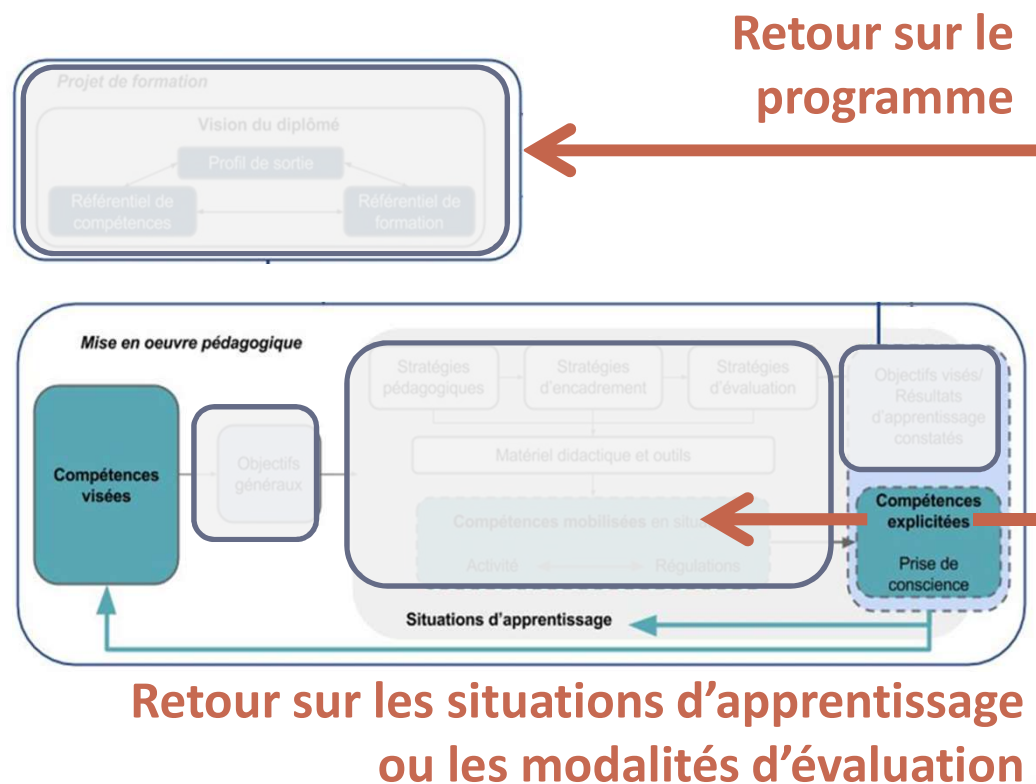
- **Organisation d'un programme de formation cohérent**
 - Permet de cibler *les apprentissages clés et leur organisation* dans le parcours universitaire ;
 - Permet de cibler *la manière d'évaluer* ;
 - Favorise la réflexion sur les méthodes et les moyens pédagogiques pour *faire apprendre*.
- **Décloisonnement des savoirs scientifiques :**
 - Alors que le découpage traditionnel des cours cloisonne les savoirs, cela contribue à soutenir la construction du sens du savoir.
- **Intégration de l'expérience professionnelle**
 - Dans les formations professionnalisantes : penser collectivement l'intégration et l'articulation de l'expérience professionnelle à la formation universitaire.

b.1 Horizontalité et dimension collective

- **Co-organisation**
 - Constitués en « équipe », les enseignants engagés dans un même programme en développent, ensemble, l'organisation.
- **Partage**
 - Versant programmatique : échanges et décision collective sur les finalités et les objectifs de la formation, le profil de sortie des étudiants, l'évaluation des compétences ;
 - Versant pragmatique : répartition de la formation pour des compétences (complétude du programme).
- **Coresponsabilité**
 - Coresponsabilité des activités de formation (Poumay, 2014).
- **Horizontalité**
 - Le mode de pilotage du programme est collégial, sous la coordination des responsables de programme (Frenay, 2018).

b.2 Évaluation continue du programme

- **Évaluer collectivement et objectivement le programme**
 - À l'appui des résultats globaux des étudiants, « *attribuer une signification aux résultats... en vue de pouvoir fonder et valider une prise de décision cohérente avec la fonction visée par l'évaluation* » (De Ketele, 2014, p. 117).

