

> TIC ET CONCEPTIONS PÉDAGOGIQUES

MARIANNE POU MAY

Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur

Laboratoire de soutien à l'enseignement par télématique

Université de Liège

m.poumay@ulg.ac.be

AMÉLIORER LA PRATIQUE ENSEIGNANTE : PAR QUELLES FORMATIONS, QUELS ACCOMPAGNEMENTS ET QUELS SOUTIENS INSTITUTIONNELS ?

Résumé. — L'article se place dans l'optique institutionnelle du soutien à l'amélioration de la pratique enseignante à l'université. Il envisage les services susceptibles de servir cette amélioration et illustre brièvement ces services par le cas de l'Université de Liège (Belgique). Il aborde successivement la formation des enseignants, y compris la formation à caractère technologique, l'accompagnement individuel ou collectif et quelques services annexes. Il pose ensuite la question de la valorisation des enseignants avant d'ouvrir une discussion, notamment quant à l'intérêt de rendre obligatoires les formations pédagogiques.

Mots clés — Pédagogie universitaire, programme de formation, accompagnement, *e-learning*, formation technologique, valorisation, obligation de formation.

Il existe de nombreuses façons d'influencer la qualité des enseignements et, par là, la réussite des étudiants. Parmi celles-ci, le soutien pédagogique aux enseignants¹ constitue l'un des leviers de la réussite étudiante. Mais soutenir les enseignants est une action multiforme et surtout difficile à appréhender. Comme le souligne Louise Langevin (2009 : 139), « marquée du sceau de l'inconnu, cette aventure est jalonnée d'embûches, de surprises, de moments d'arrêt, dans un contexte parfois difficile ». Les actions de formation sont sans doute les plus souvent rencontrées. La formation, par exemple sous forme de séminaires, constitue une « ressource » facile à mettre en œuvre, au moins dans une version embryonnaire qui répond déjà à une partie des besoins des enseignants. Combinée à d'autres actions, elle peut effectivement avoir une incidence sur la qualité des enseignements. Comme le souligne Lynn Taylor (2009 : 217) en parlant de l'innovation pédagogique qui vise l'amélioration de l'apprentissage des étudiants², « l'accès aux ressources – cadre conceptuel et exemples pratiques, occasions de réfléchir aux expériences avec des collègues – est essentiel au succès ». Dans une optique institutionnelle où l'on tente d'aider cette innovation à émerger³ :

« les administrateurs des établissements d'enseignement supérieur articulent les besoins institutionnels, établissent des buts bien définis, accordent de la valeur aux efforts pour contribuer à la solution de problèmes institutionnels, fournissent des ressources, reconnaissent les pratiques avantageuses et créent un cadre de politiques qui appuie l'innovation » (Taylor, 2009 : 224).

Nous nous pencherons sur la formation des enseignants avant d'aborder d'autres pistes comme l'accompagnement des enseignants dans leurs propres projets pédagogiques ou encore l'initiation de projets facultaires ou départementaux. Pour chacune de ces pistes, nous tenterons de lister certains des choix qui se

¹ Dans cet article, les termes « soutien » et « accompagnement » d'enseignants seront utilisés pour désigner les actions du « conseiller pédagogique ». Les formateurs, de même que les accompagnateurs d'enseignants, sont généralement appelés ainsi, sous l'influence des collègues canadiens. Pour plus de précision sur cette terminologie, nous renvoyons le lecteur à M. Frenay, A. Jorro et M. Poumay (à paraître), article dans lequel sont mobilisées deux auteures, P. Massé et M. Paul pour dégager les caractéristiques essentielles de l'accompagnement et une taxonomie de postures d'accompagnement utile au secteur de la formation. Cet accompagnement a généralement pour but l'innovation pédagogique, définie, par J.-P. Béchar et D. Bédard (2009 : 36), comme cherchant « à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ».

² Comme la plupart des auteurs, L. Taylor ne se risque pas à isoler les actions de formation des autres actions prises en charge par les conseillers pédagogiques. Il est difficile d'isoler l'impact différentiel des actions entreprises au sein des centres de pédagogie universitaire mais nous reconnaissons, dans la description de L. Taylor, différentes composantes de nos formations (exemples pratiques, accent sur la réflexivité et témoignages de collègues), que l'auteure considère comme des facteurs de succès des innovations pédagogiques.

³ L'auteure (Taylor, 2009 : 223-224) distingue en effet trois stratégies de *leadership* qui vont faciliter la diffusion de connaissances au sein des institutions : « laissons-la émerger », « aidons-la à émerger », et « faisons-la émerger ». Nous considérons notre institution comme tentant de mettre en œuvre la seconde approche.

posent aux institutions. Nous illustrerons brièvement ces choix par le cas de l'Université de Liège (ULg), en Belgique, pour déboucher sur quelques options ou questions, avec l'espoir de nourrir la réflexion de collègues.

Comment former les enseignants ?

