

Communication proposée dans le cadre du 5^{ème} Congrès international de l'AIFRIS , IRTS Nord/Pas de calais (juillet 2013)

« Construction, transformation et transmission des savoirs : quels enjeux pour l'intervention sociale ? »

Titre : Implémentation de l'approche par problèmes dans la formation des éducateurs spécialisés : observation de la mise en œuvre et des effets sur les apprentissages des étudiants de première année de formation et sur les pratiques des formateurs

Auteur :

Alain Colsoul, Directeur de la catégorie pédagogique, Haute Ecole Lucia de Brouckère.

Communicantes :

Vinciane Defosse, M.A. Psychologie, Haute Ecole Lucia de Brouckère

Emilie Devos, M.A. Communication, Haute Ecole Lucia de Brouckère

Résumé

Cette communication résulte d'une production collective réalisée par les formateurs de la section « Educateurs spécialisés » de la Haute Ecole Lucia de Brouckère (Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique). Il s'agit, pour l'équipe de formateurs, dans cette communication d'expliquer et analyser une stratégie de diffusion des savoirs développée auprès d'une population d'étudiants de première année de formation en éducation spécialisée (1^{ère} année de bachelier).

Plus précisément, en fonction de l'intérêt précisé dans l'axe 3 du colloque, il a semblé pertinent d'évoquer la mise en œuvre d'une pratique pédagogique active (l'APP) décidée par l'équipe des formateurs et de commenter les effets produits sur la motivation des étudiants et sur la qualité de l'apprentissage.

Pour structurer la communication, la méthodologie déployée pour organiser l'apprentissage par problème sera expliquée dans un premier temps. Dans ce sens, elle permettra de comprendre le cadre général adopté par l'équipe des formateurs, la façon dont cette équipe s'est appropriée le dispositif d'apprentissage et comment elle l'a opérationnalisé dans le cadre des cours donnés dans la formation.

Dans un second temps, la méthodologie exploitée en vue de recueillir des informations sur l'efficacité du dispositif sera déclinée. Le recueil des données à partir de questionnaires et d'entretiens proposés aux étudiants et aux formateurs concernés par cette activité d'enseignement – apprentissage fera ensuite l'objet d'une l'analyse.

Dans la discussion, nous chercherons à remarquer en quoi cette expérience pédagogique s'est révélée efficace dans le développement des compétences d'ordre cognitif (raisonnement, résolution de problèmes, analyse, synthèse) et dans les compétences sociales (travail en équipe, résolution collective de problèmes) indispensables dans la profession future de ces étudiants. Nous aborderons également les difficultés rencontrées par les formateurs dans la mise en œuvre de ce processus d'apprentissage mais aussi les satisfactions apportées par cette méthode d'enseignement.

Cette discussion permettra enfin de remarquer en quoi la pratique pédagogique adoptée s'est révélée bénéfique au développement des fonctions pédagogiques et sociales de la formation et de réfléchir à son impact sur le processus de socialisation-acculturation des futurs éducateurs spécialisés.

1. Mise en œuvre du projet

1.1 Introduction

Le but de ce travail consiste à apporter quelques éléments de réponse aux interrogations posées dans l'axe 3 du colloque et qui touchent à la notion de transmission des savoirs. Dans notre étude, nous nous intéressons à la transmission des savoirs dans un contexte particulier, celui de la formation des éducateurs spécialisés lors de leur première année dans le cursus académique.

Ayant pris conscience que les « façons de faire » pédagogiques disparaissent et réapparaissent dans le « process de formation » et cela en fonction de l'évolution du contexte économique, politique et social de l'histoire des idées, notre intention n'est pas d'entamer ici un débat classique entre méthodes traditionnelles ou méthodes actives en vue de chercher à prioriser les unes ou les autres. Il s'agit plutôt de fonder le cadre d'analyse sur la question des fonctions sociales et pédagogiques de la formation et de nous appuyer sur le principe que la formation initiale des éducateurs spécialisés relève comme toute formation d'un processus de socialisation-acculturation (Allouche-Benahoun, Pariat 2000). Dans le cadre de ce travail, seule l'exploitation d'une méthode centrée sur une pédagogie active fera l'objet de notre analyse et cela sans chercher à comparer les effets remarquables à ceux obtenus grâce à l'utilisation d'une autre méthode. Nous envisageons dès lors de remarquer l'évolution du processus d'apprentissage chez les étudiants apprenants en fonction de l'utilisation qui en a été faite.

