

2008 - 25^e congrès de l'AIPU – Montpellier
Le Défi de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur
Thème 4 : Qualité et Personnels Enseignants

Communication orale (20 minutes + questions) réf. *AIPU2008-04-0207*

Auteurs : Marianne Poumay et François Georges

NB. Envoyer 28000 caractères (un autre endroit mentionne 4000 mots) pour le 17 mars.
http://www.aipu2008-montpellier.fr/index.php?dossier_nav=640

Mots-clé : *Référentiel, Gestion Individualisée des Compétences et Portfolio Professionnel : trois outils au service de la progression et de la réussite des enseignants en développement.*

Abstract

Le Master Complémentaire Formasup (60 crédits) est organisé depuis maintenant 6 ans à l'université de Liège. Son public-cible est constitué d'enseignants du supérieur, de Belgique et de l'étranger, désireux de réfléchir à leur pratique enseignante, de se remettre en question, d'entrer en projet pour innover dans leur classe, de mener une recherche et de communiquer sur ces avancées professionnelles. Le courant du « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL, Boyer 1990) nous a guidés dans la constitution d'un référentiel de compétences qui s'est affiné au fil des années et reflète aujourd'hui ces préoccupations.

Pour développer ces compétences, les enseignants inscrits à Formasup sont chacun aidés d'un accompagnateur. Ils interagissent à travers un outil en ligne qui leur permet de dialoguer à propos de leur développement des compétences ciblées dans le référentiel. Ils se voient progresser, sont encouragés dans ces progrès et construisent peu à peu leur portfolio professionnel. Ce portfolio jouera le rôle de « dossier de réussite » (Tardif 2006).

Après un cadrage contextuel et conceptuel, les trois outils (référentiel - outil d'accompagnement au développement de compétences - portfolio) font chacun l'objet d'une présentation, dont se dégage l'importance de la cohérence entre les différents instruments de la formation professionnelle des enseignants.

Contexte

Organisée à l'Université de Liège (Belgique), Formasup est un Master Complémentaire de 60 crédits qui vise à aider les collègues de l'enseignement supérieur à modifier leur pratique professionnelle. Pour chaque participant, les piliers de cette formation sont une réflexion approfondie sur son enseignement, une recherche personnelle et la transformation du cours dont il a la charge¹ (Poumay, 2006a).

« Formasup offre la particularité d'être diplômant. À défaut de stratégie nationale, il contribue ainsi à la reconnaissance et à la valorisation des initiatives individuelles visant l'amélioration des pratiques d'enseignement. Proposer un curriculum diplômant contribue à (...) la dissémination de

¹ L'enseignant transforme son cours pour y introduire soit l'apprentissage basé sur les problèmes (PBL), soit l'eLearning, soit un autre type d'innovation à caractère pédagogique (dans ce dernier cas, où le projet précis est moins strictement défini au départ, l'enseignant est inscrit dans l'option « Réflexion-Intervention » du programme).

pratiques positionnant la pédagogie comme un élément important pour l'efficacité des institutions d'enseignement et la reconnaissance des individus qui y consacrent l'énergie nécessaire à une année de formation complémentaire » (Poumay, 2006b).

Notre présupposé de base est qu'une formation en pédagogie de l'enseignement supérieur est susceptible de sensiblement améliorer la qualité des enseignements. Par ailleurs, avec Lambert et Tice (1993, p. VIII-IX), nous constatons qu'aujourd'hui, « les programmes de pointe ont des buts (...) élevés : préparer la prochaine génération d'enseignants du supérieur à l'excellence à la fois en recherche et en enseignement (...) et contribuer à la modification des cultures de campus de façon à ce que celles-ci valorisent plus (et gratifient) l'excellence en enseignement. »



Figure 1 - Page d'accueil du Master Complémentaire Formasup (version 2008).