Il nous semble pertinent qu'une formation en pédagogie universitaire soit accessible en parallèle à l'exercice du métier d'enseignant. En effet, un enseignant « en fonction » part des problèmes et questions qui se posent dans sa classe, dans son environnement quotidien. Il se rend compte de l'applicabilité (ou non) des concepts et outils discutés, il transfère donc plus rapidement à sa pratique les éléments qu'il trouve utiles. Denis Bédard (2003) souligne l'importance de ce lien entre contextualisation et transfert. Se fondant sur l'état actuel des travaux de recherche (Lave, Wenger, 1991) la contextualisation des connaissances, comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage, lui semble contribuer de manière significative au transfert. Sans sa pratique quotidienne, l'enseignant verrait cette formation en pédagogie universitaire comme une formation de plus, décrochée de la réalité de terrain et peu utile à la résolution de ses propres problèmes de classe, à l'amélioration de son propre enseignement, dans sa situation particulière et unique⁴. Cette « contextualisation des apprentissages rencontrerait le besoin, généralement manifesté par les adultes en reprise d'études, d'ancrer les contenus de cours dans leur pratique professionnelle, afin d'en apprécier leur applicabilité de terrain » (Bourgeois, De Viron, Nils, Traversa, Vertongen, 2009 : 130). Les enseignants des universités et écoles supérieures répondent à ces conditions, décrites comme favorables au transfert des apprentissages.

Quelques options possibles en matière d'offre de formation

Ces formations peuvent prendre des formes très diverses : elles peuvent être obligatoires ou facultatives, à caractère plutôt actif ou passif, en sessions isolées ou de type « programme » (avec un fil conducteur entre les séances), visant la maîtrise de ressources ou le développement de compétences, en grands ou petits groupes, homogènes (enseignants d'un même programme, d'une même discipline ou rencontrant, par exemple, le même type de problèmes dans leurs classes) ou hétérogènes, animées par des pairs (collègues enseignants) ou par des experts, donnant lieu ou non à une évaluation, voire à une certification, etc. Il s'agit donc pour l'institution de faire des choix et de prendre, en toute connaissance de cause, des décisions quant à la forme de ces formations. Certains choix sont, à l'évidence, plus

⁴ Voir M. S. Knowles (1990) ou B. Merrill (2001) pour une vision plus globale de l'apprentissage adulte.

pertinents que d'autres car ils tiennent compte des facteurs de succès de l'introduction d'une innovation (Taylor, 2009), comme, par exemple, le fait d'organiser des sessions dans lesquelles les participants sont actifs, ont un intérêt pour la thématique choisie et sont valorisés pour leur engagement dans la formation. Quelles que soient les formules choisies, Claude Lessard et Francine Vaniscotte (2002 : 9) rappellent l'ambitieux objectif de ces actions :

« En Amérique du Nord et en Europe de l'Ouest, on insiste beaucoup sur la professionnalisation de l'enseignement. Ce concept renvoie à la fois à la construction systématique d'une expertise spécifique à l'acte d'enseigner et appropriée aux conditions actuelles d'exercice du métier; à la place des enseignants dans le système éducatif et à leur reconnaissance dans la société. Il cherche à expliciter les savoirs dits de la pratique, à les questionner et à les intégrer dans une base de connaissance, utile pour la formation comme pour l'exercice quotidien du métier. Le modèle valorisé est celui du praticien réflexif, maîtrisant les gestes professionnels essentiels et cherchant à savoir ce qu'il fait, pourquoi il le fait et avec quels effets sur quels élèves. »

Comment constituer, puis ajuster une offre de formation interne ?

L'organisation de coûteuses analyses de besoins est aujourd'hui souvent remplacée par des formules offrant une variété de formations et de services annuellement adaptés en fonction du succès rencontré par les différentes activités et de leur impact. Pour constituer le socle de base d'une offre naissante, il est aisé de s'inspirer des formations organisées dans des institutions partenaires. Les problématiques utiles aux enseignants comprennent généralement des séances de base sur la définition des objectifs, sur les compétences des étudiants à développer dans son cours, sur différentes méthodes (basées sur les problèmes, le questionnement, les cas, les projets, les travaux de groupes) et techniques d'évaluation des étudiants (allant du questionnaire à choix multiples aux techniques plus sophistiquées permettant l'évaluation de compétences, comme les portfolios et les cartes conceptuelles). Un catalogue classique comprend aussi souvent des séances plus spécifiques à des questions comme l'animation de grands groupes (boîtiers de vote électronique, papiers minute, *e-learning*), les stages, les « cliniques », les travaux de fin d'études, etc. Complémentaire à cette approche empirique, la littérature sur la pédagogie universitaire peut aussi aider à la structuration d'un catalogue de formations⁵.