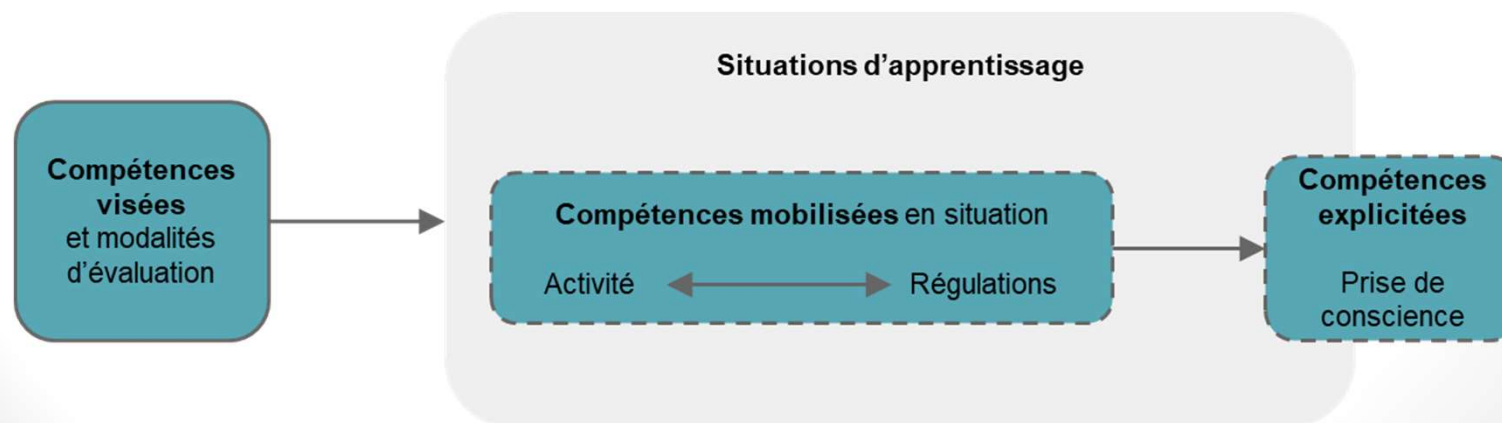


Changer le modèle organisationnel, pour quoi

- **Difficultés et risques du travail collectif**
 - Charge de travail supplémentaire (demande aux gouvernances) ;
 - Confronter des représentations sociales
 - Faire travailler ensemble le même et l'autre (Meirieu, 2017) : la conception du programme réunit les acteurs, mais la manière de l'aborder peut les diviser ;
 - Mise en visibilité des manières de fonctionner : ouverture à la critique et risque de fragilisation → Reconnaissance et confiance mutuelles sont nécessaires au « collectif de travail » (Caroly et Clot, 2004).
- **Une démarche de travail conjoint**
 - Se sentir moins seul face aux responsabilités pédagogiques (Poumay, 2014) ;
 - Retravailler la signification du travail pédagogique au niveau des équipes.