En 1999, pour bâtir le dispositif, l'équipe du LabSET s'est initialement appuyée sur des principes pédagogiques socioconstructivistes. Ainsi, une pédagogie du projet, un dispositif mixte comprenant une large part d'eLearning, une pratique de méthodes actives et variées et une progression très encadrée ont guidé les premières années de fonctionnement de ce diplôme². Ensuite, deux influences majeures ont modifié notre articulation des objectifs et des méthodes déployées dans Formasup : d'une part le courant de professionnalisation de l'enseignement supérieur initié par Boyer (1990) et les définitions de niveaux de professionnalisation de Kreber (2002), d'autre part les travaux de Tardif (2006) à propos du parcours de développement des compétences.

Trois outils en cohérence

Ces influences nous ont amenés à proposer aux enseignants de nouveaux outils pour structurer le dispositif. Ainsi, un référentiel de compétences est communiqué en début de formation et sert de fil rouge au curriculum. Centré sur le développement de ces compétences, un outil en ligne facilite le développement de ces compétences en organisant le dialogue continu entre les enseignants participants et leurs tuteurs en ligne à propos de chacune de ces compétences. Enfin, un portfolio rassemble en fin de cursus les pièces qui permettent d'évaluer la maîtrise par chaque enseignant de ces mêmes compétences annoncées et développées.

² Pour une description de ces choix et de leurs motivations, nous renvoyons le lecteur à Poumay 2006b.

LabSET

Directrice et responsable académique : Marianne Poumay, Chargée de cours.

Co-responsable académique : Dieudonné Leclercq, Professeur ordinaire.

Boulevard de Colonster, 2 - B9 4000 LIEGE - Belgique E-mail : labset@ulg.ac.be - http://www.ulg.ac.be/labset
Tél. +32 4 366 20 93 - fax +32 4 366 34 01

Pour reprendre la terminologie utilisée par Tardif (2006), de façon à développer, chez les enseignants participants, les compétences présentées dans notre référentiel, notre dossier d'apprentissage comprend un « dossier de progression » (notre outil de gestion des compétences en ligne, qui documente le parcours de développement de chaque compétence) et un « dossier de réussite » (notre portfolio, qui documente le niveau de développement atteint pour ces compétences).

Par leur participation à Formasup, nous souhaitons aujourd'hui amener les enseignants à considérer la pédagogie universitaire comme ils considèrent leur discipline de base : un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être étroitement inter-reliés, qui font l'objet d'analyses, de recherches et de publications, et guident une amélioration continue de la pratique professionnelle.

Nous reprenons ci-dessous chacun des trois outils annoncés et en expliquons les principes de base, l'intérêt, le fonctionnement (en tout cas pour l'outil le plus technique) et le rôle au sein du curriculum.

1. Le référentiel de compétences

Pour communiquer aux enseignants les compétences que nous comptons les aider à développer tout au long du curriculum, nous avons construit un référentiel, reflet de notre conception de ce qu'est la professionnalisation enseignante. Chaque principe, chaque item, a fait l'objet de réflexions et se justifie par des références théoriques et/ou empiriques. Nous ne détaillerons pas ici chacune de ces références, l'objet du présent article étant dans l'articulation de trois outils. A titre d'illustration, nous reprenons malgré tout ci-dessous les embranchements principaux de ce référentiel, présenté sous forme de carte conceptuelle (version 2008).



Figure 2 - Le référentiel de compétences de Formasup (version 2008) - Version « repliée » (à gauche) et version « étendue » (à droite).

En cohérence avec l'une des façons dont Tardif (2006) suggère de concevoir son référentiel de façon à maximiser les chances de réellement viser le développement de compétences et non simplement la maîtrise de ressources isolées, La macro-compétence « améliorer son enseignement » est éclatée en savoirs, savoir-faire et savoir-être. A l'intérieur de ces trois catégories, on retrouve notamment les éléments caractérisant le courant de Scholarship of Teaching and Learning³ (SoTL). Ce courant prône la réflexivité des praticiens, tout en exigeant de leur part un ancrage dans la recherche et une communication de leurs avancées. Le développement des savoir-faire « innover dans son enseignement » et « mener une recherche », sera étroitement accompagné car ces deux branches de notre carte constituent des compétences en elles-mêmes. Elles pourraient elles aussi être décomposées en savoirs, savoir-faire et savoir-être. Si nous ne l'avons pas fait, c'est pour conserver à la carte globale une lisibilité qu'elle perdrait si elle avait un volume de plusieurs pages.