1.2 Quelques mots sur le choix du dispositif pédagogique choisi.

La stratégie de diffusion des savoirs choisie et déployée par l'équipe des formateurs de la section « Educateurs spécialisés » de la Haute Ecole Lucia de Brouckère (Fédération Wallonie-Bruxelles) a été décidée et mise en œuvre dans le courant de l'année académique 2011-2012 par l'ensemble de l'équipe des formateurs. Cette étude est donc l'occasion de réaliser un état des lieux des apports et bénéfices engendrés par cette pratique mise en œuvre auprès des acteurs de la formation mais aussi de remarquer les difficultés et les contingences liées à cette mise en œuvre.

Pour situer la pratique pédagogique en question, nous pouvons parler de « l'apprentissage par problèmes » (APP) exploité dans le cadre de cette formation dans la mesure où les perspectives envisagées rejoignent la pédagogie par problèmes telle que l'entendait Dewey (1938) et la pédagogie du projet chère à Freinet (1977). Bien que dans notre dispositif, partir d'un problème posé aux étudiants s'éloigne du premier principe constitutif de la pédagogie par projet, dans la mesure où le problème n'est pas choisi par les apprenants, il obligera cependant ces derniers à se définir un projet d'apprentissage. Pour ce qui relève des autres principes, l'alignement avec les idées de décloisonnement des matières et d'approche interdisciplinaire est bien réel. De même, l'intention de responsabiliser l'apprenant dans sa propre formation ainsi que la volonté de développer la coopération entre apprenants recouvrent bien ce dispositif pédagogique.

En relation avec le concept d'apprentissage par problèmes » tel que qualifié par les précurseurs Barrows et Tamblyn (1980)¹, l'idée de proposer un problème « didactique » aux étudiants était, dans l'esprit des

formateurs, une stratégie élaborée en vue de présenter les informations comme un praticien les reçoit habituellement dans le milieu professionnel et non sous la forme d'un résumé prédigéré. L'idée était aussi d'amener l'étudiant à prendre des décisions qui s'enchaînent, comme dans la vie réelle et de pouvoir aborder le problème de différentes façons conduisant éventuellement à des résultats différents en fonction de la stratégie ou de la compétence des étudiants. Enfin, permettre de réfléchir collégialement sur le problème posé et évaluer les différentes phases du raisonnement (perception et interprétation de l'information, génération d'hypothèses, développement d'une enquête sur base de questions, réaliser une synthèse du problème, élaborer une solution, communiquer la solution oralement et par écrit) constituait des objectifs en soi et une volonté de l'équipe de formation de s'inscrire dans une pédagogie « active » .

La littérature ne manque pas d'exprimer l'importance de la liaison entre savoir et savoir-faire pour permettre l'accès à l'apprenant à des connaissances théoriques et favoriser le transfert des apprentissages. On retrouve ces points de vue dans les travaux contemporains de Meirieu, Rey, Perrenoud ou encore Tardif. La réflexion des formateurs, décidés à introduire l'APP dans la formation des éducateurs spécialisés fut aussi titillée par ces principes. Disons encore qu'elle fut aussi motivée par l'idée d'une approche active, susceptible d'intéresser les étudiants par le caractère pragmatique amené par la situation à traiter.

Pour corroborer ces réflexions, la lecture dans la littérature qui traite de l'APP et de ses effets sur les apprentissages dans des formations à caractère professionnalisant fut aussi une source de motivation à introduire cette pratique dans la formation des éducateurs spécialisés. Les recherches de Moust, Van Berkel et Schmidt (2005) et les constats de Galand et Frenay (2005) illustrent en effet des bénéfices à partir des expériences intégrant l'APP dans différents cursus, tant au niveau des compétences maîtrisées par les étudiants qu'au niveau des acquis des connaissances mieux structurés et plus durables à moyen et long terme. Confortés par ces constatations, il nous semblait intéressant et pertinent d'envisager d'introduire l'APP dans les pratiques de formation et d'imaginer que cette pratique pouvait apporter une partie de réponse aux défis rencontrés à l'heure actuelle, notamment celui de développer de réelles compétences chez les futurs éducateurs spécialisés.

1.3 Méthodologie déployée dans la mise en œuvre de l'APP

Dans le respect des principes développés par les concepteurs de l'APP (Barrows et Tamblyn, *op.cit*), les trois caractères essentiels de cette approche didactique furent adoptés dans la mise en œuvre du projet.

- Dans un premier temps, la réflexion des formateurs fut conduite par l'idée de structurer les programmes de cours respectifs autour d'un problème en lien avec l'exercice du métier d'éducateur spécialisé. Dans cette perspective, le programme ne porte plus seulement sur les seules connaissances disciplinaires mais s'appuie également sur des savoir-faire cognitifs et sociaux autant que sur les connaissances théoriques.