Pour faire évoluer l'offre, les conseillers pédagogiques tiennent généralement compte de l'efficacité des formations au regard du changement pédagogique visé et de la satisfaction des enseignants qui y ont participé. Ce choix dynamique permet aux enseignants de piloter de façon étroite l'offre de services proposée

⁵ Les ouvrages de M. Svinicki et W. McKeachie (1951) ou de R. Prigent, H. Bernard et A. Kozanitis (2009) sont de bons exemples en la matière.

par leur institution. Plus que de longues enquêtes, les collectes de données organisées par les services de pédagogie universitaire peuvent se concentrer, par exemple, sur la difficile question de l'impact de ces formations plutôt que de porter sur leur définition même. Elles constituent ainsi un véritable outil de régulation, les enseignants se prononçant plus facilement sur des prolongements ou aménagements souhaités à une action initiée que sur l'idéal d'une formation pédagogique dont ils cernent mal l'apport potentiel. Tout comme le propose Catherine Wehlburg (2006 : 123) dans son expression « *closing the feedback loop* »⁶ (« fermer la boucle de *feedback* »), par un système de boucles très courtes, les enseignants se voient proposer des activités multiples et se positionnent en moteurs de cette offre dynamique dont ils sont les premiers bénéficiaires.

Quelle place pour les formations à caractère technologique ?

Comme le constate Thierry Karsenti (2002 : 39) suite à plusieurs études à large échelle auprès d'enseignants canadiens :

« les TIC peuvent faciliter et rendre le travail enseignant plus efficace, certes, mais elles ne sont pas nécessairement là pour modifier la substance de ce qu'est enseigner, instruire ou éduquer. Seule la façon de faire en classe changera. Les TIC peuvent, dans certains contextes et processus spécifiques, rehausser le professionnalisme des enseignants, participer à la réussite et aux apprentissages des élèves, contribuer à l'ouverture de l'école sur le monde, favoriser l'émergence de pédagogies de type socio-constructiviste ».

En cohérence avec ces constats, les services de pédagogie universitaire englobent souvent dans les formations pédagogiques certains séminaires à caractère technologique qui amènent les encadrants à maîtriser des outils d'*e-learning* et à transformer leur pratique de façon à y intégrer des activités en ligne qui apportent une valeur ajoutée à l'enseignement conventionnel. Ces formations posent en effet des questions essentielles : comment envisager une construction collective du savoir par la classe entière, avec l'aide des technologies ? Comment passer d'un usage basique des outils à un usage réellement transformationnel (voir *infra*) qui apporte une valeur-ajoutée, un « plus » qu'il serait impossible de faire vivre aux étudiants sans recours à la technologie ? La figure 1 (ci-dessous) détaille les paliers par lesquels les enseignants passent généralement avant d'atteindre les types d'usages les plus utiles à l'apprentissage en profondeur chez leurs étudiants.

⁶ C. Wehlburg se positionne au niveau des enseignants et de leurs groupes d'étudiants, conseillant ces boucles courtes pour la régulation de tout cours. Nous appliquons ce même principe aux formations d'enseignants, de façon à permettre leur régulation permanente.

Figure 1 : Niveaux d'intégration des technologies dans le curriculum : d'un usage basique à un usage « transformationnel » des technologies⁷.

Entrée	Adoption	Adaptation	Pénétration	Transformation
L'enseignant utilise la technologie pour transmettre le contenu (la matière du cours) aux étudiants.	L'enseignant guide ses étudiants dans leurs usages conventionnels des outils. Si tel outil est disponible, alors tel niveau de manipulation est recommandé aux étudiants.	L'enseignant encourage l'adaptation. Il pousse ses étudiants à choisir un outil et à en modifier l'usage pour que l'outil permette d'accomplir la tâche nécessaire.	L'enseignant met en place un environnement d'apprentissage qui fait pénétrer la technologie dans la vie de tous les jours, à travers toutes les matières.	L'enseignant met en place un environnement d'apprentissage riche, dans lequel les étudiants s'engagent continuellement dans des activités qui auraient été impossibles à réaliser sans technologie.

Pour trouver leur place au sein d'une formation pour enseignants, des séances dédiées à *e-learning* sont tournées vers la qualité de l'apprentissage des étudiants. Si l'on vise des usages transformationnels, il est insuffisant de prévoir des séances *e-learning* transmissives où les logiciels sont essentiellement abordés dans leurs caractéristiques techniques. Les animateurs des séances *e-learning*, eux-mêmes conseillers pédagogiques, partent, dans la mesure du possible, des usages pour aller vers la technique et non l'inverse. Ils prennent en compte ce que l'enseignant souhaite construire comme activité, discutent la pertinence de l'activité, puis, seulement ensuite, envisagent les options techniques possibles et aident l'enseignant à mettre en œuvre concrètement son activité.

Tableau I : Le cas de l'ulg

À l'ulg, l'Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur (IFRES) organise une formation multiforme pour ses enseignants. Cette offre de formation ne représente qu'une partie des services offerts aux enseignants pour améliorer la qualité de leurs enseignements.