Le référentiel est utilisé avant même la formation, sur notre site informatif en ligne, de façon à avertir les futurs participants des visées du diplôme. Il est ensuite présenté en début de formation, et repris tout au long de celle-ci pour situer, activité par activité, la branche dans laquelle nous tentons de développer des ressources et d'entraîner leur mobilisation. Il est aussi utilisé en fin de cursus, comme référent pour la production finale (le portfolio).

2. L'outil d'accompagnement au développement des compétences

L'outil d'accompagnement au développement des compétences est décrit par Georges (2007), le principal concepteur de cet outil. Concrètement, ce logiciel développé au LabSET⁴ se présente comme suit (illustration sciemment illisible mais visant une perception globale de l'outil) :

Catégorie	Ressources	Auteur	Rôle	Prof	Éleve
Théorie	An Evaluation Framework for the Development Process of an Online Curriculum	Wakkary, Belfer	Administrateur	★	★
Exemple	Authentic Assessment Toolbox	Jon Mueller	Administrateur	★	★
Théorie	Communities of practice	Wenger	Administrateur	★	★

Figure 3 - Le dossier de progression de Formasup (version 2008) : un outil visant le développement de compétences.

L'outil reprend sur la gauche certains des savoir-faire à développer (ceux qui nous semblent les plus critiques, devant donc faire l'objet de dialogues avec l'accompagnateur).

³ Initié par Boyer (1990) et sa distinction de quatre professionnalités, le courant SoTL s'est développé au fil du temps. Citons notamment Glassick, Huber & Maeroff (1997), Kreber (2002) et, plus récemment, Huber & Hutchings (2005).

⁴ Merci à Vincent Martin et à Laurent Linotte pour leur travail de développement informatique et infographique.

Par exemple, choisir ses méthodes pour le cours qui fait l'objet du projet, choisir les types d'évaluation de ses étudiants, centrer sa recherche sur une question qui fait sens, traiter ses données de recherche, etc.

Pour chacun de ces savoir-faire, l'enseignant doit montrer les choix pratiquement opérés pour son cours et doit justifier ces actions concrètes par un recours à la littérature.

Par exemple, pour les méthodes, lesquelles utilise-t-il pour que ses propres étudiants maîtrisent la compétence visée ? Dans quelles activités concrètes (en ligne) de ces étudiants peut-on aller le vérifier ? Et pourquoi cette activité et non une autre ? En quoi est-elle en cohérence avec la compétence visée ? Quels sont les auteurs qui préconisent de type d'activité de l'étudiant, et pour quelles raisons ?

L'enseignant doit donc prouver sa mobilisation de ressources au service d'un réel agir professionnel, et doit ancrer cet agir dans des référents reconnus. Par ses discussions avec l'accompagnateur dans les deux fenêtres de droite (voir ci-dessous), il démontre les ressources mobilisables, les raisons pour lesquelles il en a mobilisé certaines et non d'autres, il explique la façon dont il les a combinées et en explique les motifs. Nous sommes bien dans un dialogue qui pousse au développement de compétences chez l'enseignant. Ce dialogue est structuré par l'outil, qui force à envisager systématiquement une dizaine de rubriques tout en laissant une large flexibilité à l'enseignant-participant quant aux points qu'il souhaite aborder dans chacune des rubriques. L'accompagnateur l'aide à analyser la qualité de ses productions, lui conseille des articles à lire, des ressources à mobiliser. De cette façon, il accompagne et facilite son développement de compétence.

Une dernière fenêtre, en bas à droite, propose une série de ressources liées à l'item sélectionné. Cette section est au départ alimentée par l'équipe encadrante, mais chacun peut y apporter sa pierre et contribuer ainsi à la mutualisation des ressources et à la progression du groupe.