¹Barrows H.S et Tamblyn R.M. (1977,1980), cité par Leclercq D (1998)

Le fait d'envisager une telle approche a obligé les formateurs à reconstruire une architecture didactique dans laquelle l'idée d'aborder l'ensemble des contenus des cours dans la chronologie traditionnelle devait être remise en question.

Orientée vers l'action, cette didactique devait prendre du sens en permettant la mobilisation des compétences dans une situation proposée aux étudiants, une situation qui devait présenter un degré de complexité suffisant pour obliger les étudiants à intégrer des ressources cognitives, socioaffectives et sensorimotrices. Il fallait dès lors que chaque formateur réfléchisse en fonction de son programme de cours à amener également des arguments « directement mobilisables » dans une tâche concrète. De la sorte, ces arguments devaient pouvoir servir hic et nunc à résoudre un problème, comme s'il s'agissait de le résoudre dans un contexte professionnel. Dans la logique du dispositif pédagogique choisi, cette tâche devait être proposée dès le début de la formation, en vue d'imprimer chez les étudiants des attitudes profitables pour la suite de cette formation.

Toujours dans cette idée de structurer les programmes autour d'un problème en lien avec la profession, il est apparu aux formateurs que l'APP s'appuyait sur l'idée majeure de la contextualisation des apprentissages. Pour permettre que cette contextualisation donne aux connaissances une réelle signification, les éléments définissant les connaissances devaient être appréhendés par les étudiants en lien avec des situations particulières. Grâce aux éléments de réponse apportés par les étudiants, la construction des particularisations permettra dans la suite du processus d'apprentissage, de réaliser les bonnes généralisations.

Dans une telle architecture didactique, inciter les élèves à construire les connaissances dans le contexte de leur future utilisation constituait donc la première étape du processus de construction des connaissances.

En vue d'envisager cette construction, une situation problème fut élaborée en plusieurs phases par les formateurs de la section « Educateurs spécialisés » de La Haute Ecole. Cette situation devait revêtir deux caractères : d'une part, un côté « réaliste » scénarisé à partir d'éléments décrivant un contexte similaire à ce que l'éducateur peut rencontrer dans son quotidien professionnel ; d'autre part, un caractère complexe institué par un certain nombre de données constitutives du problème. L'élaboration de cette situation problème était étroitement liée à l'idée que les étudiants devaient intégrer des éléments issus des différents cours donnés par les formateurs en vue de proposer une solution. Chronologiquement, un premier scénario fut proposé par un des formateurs, responsable du cours de méthodologie et des stages des étudiants dans le milieu professionnel.

Ce scénario fut ensuite soumis à l'ensemble de l'équipe et les formateurs furent invités à développer une série de questions en lien avec la situation et susceptibles d'obliger les étudiants à s'approprier un certain nombre d'éléments de savoirs liés à leur discipline lorsqu'ils devraient, à leur tour, répondre à ces questions.

A la lumière de ces développements, la situation proposée au départ fit l'objet de remaniements en vue d'un enrichissement susceptible de permettre à l'ensemble des formateurs d'établir des liens avec les contenus de leur cours. Comme Poirier et Proulx (1999) envisagent les éléments qui caractérisent une situation problème, cette situation pouvait s'entendre comme une tâche proposée aux étudiants et pour laquelle ils ne disposaient pas à ce moment de tout ce qui leur était nécessaire pour l'accomplir. Il leur manquait ce qui était prévu comme apprentissage, c'est-à-dire

des éléments de savoirs abordés dans la formation, de telle sorte que la réalisation devait passer par la maîtrise d'objectifs sous-jacents.

- Dans un deuxième temps, la situation problème fut proposée aux étudiants et la production attendue consignée.

A propos de cette situation relatant les difficultés rencontrées avec un enfant résidant dans un foyer pour enfants placés par le juge, la production attendue consistait pour les étudiants à développer un rapport descriptif de la situation de l'enfant et à défendre une proposition d'activité à introduire dans le cadre du projet individuel de cet enfant. Il fut décidé que les étudiants disposeraient d'un trimestre académique pour la réalisation de ce rapport et de cette proposition d'activité. De la sorte, une date de remise du travail de chaque groupe fut fixée en fin du premier quadrimestre de l'année académique.

En termes de contenus dans ce rapport, les étudiants devaient réaliser une description du contexte, décrire la problématique, présenter et défendre une activité qui incluait l'expression corporelle et artistique (selon une procédure spécifique) et fournir des propositions d'aide susceptibles de remédier aux difficultés rencontrées dans la situation telles que décrites dans la problématique.