Dix séances de base obligatoires pour tous les jeunes encadrants

Depuis 2007, une formation de base est obligatoire pour les jeunes « encadrants » (professeurs comme assistants temporaires, c'est-à-dire tout personnel dont une partie de la charge est dédiée à l'encadrement des étudiants). Ceux-ci, durant les deux premières années de leur mandat d'enseignement, doivent participer à un total de minimum dix demi-journées d'activités qu'ils choisissent au sein d'un catalogue⁸ de plus de 50 propositions. Ces séances font appel à de nombreux témoignages de collègues, comprennent des discussions de groupe, des analyses de pratiques, la construction concrète d'une séquence de cours ou d'un instrument, la transmission préalable de problèmes et de cas qui permettent à l'animateur de préparer la séance

⁷ Extrait adapté de la matrice du Florida Center for Instructional Technology, University of South Florida, 2007. Accès : <http://fcit.usf.edu/matrix/index.html>.

⁸ Le catalogue des formations proposées aux encadrants de l'ulg est consultable sur Internet. Accès : <http://www.ifres.ulg.ac.be/portail/>.

en se fondant sur le vécu des participants et des micro-techniques qui placent ces derniers en situation d'acteurs de leur formation.

Les enseignants s'inscrivent en ligne et gèrent par Internet leur « panier » de formations. Après dix séances, ils rédigent une page de rapport dans lequel ils précisent les éléments qui leur ont été utiles, les transferts très concrets qu'ils ont opérés vers leur pratique professionnelle. Certains mentionnent des techniques, des outils qu'ils ont découverts et qu'ils trouvent efficaces dans leur classe, d'autres évoquent des rencontres de personnes clés, d'autres encore des réflexions qui ont déclenché un changement de méthode, la modification d'un questionnaire d'évaluation de leurs étudiants ou simplement de la vision qu'ils ont de leurs étudiants et de la qualité des rapports qu'ils entretiennent avec eux. Beaucoup disent avoir trouvé dans ces formations de quoi renforcer leur assurance dans l'exercice du métier d'enseignant mais aussi, paradoxalement, se sentir forts d'une nouvelle ouverture au questionnement pédagogique qu'ils pensent devoir travailler durant toute leur carrière.

Concernant la valorisation, lorsqu'il envoie son rapport après ses dix demi-journées de participation, l'enseignant reçoit une attestation de l'IFRES qu'il joint à sa prochaine demande de promotion et qui est exigée pour toute nomination dans l'institution. De nombreux encadrants poursuivent par la suite leur formation en s'inscrivant à d'autres séances. Ils valorisent cette activité dans leur portfolio d'enseignement, dossier pédagogique qui prend place aux côtés du dossier de recherche et est actuellement pris en compte, dans certains départements, lors des promotions et nominations.

En 2008 et 2009, 56 % des 1 150 encadrants de l'ULg ont participé à ces formations (plus de 100 séances sont organisées annuellement). Le catalogue comprend une série de formations à caractère technologique. Celles-ci ont constitué un levier pour le déploiement de l'*e-learning* à l'ULg, où plus de 700 cours sont aujourd'hui complétés par des activités web sur la plateforme institutionnelle. De l'avis des participants eux-mêmes, l'obligation de formation pour les jeunes encadrants a joué un rôle important dans cet essor de l'*e-learning* à l'ULg.

Un programme spécialisé : le master complémentaire Formasup

Parallèlement à ce catalogue de formations qui propose des séances brèves et disjointes, l'ULg organise également un master en pédagogie de l'enseignement supérieur nommé Formasup⁹. Chaque enseignant y recueille des données objectives et subjectives auprès de ses propres étudiants, pour mieux comprendre les lieux et conditions de leur apprentissage et, ainsi, améliorer cet apprentissage. Formasup est organisé en présentiel et à distance (au choix), en français et en anglais. Il suppose un investissement temporel d'environ une journée par semaine pour les enseignants qui s'y inscrivent. Un référentiel de compétences (Poumay, Georges, 2009) constitue le fil conducteur de ce programme qui apporte des retombées significatives à l'institution en termes de qualité de réflexion et d'action pédagogique qui en découlent chez les enseignants diplômés.

⁹ Pour une description du programme de ce master complémentaire, voir M. Poumay (2006) ou le site d'information. Accès : <http://www.formasup.eu>.

Plus globalement, soutenir et accompagner les enseignants dans leur pratique

À côté de ces formations (isolées ou sous forme de programmes) et pour les compléter, la plupart des centres de pédagogie universitaire offrent une série de services aux enseignants. Les services les plus courants sont, d'une part, l'aide à l'évaluation des enseignements par les étudiants¹⁰ et, d'autre part, l'accompagnement de projets pédagogiques. Nous n'aborderons que ce second type d'action.

L'accompagnement de projets pédagogiques peut prendre différentes formes. Il se décline essentiellement en accompagnements individuels ou de groupes d'enseignants. Ces deux modalités peuvent – ou non – faire l'objet d'un appel à projets de la part de l'institution, qui lance une sorte de concours dans lequel seuls certains projets seront accompagnés ou financés¹¹. Dans les projets individuels, on trouve, par exemple, le souhait d'un enseignant de modifier son carnet de stage, de tester une méthode nouvelle ou simplement de rendre son cours plus cohérent, proposant aux étudiants un meilleur alignement entre les objectifs, les méthodes et l'évaluation de ses étudiants. Au niveau collectif, on trouve le soutien à des réformes de plus grande envergure comme la modification de tout un programme d'études, la création de ressources *e-learning* transversales à plusieurs cours, l'introduction d'une méthode basée sur l'usage de cas multidisciplinaires ou encore, par exemple, la création de cours interuniversitaires.