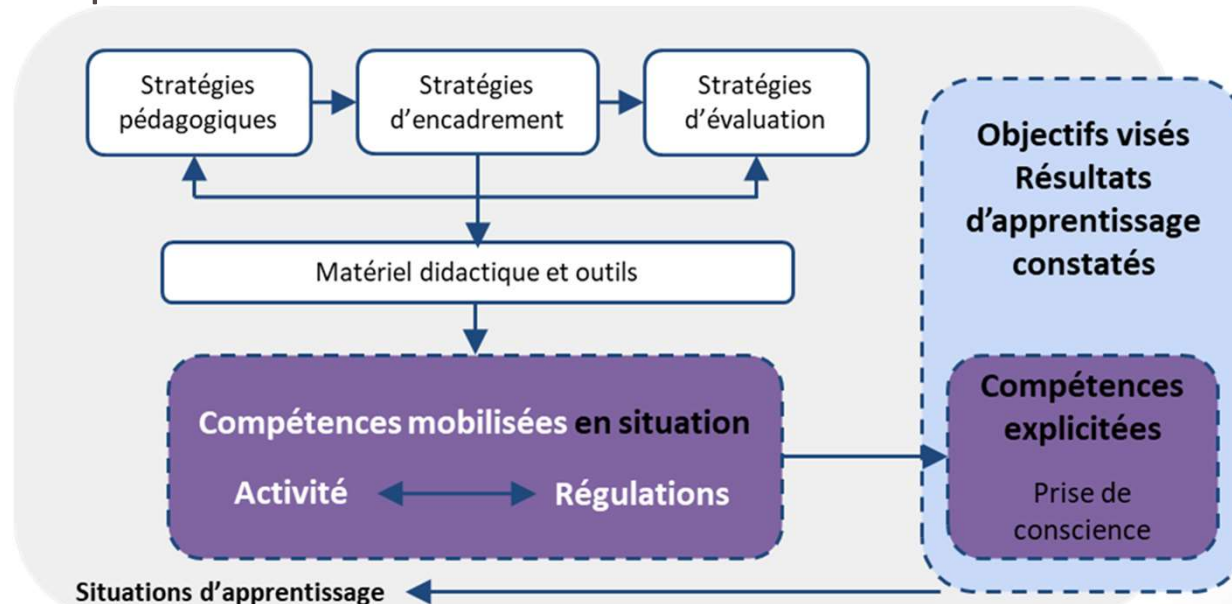
c.1 Changer l'organisation de l'enseignement : anticiper l'évaluation pour respecter l'alignement

- **Alignement pédagogique (Tyler, 1949 ; Biggs, 2003)**
 - Inscrire les évaluations dans une perspective d'alignement pédagogique ;
 - Mettre en adéquation les objectifs d'apprentissage, les méthodes et outils pédagogiques, les modalités d'évaluation.
- **Penser les évaluations en amont de l'élaboration des situations d'apprentissage :**
 - Le résultat souhaité sera précis et décidé collectivement ;
 - Cela peut faciliter la réflexion sur les activités permettant d'atteindre effectivement ce résultat.



c.2 Changer l'organisation de l'enseignement : des situations pour le développement des compétences

