

# **De l'expérimentation aux pratiques enseignantes\* à l'université d'Antananarivo et de l'université d'Antsiranana : Notes préliminaires et observations sur le développement de compétences enseignantes dans le cadre de la formation en Certificat en Pédagogie Universitaire - Madagascar.**

ANDRY SOLOFO ANDRIAMIARISETA

Certificat en Pédagogie Universitaire – Université d'Antananarivo  
([andriamiariseta.as@gmail.com](mailto:andriamiariseta.as@gmail.com))

MIARINTSOA NEILLA ANDRIANASOLO

Certificat en Pédagogie Universitaire – Université d'Antananarivo

MANITRA RAHELIARISOA RALANTONIRINA

Certificat en Pédagogie Universitaire – Université d'Antananarivo

NIVOARISOA VOLATIANA RATSIMBA

Certificat en Pédagogie Universitaire – Université d'Antananarivo

## **TYPE DE SOUMISSION**

Analyse de dispositif

## **RESUME**

La présente contribution tente de faire l'ethnographie du changement sur la base de série d'observations sur l'environnement de travail et l'impact de celui-ci sur le développement de compétences enseignantes dans le cadre de la formation en pédagogie universitaire dispensée à des enseignants de deux universités malgaches (Antananarivo-Antsiranana). En effet, la formation en pédagogie universitaire elle-même s'offre à notre observation et à notre analyse critique par les biais de séminaire de partage, de l'expérimentation ainsi que le portfolio constitué par les enseignants. La mise en œuvre de l'apprentissage actif mobilisant la capacité réflexive des participants dans le processus de remaniement de leur dispositif d'enseignement est le paradigme focal du CPU. Il s'agit dès lors d'observer les trajectoires des pratiques enseignantes tout au long de la formation. Notre échantillon est composé de deux participants de l'université d'Antsiranana et deux participantes de l'université d'Antananarivo sur 16 participants. Notre travail se divise en trois étapes. 1- La nécessité de la perspective historique du projet en études : appui institutionnel (bilatéral), décision institutionnelle et environnement infrastructurel ; 2- l'ethnographie des trajectoires des pratiques enseignantes ; 3- le développement de compétences induites.

## **MOTS-CLES**

Dispositif actif, pratique enseignante, trajectoire réflexive, certificat en pédagogie universitaire, Madagascar.

## **KEY-WORDS**

Active learning, teaching practice, reflexivity trajectories, certificat en pédagogie universitaire, Madagascar

# 1. Introduction

La mise en place du système LMD à Madagascar a marqué un point historique sur l'enseignement supérieur Malgache; un système qui nécessite des réformes sur les pratiques pédagogiques des enseignants les amenant à exprimer de nouveaux besoins de formation liés aux mutations des pratiques enseignantes (Rege-Colet & Romainville 2006) . C'est dans ce sens que le projet de formation certifiante en Pédagogie Universitaire a été mis en place à l'université d'Antananarivo en 2019 après quelques parcours en termes de pédagogie universitaire.

Ce projet a pour objectif d'amener le personnel enseignant à s'engager dans une démarche d'analyse critique de ses pratiques, de formation d'alternatives, d'expérimentation de ces alternatives et d'évaluation de ces expérimentations. Des dizaines d'enseignants des universités malgaches à savoir l'Université d'Antananarivo et d'Antsiranana ont été certifiés depuis la mise en place du dispositif de formation. La présente contribution vise à analyser les trajectoires de ces pratiques pédagogiques post formation. Ainsi, tente-t-elle de faire l'ethnographie des transformations de l'environnement de travail pédagogique et l'impact de celui-ci sur le développement des compétences enseignantes. Pour ce faire, il est nécessaire d'énumérer la genèse du projet en question, de décrire le dispositif et d'effectuer la dite ethnographie.

## 2. Contextes historique et description du CPU

### 2.1. La genèse : De l'Appui Institutionnel à la CAP-TICE au CPU

Dans le cadre de sa politique institutionnelle pour le développement de l'Enseignement et Recherche et compte tenu du besoin d'adaptation à l'évolution de l'environnement social, technologiques et pédagogique régional et international face à l'implantation du système LMD à Madagascar, l'Université d'Antananarivo, avec le soutien de l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) à travers les Universités Belges francophones avait mis en place en 2014 un projet d'Appui institutionnel (AI) qui a pour objectif de renforcer les capacités individuelles et collectives des intervenants de l'institution dans leurs missions essentielles que sont l'enseignement, la recherche et le service à la société. Avec les six axes stratégiques de ce projet s'inscrit l'axe n°3 qui est de rendre plus efficaces les méthodes et approches pédagogiques. La création de la Cellule D'Appui Pédagogique-TICE en 2016 était le fruit de ce programme et a permis de poser une base d'un accompagnement pédagogique à l'UA par le biais de formations et d'ateliers pédagogiques et TICE, des cafés pédagogiques ainsi que des journées pédagogiques. La tenue des premières Journées Pédagogiques (JP) en 2017 et 2018 sur l'innovation pédagogique à l'Université d'Antananarivo (UA) a permis de constater l'intérêt des enseignants sur l'enjeu de l'innovation pédagogique, devenant incontournable, dans leur pratique d'enseignement, du fait du basculement vers le système LMD (Licence - Master - Doctorat), même s'ils ont du mal à s'adapter aux exigences de sa mise en œuvre.

Partant de quelques indicateurs tels que formation des enseignants limitée à leur domaine disciplinaire; manque d'accompagnement des enseignants par l'institution; blocage psychologique et culturel; conception figée de l'apprentissage. Les partenaires belges et malgaches ont dû soumettre deux fois<sup>1</sup> le projet de formation. Ainsi, dans l'objectif de

---

<sup>1</sup> La première version (2017) initialement à visée de niveau master en ingénierie et pédagogie de l'enseignement supérieur) a été retravaillée pour aboutir au schéma actuel de formation.

contribuer à l'amélioration des compétences pédagogiques des enseignants de l'UA et à la qualité des apprentissages, le projet de départ a été revu avec a) une perspective de certificat qui est approprié et au contexte et au contenu de la formation ; b) une attention particulière au public-cible de la formation, c'est-à-dire, les enseignants-chercheurs débutants de l'UA car ils sont plus vulnérables: "ils doivent répondre à des exigences parfois contradictoires, alors qu'ils commencent leur carrière sans, bien sûr, disposer de la permanence ni de la sécurité d'emploi"(Loiola & Tardif, 2001: 305)<sup>2</sup> et les vacataires candidatant pour un poste d'enseignant à l'UA ; c) un appel à candidature pour une thèse en Sciences de l'Éducation afin de consolider le dispositif de formation ainsi que le processus d'implémentation du certificat à l'UA, l'appropriation de l'innovation pédagogique par les enseignants de l'UA ; d) la mise en œuvre du dispositif *par* une équipe de formateurs belgo-malgache dans une logique apparentée au compagnonnage", c'est-à-dire soit un apprentissage par des activités en situation (Meurget : 2006) conçues, animées et évaluées avec les belges .

## 2.2. La mise en œuvre du CPU : 2020-2023

Le dispositif de formation CPU est destiné initialement aux enseignants de l'université d'Antananarivo mais grâce à une synergie entre les activités de l'ARES et le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) de l'Ambassade de France à Madagascar, les enseignants des universités des provinces ont intégré le programme à savoir l'Université d'Antsiranana, l'année dernière et cette année, de l'université de Toamasina avec six enseignants.