1.4 Rôle des formateurs dans cette approche pédagogique.

Pour cette phase de réalisation, l'environnement d'apprentissage des étudiants fut fondé sur le travail en petits groupes. Chaque formateur octroyait un temps de travail aux groupes constitués équivalent à plus ou moins un quart du temps hebdomadaire disponible pour son cours. Contrairement à d'autres expériences d'exploitation de l'APP dans des formations initiales, la supervision du travail des petits groupes ne fut pas dédiée à un étudiant tuteur de dernière année de formation. Dans notre expérience, les formateurs gardaient une place dans ce dispositif de formation. D'une part, ils étaient « personne-ressource » et d'autre part en vue de placer les étudiants dans de bonnes conditions pour gérer le temps et l'avancement de la production, leur rôle consistait également à proposer ponctuellement quelques éclaircissements à propos de concepts liés à la situation problème.

Dans cette optique de formation, le rôle des formateurs quitte inévitablement le rôle habituellement endossé qui est celui de transmetteur de connaissances. On peut présumer qu'il s'agit même pour un formateur de repenser sa tâche en vue de se focaliser sur l'organisation de l'environnement d'apprentissage en vue de tirer profit du problème proposé aux étudiants. Certains auteurs évoquent, en ce qui concerne l'adoption de nouvelles pratiques, que l'ouverture vers de nouveaux objectifs est aussi une source de tension liée à la perspective de l'existence d'enjeux dans les rapports sociaux entre les acteurs du champ éducatif (Albric 2001, Cros 1998). Ce bouleversement s'envisage entre le formateur et les formés. Il s'agit pour le formateur d'aider à clarifier les idées plutôt que de les transmettre. Il s'agit aussi de solliciter les étudiants à faire eux-mêmes des liens avec les matières, à questionner les idées émises plutôt que d'en poser, à proposer des alternatives lorsque les situations d'apprentissage se bloquent et encore à identifier les difficultés en vue d'apporter les informations manquantes. Offrir aux étudiants les ressources adaptées et installer un équilibre entre le travail des groupes et le travail individuel peut s'avérer un défi et participer à alimenter cette tension. Mais cette tension peut aussi se vivre entre les formateurs obligés de choisir en équipe les notions abordées et la situation problème propice à l'apprentissage. De plus s'entendre sur les critères d'évaluation et prévoir les modalités de développement

du projet en soi obligent les formateurs à se coordonner et à prendre en considération les priorités des uns et des autres dans les concepts qu'ils souhaitent voir émerger des situations proposées.

2. Résultats et observation de la mise en œuvre du projet

Pour tenter d'évaluer l'efficacité du dispositif pédagogique déployé dans le courant de ce premier quadrimestre de l'année académique 2011-2012 et envisager des perspectives d'amélioration de ce dispositif au profit de la formation des futurs éducateurs spécialisés, il nous a semblé pertinent de chercher à remarquer les effets positifs et négatifs de l'apprentissage par problèmes tel qu'il a été envisagé et opérationnalisé auprès de ce public d'étudiants. Pour procéder à cette évaluation, il nous importait de saisir le point de vue des étudiants et celui des formateurs tant sur le plan des compétences développées que sur l'appréciation du dispositif adopté. Dans ce point de vue, l'efficacité des apprentissages à partir de la quantité de connaissances acquises et du développement des compétences pouvait s'exprimer : par la compréhension des concepts utilisés par les étudiants ; par la compréhension des principes mettant en relation les concepts et par l'application des concepts et des principes. Concernant les effets négatifs, le point de vue des formateurs et des étudiants devaient nous indiquer les difficultés rencontrées dans le déroulement de l'APP.

Conscients cependant que les effets attendus après cette première expérience menée auprès d'étudiants de première année de formation en matière d'acquisitions théoriques ne pourront pas être mis en évidence comme cela peut être le cas lorsqu'une institution de formation a institué l'APP depuis plusieurs années, il nous paraissait déjà intéressant de chercher à saisir l'impact de cette première expérience sur l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales chez les étudiants et de remarquer la motivation suscitée par ce projet et l'implication à la tâche pendant les activités allouées à l'APP lors des cours.

Pour structurer les résultats et les observations, nous distinguerons les appréciations des formateurs et celles des étudiants. Par la suite, nous tenterons de réaliser une synthèse à partir de l'ensemble des points de vue.