Chacun de ces deux types d'accompagnement présente des avantages : accompagner des projets individuels permet de soutenir les enseignants lorsqu'ils ont des idées mais sont isolés, accompagner des projets collectifs donne aux innovations un caractère plus pérenne et plus démultiplicateur car de nombreux collègues relaient les actions et réflexions. Le soutien aux projets individuels constitue d'ailleurs une amorce aux projets collectifs, les enseignants isolés accompagnés étant souvent par la suite les moteurs d'introduction de projets plus collectifs.

¹⁰ L'évaluation des enseignements par les étudiants est particulièrement développée à l'Université de Lausanne. Nous renvoyons le lecteur intéressé à un article récent (Berthiaume, Jacqmot, Lanarès, Rochat, Winer, 2009) qui expose les caractéristiques essentielles de ces évaluations et en distingue quatre critères de qualité (confidentialité, responsabilité, adaptabilité, réflexivité) avant de proposer des exemples d'institutions dans lesquelles ces critères sont plus ou moins pris en compte, avec les conséquences que cela implique pour ces dernières.

¹¹ Il arrive en effet souvent que l'enseignant ou le groupe d'enseignants sélectionné bénéficie, en plus d'un accompagnement institutionnel, d'une enveloppe budgétaire qui couvre partiellement les frais de réalisation de son projet.

Tableau 2 : Le cas de l'ULg

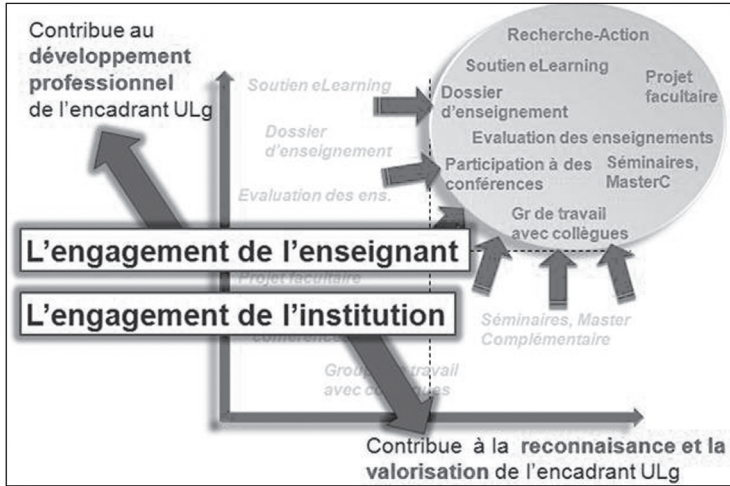
À l'ULg, les soutiens individuels sont volontairement très peu balisés. L'IFRES est disponible pour aider l'enseignant dans la restructuration de son cours, l'approche de nouvelles méthodes, la construction d'outils et toute avancée qui contribue à améliorer la qualité de son enseignement. Les accompagnements collectifs sont réservés aux groupes d'enseignants qui entrent dans les appels structurels lancés annuellement par l'IFRES pour le financement de leur projet d'innovation pédagogique, souvent avec l'aide de consultants externes. Transversalement, des « journées IFRES » rassemblent chaque année plus de 150 enseignants autour de thématiques pédagogiques et d'échanges de pratiques. Le site web de l'IFRES¹² annonce ces journées mais informe aussi sur les soutiens possibles et les actions en cours, propose des ressources aux enseignants (dont la vitrine, le site internet « e-demos », qui permet des visites de cours en ligne avec des interviews de leurs acteurs), assure une assistance pour tout problème lié à l'e-learning et relaye des nouvelles à caractère pédagogique.

Un enjeu de taille : la valorisation des enseignants

De nombreuses institutions européennes ont aujourd'hui pris conscience de l'importance de la qualité des enseignements et ont créé des centres de pédagogie universitaire pour réfléchir et agir en ce sens. Les contextes de concurrence interuniversitaire, de réduction des financements accordés aux universités depuis la crise de 2008 (European University Association, 2011) et d'accréditations tant nationales qu'internationales contribuent à renforcer l'importance de ces centres de soutien aux enseignements. De fortes pressions s'exercent sur les enseignants pour qu'ils participent aux efforts de maximisation de la qualité des enseignements alors qu'ils s'efforcent déjà d'exceller dans la recherche. Le défi à relever par les enseignants est de taille. À travers les formations, les accompagnements et autres services proposés par les centres de pédagogie universitaire de leurs institutions, ils devraient, certes, trouver le soutien nécessaire à l'amélioration de leur pratique. Mais pour qu'ils s'engagent réellement dans cette voie, encore faut-il qu'ils trouvent dans ces activités la valorisation institutionnelle nécessaire à leur réelle mobilisation autour de ces questions d'enseignement. Valoriser l'excellence dans l'enseignement est une nécessité pour les institutions qui souhaitent relever le défi de la qualité des enseignements. Comme le montre la figure 2 (ci-dessous), chacune des actions des centres de pédagogie universitaire doit tendre à soutenir le développement professionnel de l'enseignant qui s'y engage, mais également à servir sa reconnaissance institutionnelle. À l'engagement de l'enseignant doit correspondre un engagement de l'institution, sans quoi la mobilisation des enseignants s'essoufflera et ne portera pas les fruits escomptés.