Chaque cohorte du programme s'étale sur une année académique avec une série de 4 ateliers suivis de séminaires de consolidation. Chaque atelier aborde une thématique particulière et est co-animé par quatre formateurs belgo-malgaches. Ces thématiques reposent principalement sur l'alignement pédagogique. Ainsi,

*<<Chaque Enseignant-Participant, au terme des ateliers et séminaire sont supposés avoir les compétences suivantes :*

- *planifier et faire évoluer les unités d'apprentissages dans le respect de l'alignement pédagogique,*
- *concevoir des dispositifs d'apprentissage actifs appropriés aux objectifs de l'élément constitutif de l'UE,*
- *mettre en œuvre, là où cela s'avère utile, des dispositifs d'apprentissage basés sur les technologies numériques,*
- *choisir, maîtriser et utiliser des outils d'évaluation des apprentissages adaptés à leurs enseignements.*
- *développer la réflexivité sur la posture et la pratique d'enseignant universitaire pour accompagner les étudiants dans leurs apprentissages>><sup>3</sup>.*

Ces acquis d'apprentissage visés du CPU devraient être mobilisés par les participants dans leurs dispositifs pédagogiques apportant une valeur ajoutée à leurs pratiques enseignantes au sein de leur établissement respectif. En effet, le CPU sert d'environnement de transformations des compétences enseignantes.

Durant la formation, les participants expérimentent leurs propres dispositifs avec leurs unités d'enseignements et effectuent des regards critiques sur leurs pratiques enseignantes innovées.

---

<sup>2</sup> Loiola F.A & M.Tardif, 2001, "Formation pédagogique des professeurs d'université et conception de l'enseignement", Revue des sciences de l'éducation, vol.27, n°2, 305-326.

<sup>3</sup> Dossier Certificat en Pédagogie Universitaire - UA/ARES 2019.

Depuis le premier recrutement en 2019, avec les deux cohortes, vingt-huit enseignants des deux universités ont reçu leur certificat mais dans le présent article, quatre d'entre eux feront l'objet d'analyse et d'observation.

### 3. Ethnographie des trajectoires des pratiques enseignantes

Dans le cadre de la présente recherche, le dispositif méthodologique déployé est l'ethnographie des trajectoires des pratiques enseignantes en étude. L'intérêt et la justification de ce choix sont explicités un peu plus bas. En effet, le CPU, notre terrain d'étude, devient un environnement de travail, un vecteur de transformation de compétences professionnelles des enseignants.

#### Trajectoire de pratiques enseignantes : Un essai de définition.

Prenant appui sur la perspective problématique de l'axe 3 du QPES, faisant de l'environnement comme vecteur de transformation des compétences enseignantes, le CPU ferait office d'environnement pédagogique et de formation en observation pour y voir le potentiel de traduction<sup>4</sup> (Callon M., Latour B., Durand, S. et al. : 2018). Nous désignons par *trajectoire de pratiques enseignantes* : toute trace de production, à l'issue d'une session d'assimilation mobilisant les repères théoriques offerts, faisant état d'expérimentation et d'une construction discursive d'un retour doublement réflexif notamment à travers les feedbacks étudiants et d'un auto-positionnement de l'enseignant suite à son expérimentation et de série d'action de transfert de partage entre pairs. Il y a en effet, suite à une session d'assimilation, un schéma d'avant et un schéma d'après.

Pour ce faire, nous jugerions utile de spécifier la nature des données<sup>5</sup> avec lesquelles nous avons travaillé : 1- les traces de livrable demandé au participant à chaque étape de leur formation : observations tirées du portfolio<sup>6</sup> et/ou du rapport final ; 2- les indices d'évolution de trajectoire que ce soit l'aspect pratique de classe au niveau endogène que ce soit dans l'effort de transférabilité et/ou d'exercice réflexif à l'issue d'une action d'essaimage ; 3- un questionnaire sur le pendant et l'après CPU. Ainsi, incluons-nous dans ce que nous désignons par trajectoire des pratiques enseignantes tous ces éléments factuels précédemment énumérés.

En complément de nos séries d'observation, nous avons réalisé une mini-enquête auprès de nos enquêtés et avons élaboré un questionnaire en ce sens. En ce qui concerne les éléments du questionnaire, le lecteur trouvera en notes de bas de page la légende<sup>7</sup> avec toutes les précisions. Il est à noter que cette mini-enquête a été réalisée entre le 31 janvier et le 13 février 2023, ceci dans l'objectif de cerner les indices d'évolution de posture chez les participants doublement médiateurs en complément des traces<sup>8</sup> dans le portfolio de la cohorte

---

<sup>4</sup> « La sociologie de la traduction comme recherche-intervention », *RHIME-Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, n°30- 2018.

<sup>5</sup> D'ailleurs, incluons-nous dans ce que nous désignons par trajectoire des pratiques enseignantes tous ces éléments factuels énumérés.

<sup>6</sup> Une partie de l'ensemble des livrables déposés par nos sujets, pour ce cas échéant, disponible sur classroom du CPU.

<sup>7</sup> Légende : CPU : formation en Certificat en pédagogie universitaire ; Q : Question ; Q1 : Question 1 du questionnaire ; Q2 : Question 2 du questionnaire ; Q3 : Question 3 du questionnaire ; Q4 : Question 4 du questionnaire ; TjPE : Trajectoire de pratique enseignante ; TjPE1 ; TjPE2 ; TjPE3 ; TjPE4.

<sup>8</sup> Ces traces sont produites par les participants d'atelier en atelier tout au long de la formation de janvier 2022 jusqu'au dépôt du rapport final au mois de décembre 2022 pour évaluation sur présentation orale les 23 et 24 janvier 2023 dernier.

2 ainsi que les rapports de fin de formation. Aussi, au passage, avons-nous pris le soin d'anonymiser les sujets enquêtés.

Le questionnaire comporte quatre questions<sup>9</sup>. A chaque question est attribué un numéro d'ordre de 1 à 4. Pour explicite, à titre d'illustration : le code Q1 est relatif à la question 1 ; Q2 à la Q2. Ces traces sont produites par les participants d'atelier en atelier tout au long de la formation de janvier 2022 jusqu'au dépôt du rapport final au mois de décembre 2022 pour évaluation sur présentation orale les 23 et 24 janvier 2023 dernier. Les sujets enquêtés font partie du corps enseignant et sont d'anciens participants au CPU. A l'issue du CPU, l'équipe formatrice du CPU, au vu de leur mérite, a décidé de rejoindre et d'étoffer le rang des formateurs. Dans la présente recherche, nous avons pris soin de codifier les réponses des enquêtés selon leur trajectoire de pratique enseignante, selon le code suivant TjPE. Le sigle TjPE sera utilisé pour apporter un peu plus de consistance et de profondeur dans le potentiel de transformation et d'évolution des trajectoires des pratiques enseignantes au fil de la présente recherche

Pour les réponses, chaque proposition est précédée du code TjPE suivi de son numéro d'intervention et de l'initial R : réponse en phase à la question posée avec son numéro d'ordre. Exemples : TjPE1RQ1 ; TjPE3RQ4 ; TjPE4RQ4.

Hormis le questionnaire, des données issues du portfolio des participants de la cohorte 2 que ceux-ci ont exploitées dans leur rapport final se verront utiliser dans la présente recherche à titre d'illustration soit à titre d'argument.