2.1 Appréciations des formateurs

Les considérations des formateurs ont été recueillies par la technique du « focus group ». La décomposition des fondements des opinions exprimées par les participants révèle un certain nombre d'idées qui émergent suite à l'implémentation de l'APP dans le cadre de la formation. Les opinions révélées par les formateurs indiquent leur prise de position après deux années d'expérimentation du dispositif ou plus exactement après deux mises en œuvre déployées chacune sur un quadrimestre : le premier quadrimestre de l'année académique 2011-2012 et le premier quadrimestre de l'année 2012-2013. L'évaluation du dispositif 2011-2012 n'a pu être réalisée auprès des formateurs pour des raisons logistiques avant la mise en œuvre du deuxième dispositif. Les formateurs ont dès lors développé le même dispositif lors de la deuxième expérimentation. Les avis sont donc fondés sur une même pratique et sur le même type de population.

De façon générale, un renversement du rôle du savoir disciplinaire lié à l'exploitation du dispositif est envisagé, même s'il n'est pas considéré exactement avec le même intérêt selon les différents points de vue des formateurs engagés dans le projet. Dans ce cadre, le savoir et les compétences disciplinaires deviennent des moyens pour acquérir les compétences méthodologiques visées à partir de la situation problème proposée aux étudiants.

Cependant, si certains formateurs envisagent les connaissances disciplinaires au service des compétences méthodologiques, des avis tranchés continuent à insister sur le poids des compétences disciplinaires et sur les préalables qu'elles constituent à toute résolution de problème. Indépendamment du dispositif, le fait que les compétences méthodologiques soient peu mises en lumière dans les programmes de formation contribuerait également, selon certains, au fait qu'elles ne soient pas entendues comme étant au service de l'acquisition du savoir disciplinaire.

En lien avec ce changement de statut du savoir, les formateurs évoquent également leur changement de statut. Le rôle de dispensateur du savoir aurait au travers de ce dispositif glissé vers celui d'accompagnateur, de coach des futurs professionnels. Dans ce rôle, certaines responsabilités sont unanimement reconnues chez les formateurs. Elles seraient liées aux sphères attitudeles et cognitives. Dans la première, on entend dans les considérations des formateurs la volonté de mettre les étudiants à l'aise et d'apaiser les tensions et les craintes qui apparaissent inévitablement chez les étudiants face au problème à résoudre.

Dans la sphère cognitive, de l'avis unanime des formateurs la réflexion doit s'appuyer chez eux sur l'idée d'une dynamique motivationnelle susceptible d'animer les étudiants lorsque les activités liées à l'APP sont proposées. A la lumière de la première expérience, l'idée consensuelle qui émerge du « focus groupe » tient dans le fait que la situation problème proposée aux étudiants mérite une préparation minutieuse. Cette préparation devrait à l'avenir s'accompagner d'une réflexion sur les caractères qu'il convient de donner à cette situation. Pour la rendre signifiante aux yeux des étudiants, la situation doit rester en lien avec des situations professionnelles telles qu'elles peuvent se rencontrer sur le terrain professionnel. La question reste cependant en suspens dans le chef des formateurs sur l'intérêt de faire vivre une immersion préalable et nécessaire à l'étudiant dans l'institution en vue de mieux appréhender la situation problème ou s'il convient d'en rester à un scénario didactique qui n'implique pas obligatoirement une première immersion dans le contexte professionnel.

En fonction de l'idée du défi pour les étudiants que représente la situation problème à résoudre, certains formateurs proposent que la prochaine situation à concevoir dans un tel dispositif induise une tâche à réaliser par les étudiants qui ne soit ni trop difficile, ni trop facile et cela en vue d'influer positivement sur la perception par les étudiants de leurs propres compétences.

Dans le même ordre d'idées, certains formateurs expriment une volonté d'intégrer des sous-tâches liées à l'activité dans une séquence logique de progression. Plusieurs situations variées et élaborées selon un degré croissant de complexité pourraient être ainsi proposées aux étudiants. La contrôlabilité de l'évolution du travail des étudiants dans cette optique serait accrue et susceptible de favoriser le développement des compétences méthodologiques par une meilleure prise de conscience chez les étudiants.

Pour améliorer la qualité de la situation proposée aux étudiants, l'ensemble des formateurs exprime l'intérêt de concevoir au préalable une série de critères. Validés par tous, ils devraient exprimer ce que l'on peut entendre par une situation problème « idéale ».

Une analyse de la situation proposée dans l'année académique écoulée fait dire également aux formateurs que la situation proposée aux étudiants doit leur permettre de saisir des données en suffisance en vue de pouvoir la problématiser. De plus, ces données devraient susciter l'ouverture d'esprit des étudiants par rapport aux problématiques liées au fonctionnement des institutions, dans la perspective du développement du processus de socialisation – acculturation entendu par Allouche-Benhahoun et Pariat (*op.cit*).