¹² Accès : <http://www.ifres.ulg.ac.be>.

Figure 2 : Positionner les services offerts aux enseignants de façon à contribuer à leur développement professionnel et à leur valorisation.



Chacune des actions menées par les centres de pédagogie universitaire doit donc faire l'objet d'une réflexion et d'une régulation continue, avec pour objectif de rejoindre le cercle (vert) vertueux des actions tant efficaces que valorisées. Ces actions nourrissent à la fois la motivation intrinsèque autodéterminée de l'enseignant (qui souhaite poursuivre car il se considère de plus en plus compétent) et sa motivation extrinsèque (son besoin de reconnaissance). La question « que valoriser ? » est déjà abordée dans la figure 2 au sein du cercle vert (de façon non exhaustive). La question « comment valoriser ? » reste cependant entière. Le portfolio d'enseignement est utilisé dans des dizaines d'institutions européennes comme outil de valorisation, donnant accès à des promotions ou nominations. La progression dans la carrière n'est cependant pas le seul moyen de valoriser un enseignant. La mise à disposition de matériel ou de personnel, par exemple, est aussi assez valorisante : l'enseignant expert peut se voir confier des assistants d'enseignement qui permettent la mise en œuvre de méthodes actives, l'encadrement de travaux de groupes ou de projets personnels, la production de ressources en ligne, la transversalité et l'intégration de matières dans des travaux complexes, bref, une série de tâches qui donnent toute sa mesure à son investissement pédagogique. La publication d'articles soulignant la qualité enseignante est également valorisante, de même que la décharge de certaines missions au profit d'un investissement additionnel de temps dans l'enseignement. L'enseignant particulièrement reconnu pour son enseignement, investi dans des suivis doctoraux, dans la coordination de programmes ou dans une innovation majeure peut aussi se voir dispensé d'une partie de sa charge de

cours et d'autres tâches de type « services à la communauté ». L'institution investit alors dans les compétences et dans l'engagement pédagogique des enseignants qu'elle considère excellents. Des prix peuvent d'ailleurs souligner cette excellence, assortis ou non de financements à réinvestir dans son enseignement. Au Canada¹³, les exemples ci-dessus sont souvent combinés au service de la valorisation des enseignants. Ils constituent autant de moyens de reconnaître l'engagement d'un enseignant et de l'encourager à poursuivre dans cette voie.

Tableau 3 : Le cas de l'ULg

À l'ULg, la valorisation des efforts pédagogiques de l'enseignant se réalise à travers son portfolio d'enseignement¹⁴. Parallèlement à son dossier de recherche, l'enseignant consigne dans ce portfolio d'enseignement des traces de ses avancées, de ses questionnements, de ses développements, de ses projets pédagogiques. Il apporte ainsi des preuves de la qualité de ses enseignements, de son engagement pédagogique et de sa pratique réflexive, sur la base d'une trame proposée (mais non imposée) par l'institution. Ce portfolio d'enseignement est pris en compte lors des promotions et nominations dans le corps enseignant. L'institution n'a pas encore de régulation claire sur la part que doit prendre ce dossier au regard du dossier de recherche ou de services à la communauté mais l'existence même du portfolio d'enseignement est déjà une source de préoccupation pédagogique qui a sans doute un impact sur la qualité des enseignements ou, en tout cas, sur le volume de questionnement pédagogique au sein de l'institution et l'intérêt porté à ce questionnement. Sur ce point, les principales difficultés rencontrées par l'ULg sont de promouvoir le développement professionnel et les multiples formes et lieux de valorisation de l'excellence en enseignement, de développer une gouvernance qui précise les règles exactes de cette valorisation et de les appliquer scrupuleusement (l'ULg n'est pas encore parvenue à ce stade).

Conclusion

Il existe de multiples façons de contribuer, par un soutien aux enseignants, à l'amélioration de la qualité des enseignements et de la réussite des étudiants. À travers le présent article, nous proposons aux institutions d'associer une offre de formation active et variée – comprenant notamment des séances à caractère technologique –, un accompagnement individuel et collectif des enseignants qui ont un projet pédagogique, une évaluation des enseignements

¹³ Citons les universités de Sherbrooke et de Montréal, qui possèdent des régulations bien spécifiques en la matière.