Les résultats du questionnaire sur les trajectoires des pratiques enseignantes seront mobilisés dans la présente contribution soit à titre d'illustration soit en guise d'extrait, ceci pour mieux cerner les transformations opérées ou vécues de ces trajectoires de pratiques enseignantes pendant et à l'issue du CPU.

### **3.1.Observations tirées du portfolio et/ou rapport**

#### **Portfolio et/ou rapport, support d'observation**

Tout au long de la formation, chaque participant a collecté des traces dans un portfolio dédié à cet usage et mis à sa disposition sur une plateforme numérique, lesquelles sont ensuite analysées à chaque étape charnière de l'évolution de leur projet et à l'issue de la formation, pour les besoins de leur évaluation finale, dans un rapport qui s'appuie d'une manière conséquente sur le contenu dudit portfolio. L'organisation du portfolio s'articule autour des productions attendues par les formateurs tandis que chaque participant a un degré variable de liberté, selon le cas, quant aux choix de la présentation du contenu. Il y consigne les itérations de son projet d'amélioration d'élément constitutif (EC) et ces itérations témoignent par conséquent des différents remaniements que chaque participant apporte à leur dispositif ainsi que des traces des justifications de leurs choix. Il comprend également le recueil des retours de son expérimentation, des réflexions, des exercices réflexifs auxquels il devait s'adonner.

---

<sup>9</sup> La succession des questions se présente comme suit : Q1 : La formation CPU vous a-t-il permis d'acquérir de nouvelles compétences enseignantes ? ; Q2 : Comment s'est opérée l'application des concepts reçus au sein du CPU lors de l'expérimentation ? ; Q3 : Selon la trajectoire de votre pratique enseignante, décrivez les indices de changement apportés par vous lors de l'expérimentation. ; Q4 : De l'expérimentation au séminaire de partage, décrivez votre stratégie d'action selon chaque configuration.

Le contenu du portfolio présente à notre sens un double intérêt dans le cadre de notre étude. D'une part, celui-ci constitue une base de données et partant, un objet de choix pour des observations afin d'y relever des indices de transformation endogène lors de la mise en œuvre et de la mobilisation<sup>10</sup> des compétences acquises dans le cadre du CPU. D'autre part, les productions dans lesquelles les participants justifient leurs choix représentent un terrain propice à l'observation, aux fins d'une analyse des raisons déterminantes de l'orientation qu'ils ont choisie pour l'amélioration de leur projet : l'intérêt étant ici de déceler si ces raisons sont en lien avec le développement ou l'acquisition de nouvelles compétences dans le cadre du CPU.

Les traces dans lesquelles les participants consignent leurs itérations témoignent d'une évolution dictée par le développement de leurs compétences ou de la traduction pratique des concepts théoriques abordés lors de la formation et qu'ils sont amenés à mobiliser pour les appliquer à leur EC. La conjugaison de ces traces<sup>11</sup> représentent des objets d'observation de leurs trajectoires respectives de pratique enseignante qui se dessinent tout au long de la formation, voire même au-delà pour certains.

### **Exercice réflexif dans leurs pratiques enseignantes**

A l'issue de la formation, chaque participant a produit un rapport réflexif qui constitue la seconde partie du rapport final présenté lors de leur évaluation finale. De manière succincte, le rapport synthétise les notes relatives aux moments où il s'est arrêté pour réfléchir<sup>12</sup> (dans sa pratique enseignante, sur ses actions, ses choix, les possibles pistes à envisager, les actions possibles), avec le recul nécessaire.

De notre perspective, les données de ces rapports permettent non seulement d'observer la formalisation de la réflexivité par les participants et la progression de ces derniers dans l'appropriation de ce concept dans leur pratique pédagogique; mais aussi et surtout, de vérifier ultérieurement une hypothèse selon laquelle le participant qui témoigne de sa capacité à la réflexivité dans le cadre de son projet serait en mesure d'adopter une approche réflexive dans toute sa pratique enseignante future<sup>13</sup>.

La réponse d'un des sujets de l'étude tend à confirmer cette hypothèse. Il est utile d'en souligner l'importance car l'adoption d'une pratique réflexive constitue à notre sens un indice qui reflète un souci de remise en question et d'amélioration constant et continu, gage d'une perspective d'évolution de la trajectoire amorcée et de la recherche de la qualité dans leurs pratiques enseignantes respectives.

TjPE4RQ4 :

*Une fois l'expérimentation terminée, je participe à des séminaires de partage avec d'autres enseignants pour discuter des résultats obtenus et des changements apportés par*

---

<sup>10</sup> Nous pensons ici par exemple aux compétences relatives à la conception d'un cours dans une démarche d'enseignement-apprentissage actif.

<sup>11</sup> Formulation de pistes d'améliorations, plans d'action, déclaration ou preuve de transfert.

<sup>12</sup> « Une telle réflexion peut être subdivisée en trois catégories : la réflexion dans l'action, sur l'action et pour l'action », citée dans la publication de Proulx A. G. et al. « La réflexivité : exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* | 2012. <http://journals.openedition.org/ripes/672> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.672>

<sup>13</sup> Nous pensons notamment et particulièrement aux transferts à d'autres EC.

*l'expérimentation. Lors de ces séminaires, je partage mes stratégies d'enseignement et j'écoute les autres enseignants pour apprendre de leurs expériences. Ensemble, nous identifions les meilleures pratiques et les stratégies les plus efficaces pour améliorer l'apprentissage de nos étudiants. En somme, ma stratégie d'action lors de l'expérimentation et des séminaires de partage consiste à continuer d'apprendre et de m'adapter aux besoins de mes étudiants en utilisant les outils et concepts de la pédagogie universitaire. Je cherche à collaborer avec d'autres enseignants pour améliorer continuellement ma pratique et atteindre les meilleurs résultats possibles pour mes étudiants.*

Le participant a ajouté dans une de ses interventions lors d'un séminaire un rappel de « l'importance de la prise de responsabilité des enseignants pour améliorer la qualité de l'enseignement, le but étant de faire en sorte que les étudiants puissent être immédiatement opérationnels et efficaces dans leur milieu professionnel. »

TjPE2RQ2 :

*L'impact de la pédagogie active avec notamment les TICE en soutien a été significatif au niveau des étudiants : Mindomo, création de contenu sur PPT, Classroom. Toutefois, des appréhensions ont été notées chez certains collègues enseignants. Il est difficile d'opérer le changement, surtout en termes d'amélioration de la pratique enseignante, mais au bout du compte il faut l'expérimenter pour se rendre compte de la plus-value apportée par les concepts reçus.*

La réponse de ce sujet témoigne de la difficulté à impulser le changement et partant, du fait que la trajectoire se dessine d'une main hésitante et présente un indice quant à sa compétence de prendre un recul vis-à-vis de sa pratique et d'en identifier un élément qui pèse dans l'évolution<sup>14</sup> de sa trajectoire de pratiques enseignantes.

## **3.2.Observations tirées de l'expérimentation**

### **Expérimentation, un des possibles terrains d'observation**

L'expérimentation est parmi les moments forts de la formation au CPU. Les participants ont eu à expérimenter une séquence de leur dispositif remanié dans le cadre de la formation. Ces séances d'expérimentation, auxquelles leurs formateurs encadrants respectifs, et parfois un collègue participant au CPU, ont assisté, ont généré des données de plusieurs ordres qu'il est possible de regrouper en trois catégories.