Un autre point discuté par les formateurs concerne les consignes de réalisation de la tâche. Approuvées par l'ensemble des formateurs, ces consignes devraient mentionner clairement les compétences mobilisées et les productions attendues des étudiants dans le rapport final exprimant la solution développée par le groupe d'étudiants en fonction du problème rencontré. Cette consignation devrait permettre aux formateurs d'aboutir aux mêmes conclusions et se mettre d'accord sur l'appréciation de la production des étudiants. Finalement, cette consignation serait pour les formateurs, une façon de se mettre d'accord sur la manière de construire les savoirs (dixit une formatrice).

A propos de la perception de l'apprentissage des étudiants, des formateurs mentionnent que l'organisation du travail par petits groupes dans cet APP et le retour sur ce type de travail au fil des activités déployées dans le dispositif a permis à ces étudiants de développer des productions plus élaborées et d'utiliser une méthodologie de recherche ad-hoc qu'ils auraient plus difficilement employée dans un travail individuel. La question du transfert de ces compétences dans d'autres situations problèmes reste cependant posée. Certains formateurs font remarquer que les temps d'échanges entre étudiants leur ont permis de contextualiser des éléments de la situation mais que des temps d'échanges plus longs et aménagés après réalisation des productions auraient permis de décontextualiser également les apprentissages et de les rendre mobilisables dans de nouvelles situations.

A propos des difficultés rencontrées dans le déroulement des activités ou de l'organisation de la mise en œuvre de cet APP, les formateurs ne manquent pas de mentionner les contingences temporelles et liées à l'organisation des activités. A chaque étape de l'organisation de l'APP, la question du temps surgit dans la réflexion. Ainsi, à la lumière de ce qui s'est passé lors du déroulement de cet APP, l'étape de préparation de la situation par les formateurs impliquerait une plus grande concertation des formateurs en vue de réfléchir aux obstacles à introduire dans cette situation mais aussi aux compétences méthodologiques et disciplinaires nécessaires pour surmonter ces obstacles. Dès lors, la disponibilité de plusieurs formateurs à se concerter permettrait de renforcer le caractère interdisciplinaire de l'activité et d'exprimer aux yeux des étudiants l'intérêt du travail en équipe.

Pour permettre cette concertation, certains formateurs expriment clairement l'idée d'institutionnaliser cette approche méthodologique dans le cursus. Pour eux, une bonne organisation de ce dispositif devrait s'appuyer sur des plages horaires au cours desquelles différents formateurs pourraient intervenir simultanément. Le fait de multiplier les interactions entre les formateurs et les étudiants permettrait de donner à ces derniers davantage de confiance en soi.

Une difficulté importante rapportée dans la discussion du « focus group » est l'évaluation de l'APP. Dans cette première expérience, le manque de critères d'évaluation préalablement établis causé par la mise en place rapide du dispositif a visiblement perturbé les formateurs. Les formateurs relèvent dès lors que la concertation préalable pour décider des critères est indispensable et qu'il convient d'exprimer des attentes sur le plan des savoirs à faire émerger et des procédures à utiliser. L'idée d'une progression dans la complexité des tâches est aussi émise par un formateur dans l'optique de l'évaluation. Dans cette perspective et dans la logique d'extension de l'APP aux autres années du cursus, un formateur propose que les situations problèmes exploitées au niveau de la 3^{ème} année soient rapportées directement par les étudiants des endroits de stage fréquentés et qu'elles constituent des tâches à résoudre en tant qu'épreuves d'examen.

2.2 Appréciation des étudiants

Pour saisir le point de vue des étudiants, nous avons adressé un questionnaire à la population des étudiants de première année de formation successivement en fin de quadrimestre de l'année académique 2012-2013 et en fin du quadrimestre de l'année académique 2012-2013. Ajoutons encore que le questionnaire a été soumis aux étudiants dans les mêmes conditions et au même moment de l'année académique.

D'emblée, nous pouvons dire que certains commentaires relevés dans les réponses aux deux questionnaires permettent de constater que les points de vue des étudiants sont sensiblement différents en fonction du dispositif vécu dans le courant de l'année académique 2011-2012 ou dans le courant de l'année 2012-2013.

La première question du questionnaire abordait le contexte de la situation proposée et plus spécifiquement la qualité des consignes de tâche énoncées par les formateurs. Il apparaît à la lumière des réponses des étudiants que les consignes leur ont semblé plus claires lors de la deuxième année d'organisation de l'APP. Il faut nuancer cependant cette dernière indication par le fait que les étudiants des deux années ne considèrent pas les consignes données comme extrêmement claires.

La deuxième question touchait à la question du sens et donnait l'occasion aux étudiants d'exprimer leur avis sur la pertinence de la situation proposée en vue de leur permettre de visualiser de manière plus concrète leur futur métier. On constate pour cette question que les étudiants de 1^{ère} et de 2^{ème} année d'études apprécient le dispositif pour cette raison et estiment majoritairement dans les deux années que l'APP leur permet de visualiser leur futur métier de manière plus concrète.