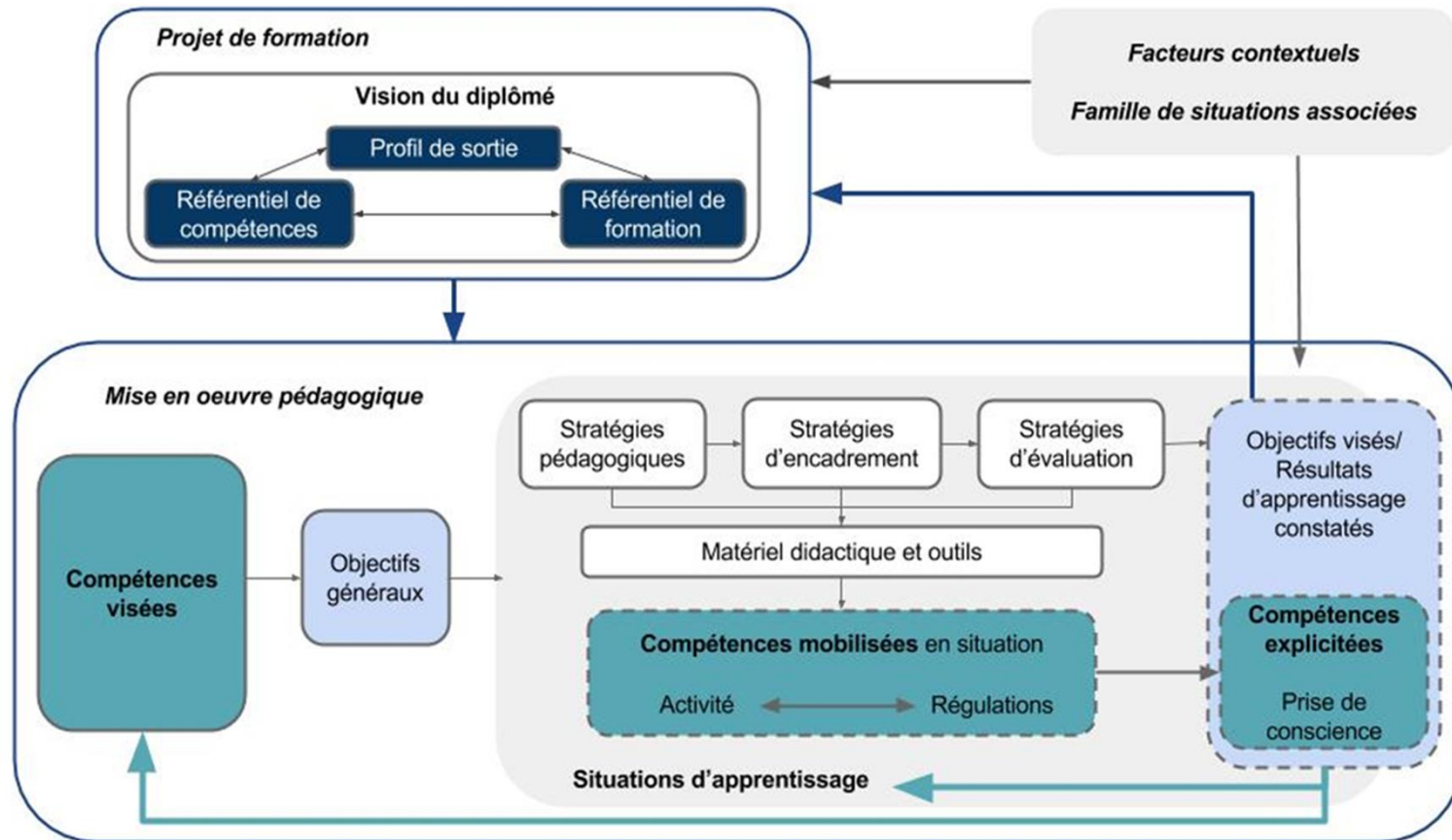
- **Former pour des compétences :**
 - Concevoir des tâches à faire réaliser ;
 - Penser les caractéristiques des situations :
 - Ressources à disposition, conditions de réalisation de la tâche... ;
 - Prévoir les régulations qui jouent spécifique dans le développement des compétences ;
 - Prévoir également des situations pour l'évaluation de « compétence ».



Changer l'organisation de l'enseignement, pour quoi

- Il est *possible* de former pour des compétences *au sein d'un cours unique*, mais...
 - Les idées innovantes d'un seul enseignant peuvent se heurter au *fonctionnement institutionnel* (Lamine et Petit, 2014) ;
 - L'isolement risque d'épuiser l'enseignant innovant (Albero, Linard et Robin, 2008).
- **L'approche-programme est favorable à l'approche par compétences**
 - Organisation conjointe : facilite la réflexion sur la *multi-dimensionnalité des compétences* (souvent mobilisables dans plusieurs enseignements) ;
 - Voire favorise la *pluridisciplinarité*.
- **Organiser l'enseignement permet :**
 - De ne pas se contenter d'une bannière (Poumay, 2014) ;
 - De ne pas simplement « tricoter » à partir de l'existant ;
 - D'éviter à tout prix la démarche analytique déclinant à l'envi les objectifs en sous-objectifs.