Tout d'abord, les participants ont produit une scénarisation détaillée de la séquence expérimentée ainsi que différents supports de cette dernière.

Ensuite, ils ont collecté différentes traces relatives au champ de cette expérimentation. Il s'agit essentiellement de fiches de présence ou de traces photographiques collectées dans un but de fournir des preuves de l'existence d'une expérimentation, raison pour laquelle elles ont été écartées dans les données. Elles auraient présenté un intérêt dans la mesure où elles

---

<sup>14</sup> Agogué & Clerc (2016 ; 2019) évoque un « moment d'échange collectif privilégié dans l'après-coup de l'expérience partagée qui tend, selon nos observations, à accélérer le processus de déplacement des représentations et dynamiser l'acquisition de nouvelles compétences »

auraient permis de témoigner d'un indice pour l'observation du développement<sup>15</sup> de compétences de l'enseignant. Les photos fournies ne le permettaient cependant pas et se sont avérées non pertinentes pour la présente étude.

Ils ont enfin récolté les différents *feedbacks* à l'issue de cette expérimentation. Ces *feedbacks* sont de deux origines : personnelle ou extérieure. Ainsi, après la séance, le participant a procédé à un exercice autoréflexif sur l'expérimentation en en consignait des éléments et des résultats, selon le cas, par écrit.

Certains ont par ailleurs administré un questionnaire d'évaluation analysé par la suite. Il est à noter que cette pratique est un indice de compétences par isomorphisme, un des principes directeurs de la conduite de la formation CPU. A cela s'ajoutent les observations et discussions avec les formateurs encadrants respectifs, et parfois avec les pairs participants<sup>16</sup>.

Julitte Huez souligne qu'

*« il convient donc de passer à ce que Schön nomme la « reflection-in-action » (régulation dans l'action, y compris dans une situation d'incertitude), et la « reflection-ON-reflection-in-action » (a posteriori, envisager des actions qui auraient pu être faites différemment). Pour ce faire, il serait nécessaire de mener non seulement un travail d'introspection et d'analyse de sa pratique individuelle, mais pour la déconstruire, la formaliser et la faire évoluer, le praticien aurait besoin d'une autre grille de lecture amenée par les résultats de la recherche, les acteurs de l'accompagnement et la confrontation avec les pairs. » (Julitte Huez, 2022)*

En effet, les deux témoignages ci-après rendent compte de la diversité de vécus et de retour critique sur la pratique de classe. Le premier privilégie l'aspect expérimental et répétitif avec une certaine appréhension des risques. Le second s'est attardé à émettre une introspection sur ses anciens schémas d'agir.

TjPE1RQ2 :

*L'impact de la pédagogie active avec notamment les TICE en soutien a été significatif au niveau des étudiants : Mindomo, création de contenu sur PPT, Classroom. Toutefois, des appréhensions ont été notées chez certains collègues enseignants. **Il est difficile d'opérer le changement, surtout en termes d'amélioration de la pratique enseignante, mais au bout du compte il faut l'expérimenter pour se rendre compte de la plus-value apportée par les concepts reçus***

TjPE4RQ3 :

*Sur ma posture enseignante, je pousse les étudiants à être acteur pendant le cours. Effectivement, si avant le CPU, je posais quelques questions pour voir s'ils ont retenu quelques choses et au final c'est moi qui parle et fait le résumé du cours au début et à la fin.*

---

<sup>15</sup> Pour le cas échéant, une expérimentation filmée.

<sup>16</sup> Exemple : TjPE2 et un collègue issu du même établissement ont réciproquement émis le souhait d'assister à l'expérimentation et d'avoir le regard de l'autre. Aussi, de tels schémas d'agir ont été observés chez les participants de l'université d'Antsiranana (juillet 2022).

Dans ces extraits transparaissent un indice de pratique réflexive et met l'accent sur le caractère déterminant des expérimentations et dynamique collective.

Cet exercice de pratique réflexive peut cependant s'avérer difficile comme le relève un participant.

### **Indice d'évolution de posture**

Toutes ces paroles font office de façade certes. Pourtant, elles offrent une perspective autre sur le caractère répétitif et expérimental de l'expérimentation non exempte de contraintes.

TjPE3RQ2 :

*En tant qu'enseignant ayant suivi des formations en pédagogie universitaire, j'ai cherché à appliquer les concepts reçus dans mes classes. L'application s'est faite progressivement, en commençant par des changements mineurs dans la structure de mes cours, tels que l'ajout d'activités d'apprentissage actif et la mise en place d'évaluations formatives régulières.*

TjPE4RQ2 :

*Plusieurs concepts ont donc été reçus au sein du CPU. Certains se sont mis en place naturellement car nécessaire comme la mise en place de l'alignement pédagogique (AAV, activités, évaluation). La posture réflexive était plus difficile à mettre place car ce n'était pas dans ma pratique habituelle de réaliser des questionnaires sur ma méthode d'enseignement ou de demander à un collègue son avis sur ma méthode d'enseignement.*

D'une manière générale, ces données relatives à l'expérimentation permettent de témoigner de la mobilisation de certaines compétences notamment celles relatives à la mobilisation de certains concepts. Une telle observation permet également de relever des indices quant au développement de compétence en matière de transposition didactique.

En matière d'expérimentation d'une séquence du dispositif remanié, la citation suivante de Biland, É. & Israël, L. prend tout son sens : « *L'observation permet en effet de saisir ce qui se joue dans l'enseignement concret de la matière (...), au-delà et en deçà du programme affiché et des orientations proclamées par les établissements et leurs représentants* »<sup>17</sup> et, oserions-nous ajouter, de l'enseignant.

Il faut noter que toutes ces données concernant l'expérimentation méritent d'être particulièrement soulignées dans la mesure où l'expérimentation est le temps de la formation que l'on ait identifié, pour l'instant, comme étant la jonction où deux axes majeurs du contenu de la formation que sont l'alignement pédagogique et l'apprentissage actif semblent être possibles à observer concomitamment.

---

<sup>17</sup>Biland, É. & Israël, L. (2011). À l'école du droit : les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique. Les Cahiers de droit, 52(3-4), 619–658. <https://doi.org/10.7202/1006721ar>

## Du projet de remaniement à l'évolution de posture

Sans entrer dans un débat conceptuel, pour simplifier l'assimilation du concept par les participants, la posture a été définie dans son rapport à l'enseignement et surtout aux étudiants pour rejoindre la littérature « Il lui a été préféré celui de « posture » ou de « tendance posturale » pour exprimer les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. » (Nathalie Deschryver et Geneviève Lameul, 2016).

De surcroît, toujours Nathalie Deschryver et Geneviève Lameul, 2016 martèlent qu'

*« En pédagogie universitaire, les pratiques et les postures enseignantes sont tout particulièrement interpellées dans les contextes de changement, d'innovation et de développement professionnel, notamment dans le cadre de l'usage du numérique qui remet en question les structures et l'organisation de l'action humaine (Albero, 2014) »<sup>18</sup> (Nathalie Deschryver et Geneviève Lameul, 2016)*

Les données relatives à la posture présentent un intérêt considérable car leur analyse permettrait de dégager des indices quant à une évolution dans leur posture en tant qu'enseignant, qui s'inscrivent par conséquent dans le tracé de leurs trajectoires respectives de pratiques enseignantes, et quant à leur capacité de prendre du recul par rapport à cette posture.