La troisième question traita de la difficulté de réaliser le rapport à l'issue de cette APP. Lors de la seconde année de mise en œuvre du dispositif, les étudiants continuent de trouver que la réalisation du rapport est une tâche difficile mais dans une moindre mesure que les étudiants de la première année de mise en œuvre du dispositif. En effet, on relève en 2011-2012 que 71% des étudiants qualifiait la rédaction du rapport de « difficile » alors qu'ils sont encore 60% à le mentionner en fin de quadrimestre 2012-2013.

A partir des données recueillies dans la quatrième question, nous pouvons également relever que le nombre des différents cours consultés reste pratiquement stable mais qu'un plus grand nombre d'étudiants ont consulté ces cours en 2012-2013. Selon les étudiants, la fréquence des cours cités dépend

de deux variables : l'implication du professeur dans le dispositif pédagogique et les liens possibles entre le contenu du cours et la situation problème.

La cinquième question proposée aux étudiants abordait les principales difficultés rencontrées par ceux-ci dans les APP. Nous pouvons constater que lors des deux dispositifs d'APP, outre le manque de clarté des consignes déjà évoqué dans les réponses à la première question, les difficultés à travailler en groupe sont également largement évoquées par les étudiants. Précisées par ceux-ci en tête de liste des principales difficultés rencontrées, elles précèdent aussi la difficulté à s'organiser dans le temps imparti par les formateurs pour réaliser le travail et la difficulté à rechercher les notions utiles dans les différents cours. Toujours dans les difficultés énoncées par les étudiants, citons encore la difficulté à concevoir le projet et apporter des solutions concrètes au problème (dans la situation proposée, créer des animations), la difficulté à mettre en relation la théorie et la pratique, la difficulté de comprendre les notions et concepts nécessaires pour saisir la situation dans sa globalité, la difficulté de rédaction ou encore la difficulté à présenter une production devant les professeurs

En fonction cette fois du degré de satisfaction exprimé par les étudiants par rapport à l'APP telle qu'elle fut organisée lors de ces deux premières mises en œuvre, il n'est pas négligeable de mentionner que 80% des étudiants se déclarent globalement satisfaits et qu'ils font part d'une bonne expérience dans le cadre de leur formation. Ils retiennent aussi l'intérêt de mener un projet jusqu'à son aboutissement, ici la production finale du groupe et sa présentation. Quelques remarques nuancent cependant ce degré de satisfaction et attirent l'attention : des consignes trop floues surtout au début du projet ; la perception d'une mauvaise communication entre les professeurs au niveau de l'élaboration et de la distribution des consignes ; le manque de repères lié au fait qu'il n'existe pas de cours précis englobant l'APP dans une organisation prévue dans le déroulement du cursus.

2.3 Discussion

Il est intéressant de noter qu'en fonction de l'expérience vécue, certains points de vue des étudiants à propos de l'APP rejoignent ceux des formateurs ou du moins semblent s'en rapprocher.

Si les formateurs développent des considérations positives à l'égard de l'APP et l'idée que les situations proposées donnent du sens à l'activité d'apprentissage et qu'elles constituent une ouverture d'esprit des étudiants par rapport aux problématiques liées au fonctionnement des institutions, nous pouvons aussi conclure à la motivation à apprendre chez les étudiants grâce à l'APP lorsqu'ils relatent « une bonne expérience », l'intérêt de « simuler une pratique » ou encore « le plaisir de mener un projet jusqu'au bout ». Derrière ces propos, il est bien question d'un intérêt pour les buts d'apprentissage plutôt que pour des buts de performance. La situation proposée revêt ainsi aux yeux des étudiants un caractère important, celui de visualiser une bonne perception du futur métier. Nous entendons le même discours dans les considérations des formateurs.

Le caractère actif de l'apprentissage induit par le dispositif semble avoir motivé les étudiants. Le fait qu'ils envisagent derrière ces activités un projet mené jusqu'à son aboutissement est certainement à mettre en lien avec le caractère nouveau que les formateurs perçoivent dans leur rôle professionnel à partir de l'APP et qui les incite à entrer dans une pédagogie qualifiée « d'active ». On rejoint la pensée de Galand et

Frenay (*op.cit*) lorsqu'ils expliquent que l'approche par problèmes permet aux étudiants d'être davantage actifs dans la construction des connaissances.