Changer l'organisation de l'enseignement, *pour quoi*



Interrelations entre approche-programme et approche par compétence (Loisy, Coulet & Carosin, 2018)

3. L'approche-programme pour les enseignants

- *Une expérience du collectif*
- *Une expérience de développement pédagogique*

Vivre l'expérience du collectif

- **Une demande...**
 - Les textes officiels mentionnent la : « *participation aux travaux de l'équipe pédagogique* » (MESRI, 2019).
- **... mais en enseignement supérieur :**
 - L'expertise professorale se développe essentiellement isolément (Chevaillier & Musselin, 2014) ;
 - Le travail collectif des enseignants du supérieur tarde à se développer pour ce qui concerne la question pédagogique (Berthiaume & Rege Colet, 2013).
- **Une portée perçue par les responsables de programme**
 - Dans la recherche DevSup menée à l'IFÉ, le développement du collectif de travail est ce qui ressort le plus dans le vécu de l'approche-programme (en cours).

Ce que font les enseignants engagés dans une approche-programme (Loisy, 2018)

- **Lors de l'élaboration du projet de formation :**
 - Ils confrontent leurs représentations :
 - Mise en mots des représentations sur les buts de la formation, les valeurs, les modèles de référence de l'apprentissage ;
 - L'espace collectif de délibération permet d'accéder aux représentations des autres, de les comparer...
- **Lors de l'élaboration du programme de formation :**
 - Concevoir l'articulation des différents types d'activités pédagogiques :
 - Partage et échanges sur les manières de faire construire les compétences attendues ;
 - Cela permet de repérer sa contribution au programme, la cohérence de ses enseignements avec le projet, la manière dont sont évaluées les compétences.
- **Ces discussions peuvent faire émerger des besoins en matière de formation, par exemple.**

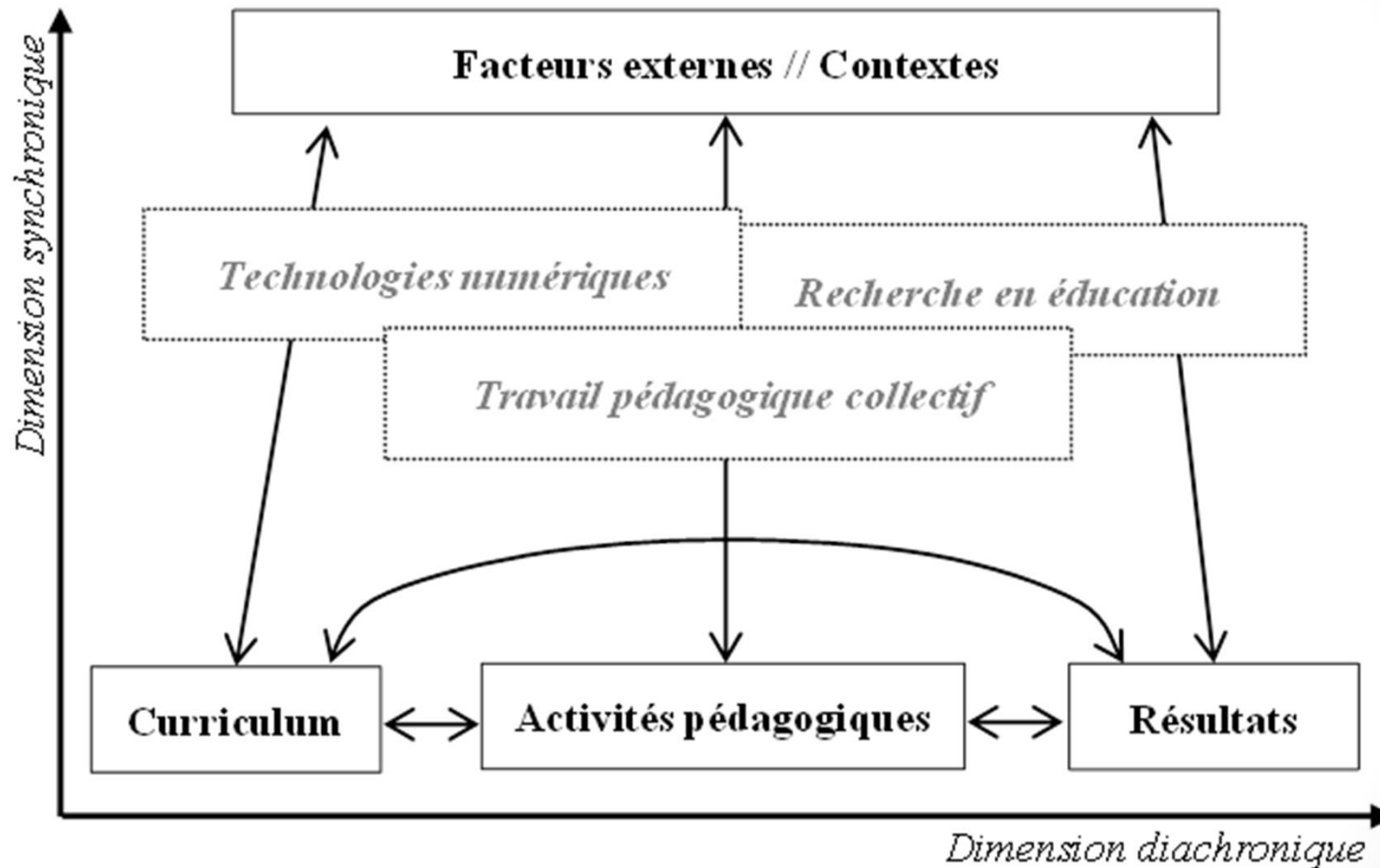
Une situation sociale pour un potentiel développement