## 4. Les compétences induites

### 4.1. Glissement et évolution de représentation : Compétences et repères théoriques CPU

En l'état actuel des données dont nous disposons à cette étape, encore préliminaire, et parallèlement aux acquis d'apprentissage visés de la formation posés en amont, l'observation des livrables nous fait état d'un début d'exercice de réflexivité sur les compétences induites à l'issue du CPU. En effet, TjPE1 fait état de son rapport final (TjPE1, 2022 : 35) d'une transformation de sa perception et de sa pratique enseignante. En ses termes :

*« au toute de début de la formation, j'étais toute déconcertée. Ce n'était que vers le milieu et à la fin de l'Atelier 1 et du séminaire 2 que je me suis sentie plus enrichie. [...] En effet, mes précédentes représentations sont remises en cause tout en étant éclaircies et orientées »*

*« Au fur et à mesure de la progression, je me suis sentie plus à l'aise. Notamment après l'atelier 3 étant donné que les TICE occupent une place assez conséquente dans la mise en œuvre de mon EC. ... plus d'assurance quant à ce que je vais intégrer de mon EC.»*

*« A la fin de l'atelier 4, je me suis sentie assez satisfaite de l'évolution de mon EC, l'expérimentation ayant été totalement dans les temps et sans encombre. »*

*« C'est grâce à l'atelier 2 que j'ai pu mobiliser convenablement l'alignement pédagogique »*

---

<sup>18</sup> Nathalie Deschryver et Geneviève Lameul, « Vers une opérationnalisation de la notion de posture professionnelle en pédagogie universitaire », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 32(3) | 2016, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 1 février 2023. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1151> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.1151>.

A la page 36, TjPE1 renchérit : « *j'ai beaucoup appris sur la réflexivité qui est la capacité de pouvoir réfléchir sur soi-même et sur sa pratique afin de prendre conscience de (mes) points forts, de (mes) erreurs, et par conséquent d'améliorer mon enseignement-apprentissage.* »

TjPE4 dans son rapport final (TjPE4, 2022 : 2) fait montre d'un déploiement de compétences acquises pendant la formation CPU

SOMMAIRE	
1. CONTEXTE	3
2. DESCRIPTION DU DISPOSITIF REMANIE :	4
2.1. ANALYSE MISE EN SITUATION	4
2.2. LES ACQUIS D'APPRENTISSAGE VISES (AAVs)	6
2.3. EVALUATION ET GRILLE CRITERIEE	7
2.4. PLANNING DES ACTIVITES	8
3. EXPERIMENTATION DU PROJET REMANIE	10
3.1. ACTIVITES ET SCENARIOS	10
a. Scenarios de séances de cours en salle	10
b. Scenarios de séances de travaux pratiques en laboratoire	10
3.2. ALIGNEMENT : ACTIVITE - AAV - EVALUATION	13
1. ANALYSE REFLEXIVE DE LA PRATIQUE ENSEIGNANTE : RETOUR D'EXPERIENCE	16
BIBLIOGRAPHIES	18
ANNEXE 1 : PERSONA D'ENTREE	19
ANNEXE 2 : SYLLABUS DU COURS SYSTEMES POLYPHASES	20
ANNEXE 3 : CHRONOLOGIE DU COURS ET PLANNING DES ACTIVITES EXPERIMENTE*	21
ANNEXE 4	22
ANNEXE 5 : Séance de Travaux pratiques	23
ANNEXE 6 : RECAPITULATIF DES FICHES D'ENQUETES	24

Photo 5 : Sommaire faisant état des grands axes épistémologiques en CPU.  
Auteur : TjPE4, 2022, Rapport final.

TjPE4,

*« Durant la formation CPU, je me suis aperçu que l'enseignement est un travail professionnel et être enseignant c'est être un professionnel de l'enseignement... Comment enseigner ? Comment apprendre ? Mais j'ai continué avec. Alors en identifiant mes pratiques enseignantes d'avant CPU ... je me suis aperçu que certaine chose que je faisais était tout simplement mécanique ... Cette approche réflexive de sa pratique était totalement inconnue dans ma pratique d'avant. Apprennent-ils vraiment ? »*

je dois m'améliorer c'est ENSEIGNER et APPRENDRE. Les outils reçus durant les ateliers et séminaires CPU m'ont permis et me permettra de m'entraîner et m'améliorer encore plus.

**Il identifie ses Acquis d'Apprentissage aux termes de la formation du CPU et se repositionne en tant qu'enseignant, analyse sa posture : points forts et améliorations**

Les acquis d'apprentissage que j'ai identifié durant CPU, je peux les distinguer en trois catégories mais aussi en trois sur une échelle de progression temporelle : AVANT – PENDANT – APRES

*Les acquis d'apprentissage pour l'AVANT*

La planification de de mon EC avant le début du cours. Cela fait appel à l'identifications des AAVs puis la mise en place du système d'évaluation et enfin l'identification des activités à faire pour chaque séance. La scénarisation d'une ou plusieurs séances de cours constitue un important acquis. Tout cela est possible grâce à la connaissance de l'alignement pédagogique qui est le fil directeur de l'ensemble. La prise de conscience sur l'alignement des trois dispositifs est aussi un acquis très important. Cela permet de garder le cap dans le processus d'apprentissage des étudiants.

*Les acquis d'apprentissage pour le PENDANT*

L'apprentissage actif, comment rendre actif les apprenant durant cette séance, quelle activité utilisée et mettre en place pour susciter la participation. L'alignement pédagogique est aussi important pendant la séance pour orienter les différentes activités. La connaissance de plusieurs méthodes d'apprentissage actif et de pouvoir les comparer par la suite. Choisir des outils d'évaluation d'apprentissage adaptés.

*Les acquis d'apprentissage pour l'APRES*

La capacité de comparer quelques méthodes d'apprentissage et évaluation puis identifier leurs spécificités après chaque séance. La capacité d'approche réflexive sur la pratique effectuée ainsi que pouvoir répondre à la question comment accompagner les étudiants dans leurs apprentissages ? pour mieux préparer les prochaines séances sont des acquis importants.

Par rapport aux apprenants, leurs ressentis après la première séance est très positive. Les outils d'apprentissage utilisés ainsi que méthodes d'apprentissage actif appliqués étaient nouveau pour eux. Au fil des séances leurs motivations augmentaient et on a pu remarquer les apprenants participaient plus par rapport aux autres apprenants des années universitaire précédentes. Un récapitulatif des fiches d'enquête de satisfaction et quelques ressentis des apprenants sont en annexe 6 ainsi que quelques photos durant l'expérimentation.

17

Photo 6 : Exemple de trajectoire avec un effort réflexif.  
Auteur : TjPE4, 2022, Rapport final.

## **4.2.Action de médiation et de transfert au-delà du CPU**

En cohérence avec les points relatifs à la mise en œuvre du CPU<sup>19</sup>, avec le soutien du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France à Madagascar, les participants de l'université d'Antsirananana ont pris l'initiative d'organiser des séminaires

---

<sup>19</sup> Voir 2.2.

décentralisés au bénéfice de l'ensemble du corps enseignant sur place. dans une autre université notamment à l'université d'Antsiranana d'où viennent nos participants concernés par la présente étude. Les fiches de présence<sup>20</sup> ci-après font état de l'intérêt que portent les enseignants de l'université susmentionnée, toute discipline confondue, à la thématique de la pédagogie universitaire.