Outre l'acquisition des connaissances du contenu disciplinaire et des compétences, la littérature nous a informés également de l'intérêt de l'APP pour le développement de l'autonomie, des stratégies de recherche documentaire, d'une capacité à résoudre des problèmes complexes, d'une capacité à travailler en équipe facilitée par des compétences relationnelles et de communication (Dubeau, Galand et Frenay, Poirier-Proulx, *op.cit*). Ces intérêts ne manquent pas d'être rappelés par les formateurs lors du « focus-group » et font l'objet d'une réflexion chez les étudiants lorsqu'ils évoquent justement les difficultés rencontrées dans l'APP. Le dispositif permet de la sorte non seulement de développer des compétences cognitives de haut niveau mais aussi de forcer les étudiants à se situer dans l'acquisition de ces compétences.

Si nous manquons d'indications sur la capacité des étudiants à transférer les connaissances dans d'autres situations problèmes et sur la rétention à long terme de ces connaissances, la question de l'acquisition de procédures au détriment des connaissances a émergé chez certains formateurs. Le fait de dédier au projet des morceaux de plages horaires destinés habituellement aux cours a pu effectivement obliger les formateurs à couvrir moins de volume matière. Il reste cependant à vérifier si les contenus non abordés à cause de cette contraction seront abordés d'une façon ou d'une autre pendant la durée de cursus. Sur cette critique, certains formateurs arguent du principe « moins de contenus mais mieux acquis ». La question reste néanmoins posée et se greffe sur celle des contenus indispensables à déterminer pour la formation.

Sur la question du rôle des formateurs dans cet APP, deux paramètres semblent se croiser dans les réflexions recueillies. D'une part, des éléments de réflexion prennent racine dans la représentation que les formateurs ont du contexte institutionnel. L'option de travailler avec ce dispositif relève de l'acceptation de normes liées aujourd'hui à la vision d'une formation qui entraîne les étudiants et les prépare à l'activité professionnelle plutôt qu'à la vision d'un contexte traditionnel d'enseignement. D'autre part, l'idée de l'engagement dans les tâches d'enseignement semble bien réelle. Les formateurs mentionnent fréquemment lors des discussions, l'intérêt de mieux préparer la situation et l'organisation de l'APP, l'obligation de mieux définir les attentes et les critères mais aussi la nécessité de réfléchir davantage aux critères d'évaluation de celle-ci.

En ce sens, l'analyse des propos des formateurs, indique une piste d'amélioration qui consisterait à clarifier l'explicitation des implicites ou encore la modification du contrat didactique entraîné par la mise en place de cette activité d'enseignement-apprentissage.

3. Conclusion

En guise de conclusion, nous souhaitons souligner que la préparation de cette communication a permis de faire le point sur un dispositif mis en place depuis deux années dans la formation des futurs éducateurs spécialisés.

Conscients des limites de la communication liées au choix opéré dans le cadre du dispositif de recueil des données, nous pouvons déjà comprendre des intérêts divers et l'explication de certaines difficultés rencontrées dans le déroulement des activités liées à cette APP.

En filigrane de ces avis, de nouvelles questions n'ont pas manqué de surgir et de donner de la consistance à la réflexion à propos de l'implémentation de ce dispositif dans le cursus de formation. Ces questions sont orientées sur les notions d'évaluation et de procédures, d'organisation et d'aménagement du temps, de l'identification des préalables et du rôle des formateurs, de la fixation des objectifs et de la mise au point des critères de réalisation du projet.

Ce sont ces questions qui permettront, dans le futur, de faire mûrir la réflexion des formateurs et qui, une fois les réponses apportées, continueront de faire progresser l'équipe et de la dynamiser dans la poursuite du projet.

4. Bibliographie

J.C Albric (2001) : *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF

J. Allouche-Benahoun, M. Pariat (2000) : *La fonction formateur*, Paris : Dunod

J.Cros (1998) : *Dynamiques du changement en éducation et en formation*, Paris, INRP

J.Dewey (1938-1976) : *Logique, la théorie de l'enquête*. Paris : PUF

A. Dubeau (2001) : « L'apprentissage par problèmes », *Traits d'Union*, Université de Sherbrooke, vol 4, n°4 pp 2,3

C. Freinet (1977) : *Les techniques Freinet de l'école moderne*, Paris : Armand Collin

B.Galand et M.Frenay (2005) : *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur*. Presses universitaires de Louvain

D. Leclercq (1998) : *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Ed. Mardaga

J.H.C.Moust, H.J.M Van Berkel et H.G. Schmidt (2005) : « Signs of Erosion : Reflections on Three Decades of Problem-based learning at Maastricht University », *Higher Education*, 50, pp665-683.

L. Poirier Proulx (1999). *La résolution de problèmes en enseignement*. Bruxelles : De Boeck