- **Le développement est d'abord inter-psychique : les processus émergent dans des situations sociales**
 - Co-élaboration du programme → Milieu de co-développement ?
- **Espace collectif de délibération : mise en mots = conscientisation**
 - Les mises en discours participent du développement des personnes ;
 - Intégration de l'expérience pédagogique acquise ;
 - Préalable à une réappropriation intrapsychique ?
- **Considérer ces situations comme soutenant un potentiel développement (Mayen, 1999) amène à interroger :**
 - En quoi la participation à ces collectifs permet d'agir sur le milieu de travail (développement du milieu et participation au bien commun) ?
 - Et, en retour, quels moyens d'action sur le milieu ces situations pourraient-elle permettre aux participants de développer ?

5. Pour conclure, quelques réflexions suite au confinement lié à la pandémie

- *Numérique et dimension collective : leurs interrelations avec l'activité pédagogique*

Faisceau de facteurs en interrelations (Loisy et Lameul, 2022)



Points de vigilance

- **Les descripteurs de Dublin (2005) « ne sont pas sans rappeler la taxonomie de Bloom » (Warnier et al., 2010)**
 - Quelle compatibilité avec l'approche par compétence ?
- **Les politiques européennes cherchent surtout à renforcer la dynamique de massification**
 - Or, elle ne garantit pas l'égalité de parcours (Goastellec, 2014).
- **Vigilance vis-à-vis de certains éléments présents dans la Stratégie de Lisbonne**
 - Marchandisation (risque de considérer les savoirs comme des biens économiques) ;
 - Recherche de performance et compétition (effet néfaste sur les échanges et la curiosité épistémique) ;
 - Visée de normalisation (privilégier l'émancipation et le développement du bien commun).

Merci de votre attention !