**FICHE DE PRESENCE**  
Objet : SEMINAIRE SUR LE CERTIFICAT EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'UNIVERSITE D'ANTSIRANANA  
Date : 21/07/2022 Lieu : Hôtel de ville Antsiranana

N°	Nom et Prénom	Titulaire de rattachement	Genre	Email et Téléphone	Signature
01	RALAKARISONITRA	Fac Sciences	M	ralaka.rakisonit@gmail.com	
02	ERIC Dama	ENSET	M	ericdama@gmail.com	
03	RAMANONJANALANTRIN	ENSET	M	ramanontanjanalantr@gmail.com	
04	RANANONJISO VIZOA	FLSH	M	vizoa.rananonjiso@gmail.com	
05	DEHY Madelon	Fac Scia	M	dehy.madelon@gmail.com	
06	FABELLI Louis-Jean	DESP	M	fabelli.louisjean@gmail.com	
07	BEZARY Pauline	DESP	M	bezary.pauline@gmail.com	
08	RANANONJISO VIZOA	IST-D	M	vizoa.rananonjiso@gmail.com	
09	SANA J. Beno	ESP	M	jeanbenoit.sana@gmail.com	
10	JANONJISO VIZOA	IST-D	M	jeanbenoit.sana@gmail.com	
101	ANJANONJISO VIZOA	EST	M	jeanbenoit.sana@gmail.com	

**Photo 1 et Photo 2 : Extrait de fiche de présence lors du séminaire décentralisé à l'initiative des participants d'Antsiranana. 21 juillet 2022 université d'Antsiranana.**

**FICHE DE PRESENCE**  
Objet : SEMINAIRE SUR LE CERTIFICAT EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'UNIVERSITE D'ANTSIRANANA  
Date : 22/07/2022 Lieu : Hôtel de ville Antsiranana

N°	Nom et Prénom	Titulaire de rattachement	Genre	Email et Téléphone	Signature
01	SANONH Athanase	IST-D	F	athanase.sanonh@gmail.com	
02	TONISSA Jany	Fac Scia	F	tonissa.jany@gmail.com	
03	RALAKARISONITRA	Fac Sciences	M	ralaka.rakisonit@gmail.com	
04	ANJANONJISO VIZOA	IST-D	F	jeanbenoit.sana@gmail.com	
05	RANANONJISO VIZOA	ENSET	H	ramanontanjanalantr@gmail.com	
06	ERIC Dama	ENSET	H	ericdama@gmail.com	
07	RANANONJISO VIZOA	FLSH	F	jeanbenoit.sana@gmail.com	
08	RANANONJISO VIZOA	ENSET	M	jeanbenoit.sana@gmail.com	
09	DONNE Fleury	ENSET	M	danne.fleury@gmail.com	
10	RANANONJISO VIZOA	ENSET	M	jeanbenoit.sana@gmail.com	

**FICHE DE PRESENCE**  
Objet : SEMINAIRE SUR LE CERTIFICAT EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'UNIVERSITE D'ANTSIRANANA  
Date : 22/07/2022 Lieu : Hôtel de ville Antsiranana

N°	Nom et Prénom	Titulaire de rattachement	Genre	Email et Téléphone	Signature
01	RAVO NOLIS Pauline	DESP	F	marionne@gmail.com 032 67 56 11 42	
02	RAMIANDRISOA	UNA	F	032 67 56 11 42	
03	RASOA NOLIS Engline	UNA	F	032 67 56 11 42 marionne@gmail.com	
04	RANAVO Effe Beka	IST-D	M	032 67 56 11 42 marionne@gmail.com	
05	RANANONJISO VIZOA	FLSH	F	032 67 56 11 42 marionne@gmail.com	
06	ANJANONJISO VIZOA	IST-D	M	jeanbenoit.sana@gmail.com	
07					
08					
09					
10					

**Photo 3 et Photo 4 : Extrait de fiche de présence lors du séminaire décentralisé à l'initiative des participants d'Antsiranana. 22 juillet 2022 Université d'Antsiranana.**

Les travaux de Rainer Diaz-Bone, et de Laurent Thévenot (2010) sur les formes d'équivalence<sup>21</sup> permettent en effet de situer le singulier caractère systémique des actions entreprises par les agents rendant un retour d'investissement institutionnel plus visible et concret. A vrai dire, ces actions de transfert sont à la fois des actions de médiation et de

<sup>20</sup> Sur les deux jours de séminaires décentralisés à l'université d'Antsiranana, les fiches de présence font état de presque centaine d'enseignants ayant assisté avec intérêt.

<sup>21</sup> « La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises », TRIVIUM, 5, 2010. <https://doi.org.10.4000/trivium.3626>.

conscientisation de l'ensemble de la population enseignante. En ce sens, l'isomorphisme devient une caractéristique d'assurance et surtout un indice d'un processus d'endogénéisation du projet CPU jusque-là bipartite avec une équipe belgo-malgache. A travers ces séminaires décentralisés donc, les participants se voient leur représentation, assumée d'ailleurs, modifiée si ce n'est volontairement forgée. Voyons ce que nous livrent les acteurs de ces séminaires décentralisés.

Très engagé, TjPE3RQ4 rapporte clairement :

*Lors du séminaire de partage, nous avons pu communiquer au sein de notre université sur la pédagogie universitaire. Nous pensons les 4 personnes initiées à la pédagogie universitaire de travailler sur un projet qui ferait bénéficier les collègues de notre université.*

Ce court extrait de déclaration d'intention démontre un indice de mobilisation en germe même si les séminaires décentralisés à la fois aux allures de sensibilisation ont été organisés de façon ponctuelle, disséminé dans le temps<sup>22</sup>.

Encore plus zélé et infatigable, TjPE4RQ4 :

*Je participe à des séminaires de partage avec d'autres enseignants pour discuter des résultats obtenus et des changements apportés par l'expérimentation. Lors de ces séminaires, je partage mes stratégies d'enseignement et j'écoute les autres enseignants pour apprendre de leurs expériences. Ensemble, nous identifions les meilleures pratiques et les stratégies les plus efficaces pour améliorer l'apprentissage de nos étudiants.*

*En somme, ma stratégie d'action lors de l'expérimentation et des séminaires de partage consiste à continuer d'apprendre et de m'adapter aux besoins de mes étudiants en utilisant les outils et concepts de la pédagogie universitaire. Je cherche à collaborer avec d'autres enseignants pour améliorer continuellement ma pratique et atteindre les meilleurs résultats possibles pour mes étudiants.*

Ces extraits de réponse au questionnaire conçu pour l'exercice apportent des indicateurs qualitatifs de la conscience éthique des échanges. Ces derniers démontrent en effet le dépassement du schéma d'agir de nos participants pratiqué en amont de la formation. En ce sens, l'enseignant a appris à ne plus travailler de façon isolée mais s'inscrit désormais dans une démarche sociodynamique entre les pairs.

---

<sup>22</sup> En 2020, une équipe de l'Université d'Antananarivo, dirigée par le gestionnaire de l'appui institutionnel des projets financés par l'ARES était en visite de sensibilisation à l'université d'Antsiranana dans le but de conscientiser le corps enseignant sur la pédagogie universitaire en termes de paradigme nouveau dans l'enseignement supérieur en contexte malgache.