¹⁴ Le portfolio est un dossier (classeur, blog, site, ...) qui permet de collectionner; puis de sélectionner des traces (écrits, photos, références, schémas, cartes conceptuelles, ...) qui témoignent d'un apprentissage ou même d'un développement. Voir J. Tardif (2006) pour plus de détails sur les apports de ce type de pratique et son soutien au développement de compétences, quelles qu'elles soient.

qui soutienne la qualité pédagogique, une présence pédagogique dynamique à travers un site-outil et des activités régulières, à une valorisation des enseignants qui s'engagent résolument dans la voie de cette qualité des enseignements. Le programme est vaste et, comme nous l'avons esquissé, assorti de multiples options. La variété de l'offre doit permettre de respecter les préférences de chacun et de répondre aux besoins très différents des enseignants, à toute étape de leur carrière et de leur développement professionnel. Une offre incluant les TICE constitue un argument de poids pour attirer vers la réflexion pédagogique de jeunes assistants qui n'y seraient pas venus à travers des propositions plus conventionnelles. Sur tous ces points, les illustrations issues de l'expérience de l'ULG peuvent contribuer à nourrir la réflexion de collègues conseillers pédagogiques et à éclairer leurs choix. Les difficultés soulignées peuvent attirer l'attention du lecteur sur des écueils à éviter ou des points de discussion à aborder avant le lancement d'actions d'ampleur institutionnelle.

Parmi les questions qui restent posées, parce qu'elles sont fortement liées à des composantes contextuelles, celles de l'obligation des formations et de la valorisation institutionnelle de l'engagement pédagogique des enseignants se posent de façon épineuse et ne peuvent se résumer à ce qui est mis en œuvre dans le contexte local de l'ULG. L'obligation a ses revers et ses atouts, elle doit être scrupuleusement étudiée avant application. Elle nécessite un pouvoir fort, une stratégie institutionnelle clairement annoncée et l'adhésion du corps enseignant. Elle doit être perçue comme un gain, un échange dont chacun sort gagnant. Sans doute ces conditions sont-elles difficiles à réunir. Point positif, l'obligation permet de rapidement atteindre un seuil critique dans le nombre d'encadrants sensibilisés à l'innovation¹⁵ et désireux de poursuivre la réflexion pédagogique. Elle favorise ainsi l'émergence de projets innovants. Elle permet aussi aux jeunes assistants d'enrichir leur *curriculum vitae*, quels que soient leurs emplois futurs, alors que les enseignants dont ils dépendent ne donneraient peut-être pas priorité à cette formation pédagogique s'ils en avaient le choix. Même si elle est parfois difficile à assumer, l'obligation dynamise la réflexion autour de l'enseignement et montre clairement une volonté institutionnelle de renforcer la qualité des enseignements.

Bien sûr, cette obligation nécessite une équipe capable d'assurer les formations, de les maintenir à un bon niveau de qualité et de les organiser en grand nombre. C'est clairement l'une des difficultés que nous rencontrons à l'ULG. Les enseignants constituent un public exigeant, il faut prendre garde à ne pas les décevoir. Vu

¹⁵ Nous faisons toujours référence à l'innovation pédagogique au sens que lui donnent J.-P. Bécard et D. Bédard (2009 : 36), c'est-à-dire cherchant « à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants en situation d'interaction et d'interactivité ».

la multiplicité des séances et des intervenants, il n'est pas aisé de conserver à chaque session un cap clair sur l'apprentissage des étudiants et une posture de praticien réflexif (Schön, 1987). Dans l'optique du *Scholarship of teaching and learning* (Boyer, 1990 ; Kreber, 2002) et comme en témoigne la collection de portfolios constituée par Daniel Bernstein, Amy Nelson Burnett, Amy Goodburn et Paul Savory (2006), il est possible de documenter et d'enrichir la pratique enseignante tout en restant concret et centré sur l'apprentissage des étudiants. Au fil de ces efforts d'amélioration de la pratique enseignante, quel que soit l'angle adopté (catalogue de formations, évaluation des enseignements par les étudiants, accompagnements collectifs ou individuels, journées de partage de pratiques, etc.), nous considérons la formation des conseillers pédagogiques¹⁶ comme l'un des défis majeurs rencontrés à l'heure actuelle par les centres de pédagogie universitaire européens et internationaux. À cet égard, nous invitons le lecteur à consulter les sites internet des associations professionnelles de pédagogie universitaire¹⁷, groupements très actifs dans certains pays, qui contribuent largement à la constitution de la base de connaissances utiles en pédagogie de l'enseignement supérieur et à la formation de ces conseillers pédagogiques, au cœur des actions d'amélioration des enseignements.

Références

Bécharde J.-P., Bédard D., 2009, « L'innovation pédagogique dans le supérieur : un vaste chantier », pp. 29-43, in : Bécharde J.-P., Bédard D., *Innovier dans l'enseignement supérieur*, Paris, Presses universitaires de France.