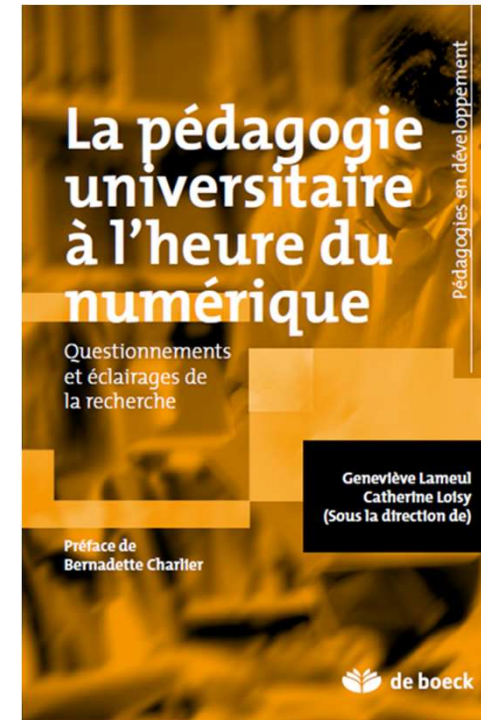
Catherine.Loisy@ens-lyon.fr

Références citées

- **Ardoino, J. (2000)** De l'accompagnement, en tant que paradigme, *Pratiques de formation - Analyses*, 40, 5-19.
- **Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (2013)** *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Berne, Peter Lang.
- **Chevaillier, T. & Musselin, C. (2014) (dir.)**. *Réformes d'hier et réformes d'aujourd'hui. L'enseignement supérieur recomposé*. Rennes, PUR.
- **De Ketele, J.-M. (2010)**. La pédagogie universitaire : un courant en plein développement, *RFP*, 172, 5-13. <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
- **Frenay, M. (2018)**. Les facteurs soutenant la mise en œuvre d'une approche programme à l'université. *L'approche programme : comment réussir sa mise en œuvre ?* Paris, UPEC, 30/03/2018.
- **Lamine, B. & Petit, L. (2014)**. Les boîtiers de réponse pour un apprentissage interactif en amphithéâtre. Une expérience d'accompagnement et d'évaluation par la recherche. Dans G. Lameul & C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche* (p. 129-145). Bruxelles, De Boeck.
- **Lenoir, Y. (2018)**. Sens et non-sens à la lumière du néolibéralisme. Dans C. Loisy & J.-C. Coulet (dir.) *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables* (p. 43-94). Londres, ISTE
- **Loisy, C. & Lameul, G. (2017)**. Augmenting De Ketele's model for university pedagogy introduction. *IJTHE*, 14(2), 39. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n2-03>
- **Loisy, C. & Lameul, G. (2022)**. La dimension collective du travail pédagogique dans le supérieur. Essai de modélisation. *Revue Spirale*.
- **Loisy, C. (2018)**. L'approche-programme dans la perspective du développement des enseignants. Dans C. Loisy & J.-C. Coulet (dir.), *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables* (p. 187-216). Londres, ISTE.
- **Mayen, P. (1999)**. Des situations potentielles de développement, *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- **MESRI (2017)**. Décret n° 2017-854 du 9 mai 2017.
- **MESRI (2019)**. Repères pour l'exercice du métier d'enseignant-chercheur.
- **Poumay, M. (2014)**. L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur ». Dans G. Lameul & C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche* (p. 69-81). Bruxelles, De Boeck.
- **Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (dir.) (2009)**. *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : PIP.
- **Romainville M. (2020)**. Les dimensions et les facteurs de la « réussite » à l'université, conférence invitée dans le cycle de conférence du projet Cursus+. URL : <https://www.universite-lyon.fr/formation/lancement-de-la-premiere-conference-cursus-br-les-dimensions-et-les-facteurs-de-la-reussite-a-l-universite--123560.kjsp>
- **Vygotski, L.S. (1985)**. La méthode instrumentale en psychologie (Trad. C. Haus). Dans B. Schneuwly et J.-P. Bronckart (dir.), *Vygotski aujourd'hui* (p. 39-47). Paris, Delachaux et Niestlé [1re éd. 1930].
- **Warnier et al. (2010)**. Et si on commençait par les résultats ? Élaboration d'une démarche de définition des acquis d'apprentissage d'un programme de formation universitaire, Colloque international de l'AIPU, Rabat, Maroc.

Ouvrages parus

- Lameul, G. et Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck



- Loisy, C. et Coulet, J.-C. (dir.) (2018). *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables*. Londres, ISTE Editions