Ce que nous livrent les réponses de l'assistance :

#### RECAPITULATIF DE LA FICHE D'EVALUATION :

Nombre d'enseignants présents durant le séminaire : 122

QUESTIONNAIRES	ASSISTANT			MAITRE DE CONFERENCES			AUTRES
	TFD %	EA %	TFA %	TFD %	EA %	TFA %	
c. Comment évaluer-vous votre satisfaction vis-à-vis du déroulement du séminaire ?	-	59	21	7	11	2	
d. Jugez-vous utile et nécessaire la formation en pédagogie universitaire pour les enseignants ?	-	29	52	-	5	14	
e. Les thèmes abordés au séminaire ont-ils répondu à votre attente ?	4	61	16	7	13	-	
f. Les intervenants communiquaient d'une façon claire et dynamique ?	-	59	21	5	11	4	
g. Pensez-vous varier vos activités d'apprentissage ?	-	43	34	-	9	11	4
h. Envisagez-vous d'utiliser les outils TICE dans votre enseignement ?	4	41	34	7	4	9	2
i. La logistique est-elle satisfaisante ?	7	57	7	2	13	4	11
j. Si une série d'atelier en vue d'obtention de certificat en pédagogie universitaire s'organise à Antsiranana, participerez-vous ?	5	13	63	2	2	16	

TFD : Tout à fait en désaccord ; EA : En Accord ; TFA : Tout à fait en accord

Tableau : Séminaires CPU décentralisés initiés par les participants  
Rapport institutionnel, 2022.

Seuls 5% des assistants et 2 % des maîtres de conférences présents déclarent ne pas souhaiter participer à une éventuelle série d'ateliers en vue de l'obtention d'un certificat en pédagogie universitaire. Tous les enseignants qui ont assisté au séminaire jugent la formation en pédagogie utile et nécessaire.

A ce titre, ce tableau synoptique des réponses au questionnaire d'évaluation rendu par les participants au séminaire nous donne des indications intéressantes de l'effort de mobilisation et de médiation, ce au regard de la potentialité de réception d'une telle initiative par la communauté enseignante de l'institution en question.

Parallèlement, l'analyse du rapport rédigé dans le cadre d'un séminaire décentralisé à l'université d'Antsiranana permet notamment de déduire que ce dernier a reçu un accueil enthousiaste de la part d'un public réceptif de son institution d'origine comprenant des responsables institutionnels.

*« Le séminaire a été un succès ! Ainsi, l'assistance a souligné l'importance de la formation en CPU et a émis un fort souhait d'y participer. A l'unanimité, les doyens et directeurs de l'Université d'Antsiranana y compris le DG de l'IST-D qui y étaient présents (voir fiche de présence) ont tous exprimé le besoin de formation en pédagogie universitaire à Antsiranana, pour tous les enseignants de toutes classes d'âges ».*

Rapport officiel, UdA : 2022.

Cette déclaration laisse entrevoir une perspective encourageante de transfert au-delà du CPU et d'inversion potentielle de la tendance actuelle observée en ce qui concerne l'initiative des enseignants universitaires pour se former et qui est à l'image de la constatation formulée par certains auteurs :

*« Pourtant, il semble à ce jour que les enseignants formés à la pédagogie sont encore peu nombreux et que les vocations sont individuelles plus que dictées par une politique institutionnelle. »* (de la Fouchardière, C. et al. 2012-2013).

En effet, la prise en compte du caractère systémique entre les actants et l'institutionnel comprise et ce, quel que soit le degré de contraintes dans la transposition (traduction) selon le contexte local ouvre une voie vers un changement d'état d'esprit avec une volonté de se soustraire de la représentation carriériste des agents de l'Etat agissant en milieu universitaire.

De plus, si l'on se réfère à la théorie de l'acteur-réseau comme le souligne Brigitte Simonnot, « Un des intérêts de cette approche est de (...) reconnaître le « travail collectif nécessaire pour produire les différents attachements et agencements sociotechniques capables d'agir à distance sur les situations, de les configurer et de les cadrer » (Licoppe, 2008, cité par Brigitte Simonnot, 2012-2013). L'acteur-réseau est une configuration dynamique où se joue un travail incessant d'intéressement et de traduction (...) ». (Brigitte Simonnot, 2012-2013). Il nous semble que le séminaire de Diégo s'inscrit dans cette logique de travail d'intéressement, avec un potentiel de mobilisation progressive car les participants désormais médiateurs ont déjà exploré des pistes d'implémentation plus stables et se sont vite appropriés du caractère collectif de l'initiative avec un accent sur l'innovation car vecteur de changement du moins dans la pratique enseignante.

Parallèlement à ces compétences induites qui semblent esquisser un bilan relativement positif, il est cependant possible d'identifier, à cette étape du projet qui est encore en cours, quelques points à améliorer. Le suivi formel de chaque participant dure le temps de la formation : la question de l'étendre à une plus longue période au-delà de cette dernière serait pertinente surtout si une mesure d'accompagnement par une entité de spécialistes/praticiens avisés en soutien et en renforcement continu des capacités enseignantes était mise en place. Les activités d'essaimage sont organisées de manière ponctuelle, il serait peut-être opportun d'encourager les initiatives de partage et d'activité d'essaimage à une fréquence à déterminer au sein des établissements dont sont respectivement issus les participants. Il serait également possible d'envisager d'intégrer dans le contenu du dispositif des sessions formant à l'organisation de telles activités. L'analyse des trajectoires des pratiques enseignantes est encore perfectible. Il s'agira par exemple d'identifier une série d'indicateurs d'évolution des trajectoires enseignantes afin de détailler et compléter ceux déjà utilisés et d'encourager la collecte de retours issus des étudiants, des enseignants formés.

## **5. Perspectives**

Dans sa configuration actuelle, le CPU est en passe de devenir un laboratoire de transformation éthique dans la mesure où l'intention générale est centrée sur le soutien pédagogique de l'accompagnement des apprentissages. Les initiatives de séminaires décentralisés seront encore soutenues pour l'année en cours s'il en croit au discours du conseiller culturel de l'ambassade de France lors de la sortie de promotion de la cohorte 2 du CPU le 25 janvier 2023 dernier à l'université d'Antananarivo, ceci au tour de l'université de Toamasina. Aussi, un projet de sensibilisation au tour du CPU serait-il en cours de validation au niveau du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche avec un chronogramme de descente dans les universités malgaches des périphéries.

Tout ceci pour dire que le projet en tant que CPU est non seulement une plateforme de partages de repères épistémologiques sur les méthodes et pratiques enseignantes mais avec le concours et appui en interne de l'institution universitaire et le ministère de tutelle sans oublier les partenaires bilatéraux mais se postera en paradigme incontournable ceci pour les mises à jours des méthodes d'enseignement surtout actives au bénéfice des étudiants.

Le potentiel analytique fourni par la sociologie pragmatique (Callon, M., 1986) nous a permis de prendre conscience de la complexité du présent exercice de laboratoire à visée discursive sur les résultats de nos observations bien au-delà de l'aspect informatif. Nous nous sommes basés sur les indices de ramifications des actions de médiation des participants à l'échelle micro avec un effort de changement de niveau plutôt macro afin d'y voir les mutations en cours car des indices de transformation et d'évolution il y en a. En effet, au vu des défis prospectifs en attente pour le CPU, ses partenaires et ses instances de ramifications, la véritable réussite du dispositif CPU se trouve dans la capacité malgache à inscrire, sur la durée, ces actions de transformation de pratiques enseignantes de par le développement des compétences professionnelles des enseignants.