Bédard D., 2003, L'apprentissage et l'enseignement contextualisés (AEC) : fondements théoriques et implications pédagogiques, conférence plénière, chaire de pédagogie universitaire CPU/IPM, Université catholique de Louvain.

¹⁶ Le lecteur intéressé consultera R. Land (2001) pour une description de 12 orientations des tâches de ces conseillers pédagogiques en contexte anglais (Grande-Bretagne), dans laquelle l'auteur conclut (Land, 2001 : 10) que « les tentatives de définition [des tâches et rôles des conseillers pédagogiques] mènent inévitablement à des compréhensions multi-facettes, inter-reliées, se chevauchant, et dynamiques » (traduction libre).

¹⁷ Citons les sites anglophones des associations australienne Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA, accès : <http://www.herdsa.org.au/>), anglaise Staff and Educational Development Association (SEDA, accès : <http://www.seda.ac.uk/>) et américaine Professional and Organizational Development (POD, accès : <http://www.podnetwork.org/>), le site bilingue de l'association canadienne la Société pour l'avancement de la pédagogie dans l'enseignement supérieur (STLHE/SAPES, accès : <http://www.stlhe.ca/>) et le site francophone de l'euro-péenne Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU), dont le site international est en refonte mais pour laquelle celui de la section belge (AIPU-Communauté française de Belgique, accès : <http://www.aipu.be/>) peut fournir un relais momentané. Ces sites peuvent être utiles à tout enseignant ou conseiller pédagogique qui souhaite poursuivre sa professionnalisation.

- Bernard H., Kozanitis A., Prigent R., 2009, *Enseigner à l'université dans une approche-programme*, Montréal, Presses internationales Polytechnique.
- Bernstein D., Burnett A., Goodburn A., Savory P., 2006, *Making Teaching and Learning Visible : Course Portfolios and the Peer Review of Teaching*, Bolton, MA, Anker.
- Berthiaume D., Jacqmot C., Lanarès J., Rochat J.-M., Winer L.R., à paraître, « L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) comme mesure de soutien au développement professionnel des enseignants », *Recherche et formation*, 67.
- Bourgeois E., De Viron F., Nils F., Traversa J., Vertongen G., 2009, « Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'*expectancy-value* en contexte de formation universitaire pour adultes », *Savoirs*, 20, pp. 119-133.
- Boyer E. L., 1990, *Scholarship reconsidered : Priorities of the professoriate*, Princeton, NJ, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- European University Association, 2011, *Impact of the economic crisis on European universities*. Accès : http://www.eua.be/Libraries/Newsletter/Economic_monitoringjanuary2011final.sflb.ashx. Consulté le 6 janv. 2011.
- Frenay M., Jorro A., Poumay M., à paraître, « Autour des mots », *Recherche et Formation*, 67.
- Karsenti, Th., 2002, « Défis de l'intégration des TIC dans la formation et le travail enseignant », *Politiques d'éducation et de formation : analyses et comparaisons internationales*, 5, pp. 27-42.
- Knowles M. S., 1990, *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éd. d'Organisation.
- Kreber C., 2002, « Teaching Excellence, Teaching Expertise and the Scholarship of Teaching », *Innovative Higher Education*, 26, pp. 5-22.
- Land R., 2001, « Agency, context and change in academic development », *The International Journal for Academic Development*, 1, vol. 6, pp. 4-20.
- Langevin L., 2009, « Accompagnement pédagogique : une expertise à développer », pp. 139-150, in : Bécharde J.-P., Bédard D., *Innover dans l'enseignement supérieur*, Paris, Presses universitaires de France.
- Lave J., Wenger E., 1991, *Situated learning : Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lessard C., Vaniscotte F., 2002, Éditorial, *Politiques d'éducation et de formation : analyses et comparaisons internationales*, 2, pp. 7-11.
- Merrill B., 2001, « Learning and teaching in universities: Perspectives from adult learners and lecturers », *Teaching in Higher Education*, 6, pp. 5-17.
- Poumay M., 2006, « Pour professionnaliser le métier d'enseignant du supérieur : le master complémentaire Formasup », *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3 (1), pp. 3-13.
- Poumay M., Georges F. (cartographe), 2009, *Prosup : Professionnaliser l'enseignement et l'apprentissage dans le supérieur*. Accès : <http://www.mindmeister.com/fr/26912925/prosup-2009-2010-poumay-georges-2009-fr>. Consulté le 06 juin 2010.
- Schön D.A., 1987, *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, CA, Jossey-Bass.

Svinicki M., McKeachie W., 1951, *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University teachers*, 13^e édition (augmentée), Boston, H. Mifflin, 2011.

Tardif J., 2006, *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation.

Taylor L., 2009, « Diffusion de l'innovation : Partager au sein et entre les communautés de pratique », pp. 213-228, in : Béchar J.-P., Bédard D., *Innové dans l'enseignement supérieur*. Paris, Presses universitaires de France.

Wehlburg C., 2006, *Meaningful Course Revision. Enhancing Academic Engagement using student learning data*, Bolton, Anker Publishing Company.