## 6. Discussions

Outre le caractère microscopique et parcellaire de notre approche de l'objet en étude, il n'est pas déplacé, à ce stade, d'affirmer que les résultats de notre analyse sur les trajectoires de pratiques enseignantes notamment les trajectoires de remaniements initiés par les participants ne sont que partiels ou davantage prémiciels. D'ailleurs, une thèse<sup>23</sup> en sociologie de l'éducation en cours apportera sûrement plus de profondeur et plus de nuances sur l'objet CPU en tant qu'écosystème complexe à visée d'intervention bicéphale belgo-malgache jusqu'à présent mais avec une logique d'appropriation endogène selon les termes de sa création. D'ailleurs, cette logique d'appropriation endogène, invitée à être autonome dans un futur proche, a toujours été la préoccupation de toute l'équipe.

Mais toujours est-il que l'intention de pérennisation prônée a toujours été au cœur des axes majeurs au tout de début de l'Appui institutionnel dès 2014. En rappel, le CPU est le résultat tangible *du dit* appui institutionnel du Pôle d'Atteinte des Résultats – PAR 3 avec une Cellule d'Appui Pédagogique aux Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement opérationnelle jusqu'en 2020. Tout changement d'orientation, quoi que légitime, impacterait sur les investissements et efforts déjà déployés jusqu'alors. Tout effacement temporaire ou ponctuel aurait un coût d'investissement supplémentaire dans la formulation de nouvelles stratégies d'intéressement et générerait l'apparition certaine de nouvelles problématiques liées au soutien du développement des compétences enseignantes. Ce qui impliquerait, selon nous, un risque non négligeable de retardement dans les actions d'implémentation requises. La prise de conscience du lien systémique des actants infrastructurels que structurels s'avèrerait une posture combien recommandée tant au niveau des pratiques qu'au niveau des valeurs.

## 7. Conclusion

---

<sup>23</sup> La recherche doctorale en cours, soutenue par l'ARES de Belgique par l'intermédiaire du Projet Formation Sud – CPU Madagascar, compte apporter non seulement des résultats qualitatifs mais aussi probablement des analyses plus fines sur la conduite de projet tel CPU. A noter que la recherche doctorale est sous la direction du Professeur Jean-François Guillaume de l'Université de Liège.

L'observation et l'analyse préliminaire des trajectoires de pratiques enseignantes dans le cadre du CPU comme vecteur d'accompagnement de l'institution universitaire dans la transformation des compétences professionnelles des enseignants nous ont permis de saisir les ramifications macro/micro de telle opération d'optimisation et de mise à jour des capacités professionnelles des enseignantes non seulement agissantes mais dotées de plus-value actionnelle de qualité en synergie mettant à témoin la nécessité du recours au collectif à différents niveaux.

Observer les trajectoires de pratiques enseignantes sur deux sites nous conduit à constater les conséquences idéologiques du CPU sur l'ensemble des acteurs locaux et des partenaires bilatéraux. L'expérimentation à l'échelle micro de l'enseignant a permis de montrer aux étudiants, bénéficiaires directs de la transformation des compétences enseignantes, qu'il y a une symétrie d'effort dans le déploiement intellectuel, méthodologique non seulement dans l'acte d'enseigner mais aussi dans l'action d'apprendre. Ensuite, le retour d'expérience et de recul réflexif permet de bien définir les choses essentielles (Atelier 1, CPU). Enfin, l'initiative d'un séminaire décentralisé affichait sans conteste une perspective volontariste fortement engagée dans le processus de problématisation, d'intéressement et de mobilisation (Latour). Un processus qui, d'ailleurs, se veut être dynamisant, fédérateur et plus responsable professionnellement.

L'intégration dans parcours CPU ainsi que les trajectoires de pratiques enseignantes évoquées sont porteuses d'indice d'évolution dans la pratique professionnelle enseignante touchant plusieurs actants : le socle didactique des supports, l'alignement intention enseignante et acquis d'apprentissage visés, les activités inséparablement à la méthode active et enfin un environnement de travail où le collectif est le maître mot.

## Références bibliographiques

Actes du colloque QPES 2021.

[https://qpes2021.sciencesconf.org/data/pages/ACTES\\_QPES2022.pdf?fbclid=IwAR1dc0rlica0vq\\_hvtG22RsU9ZtBuEEChvthleTh8hQoPy8IUWkp2mEPiqA](https://qpes2021.sciencesconf.org/data/pages/ACTES_QPES2022.pdf?fbclid=IwAR1dc0rlica0vq_hvtG22RsU9ZtBuEEChvthleTh8hQoPy8IUWkp2mEPiqA)

Akrich, M., (1989), « La construction d'un système socio-technique. Esquisse pour une anthropologie des techniques », *Anthropologie et Sociétés*, 13, 2, pp. 31-54. [Dernière publication : cinquième texte du présent ouvrage] DOI : [10.7202/015076ar](https://doi.org/10.7202/015076ar)

Bailly, B., Demougeat-Lebel, J. et Lison, C., (2015), La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ?, *Varia*, 31/3. <https://doi.org/10.4000/ripes.990>

Berthiaume D., Colet N. R., (2013). La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Tome 1 : Enseigner Enseigner au supérieur. Editions scientifique internationales, Berne, ISBN 978-3-0352-0230-4.

Callon, M. et Latour, B., (1986), « Comment concevoir les innovations ? Clefs pour l'analyse socio-technique », *Prospective et Santé*, 36, hiver, pp. 13-25.

Callon, M., (1986), « Éléments pour une sociologie de la traduction : la domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc », *L'Année Sociologique*, numéro spécial *La sociologie des Sciences et des Techniques*, 36, pp. 169-208.

Callon, M., (2006) *Sociologie de l'acteur réseau* In : *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs* [en ligne]. Paris : Presses des Mines, pp. 267-276. Disponible sur Internet : <http://books.openedition.org/pressesmines/1201>. ISBN : 9782356710239. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pressesmines.1201>.

Cartier S., Berger, J.-L., (2023), *L'apprentissage autorégulé*, De Boeck Supérieur. 978-2-8073-5123-3.

Fouchardière (de la), D., Abiad, L., Laanani, M., Lanteri, M., Maridet, M., Tenenbaum A. et Colombet, I., (2021), Formation interdisciplinaire à la pédagogie dans l'enseignement supérieur : de l'expérience individuelle à la dynamique collective pour impulser une

transformation pédagogique, *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 37(3), Varia. <https://doi.org/10.4000/ripes.3609>

Lebrun M., Bricoult G., Smidt D., (2011), *Comment construire un dispositif de formation ?*, De Boeck Supérieur, (4<sup>e</sup> édition). 978-2-8041-6347-1.

Parmentier, J.-F. et Quentin, V., (2019), *Enseigner dans le supérieur, Méthodologie et pédagogies actives*, Dunod.

Simonian S., (2008) « Scénario pédagogique et efficacité des instruments de communication », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, n° 5(3), p. 36-50. DOI : [10.7202/039174ar](https://doi.org/10.7202/039174ar)

Simonnot, B., (2012-2013), « Appréhender l'innovation par l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur : questions conceptuelles et méthodologiques », *Distance et médiations des savoirs*, <https://doi.org/10.4000/dms.430>