Cet outil en ligne vise donc le développement des compétences et la gestion de leur maîtrise. Son triple rôle cognitif, métacognitif et affectif le situe au cœur du dispositif et en fait une pierre angulaire des progrès des enseignants participants. Nous reprenons ci-après ces trois rôles :

Rôle cognitif : par les dialogues entre enseignants participants et accompagnateurs, l'outil génère des conflits cognitifs. L'accompagnateur valide ou non l'acquisition de chaque compétence, en fonction des preuves (« voici ce que j'ai développé, et en voici les raisons ») apportées par l'enseignant participant. Toute interaction doit être argumentée et documentée par un recours systématique à la littérature pédagogique. L'accompagnateur renvoie vers des modèles existants, des lectures, mais aussi des expériences de collègues. En outre, il aide l'enseignant à analyser ses propres productions, à décoder ses présupposés, à faire émerger ses représentations et à les traduire en actions concrètes ou en régulations. En ce sens, l'outil soutient le développement cognitif.

Rôle métacognitif : pour avancer, pour développer ses compétences, l'enseignant doit être conscient de ce en quoi il satisfait déjà aux exigences imposées et de ce en quoi il doit encore progresser. Il doit faire le point sur les ressources déjà mobilisables et sur sa capacité à en mobiliser de nouvelles. Il se questionne en permanence au regard du référentiel de compétences. Son accompagnateur l'y aide, à travers cet outil qui force, par de nombreux échanges écrits, le jugement sur ces mobilisations de ressources et sur l'efficacité de ces mobilisations, mais aussi leur analyse et leur régulation⁵. L'outil soutient d'ailleurs aussi la métacognition par sa structure elle-même, qui balise

⁵ Nous nous référons ici à la définition de la métacognition telle que proposée par Leclercq et Poumay (2004), à savoir l'ensemble des jugements, analyses et régulations observables effectuées par l'apprenant sur ses

les progrès de l'enseignant par des pastilles de couleur rouges, oranges et vertes en fonction de l'état des demandes de validation.

Rôle affectif : le programme Formasup est exigeant. Il arrive que les enseignants participants se découragent, ne voient plus comment avancer ou assument avec difficulté la charge du programme en plus de leur charge de travail à temps plein. Lorsqu'ils entreprennent leur question de recherche, ils se trouvent parfois bien démunis et sont étonnés de ne pas pouvoir appliquer telles quelles à la pédagogie les méthodes utilisées dans leurs disciplines respectives. Les accompagnateurs les rassurent, les aident à sélectionner les ressources à mobiliser, leur parlent de collègues aux expériences similaires et les soutiennent dans ces moments plus difficiles. Ce soutien se fait à travers l'outil en ligne mais, lorsque nécessaire, peut aussi prendre la forme d'un rendez-vous présentiel.

Si l'on se réfère à nouveau à ce que préconise Tardif (2006), cet outil en ligne joue bien le rôle de dossier de progression. Il consiste en effet en un échantillon de preuves, sélectionnées et évaluées par l'apprenant (dans notre cas, les enseignants participants) pour rendre compte des apprentissages réalisés au cours d'une période, pour que soit porté un jugement sur le niveau de développement des compétences concernées, le degré de maîtrise des ressources mobilisées et combinées et l'étendue des situations dans lesquelles ces compétences sont mobilisables.

L'outil ne couvre pas le développement de l'entièreté du spectre des compétences annoncées dans notre référentiel mais l'investissement en temps est tellement important, tant du côté des enseignants participants que de leurs accompagnateurs, pour le développement des quelques compétences-clé choisies qu'il nous serait impossible d'outiller de la même façon chacune des compétences à développer. Par contre, les enseignants développant des habitudes de démonstration et de documentation de leurs pratiques, nous espérons un transfert depuis ces quelques compétences dont le développement est étroitement outillé vers d'autres qui le sont moins.

Notons par ailleurs que même si peu d'écrits en attestent vu la récence de l'étude de ce champ de recherche, il se peut que le développement de compétences réponde lui aussi à ce principe selon lequel la variété d'approches est une richesse et un facilitateur d'apprentissage. Varier les parcours de développement et leur permettre une forte diversité pourrait s'avérer être un facteur d'efficacité de l'apprentissage. En d'autres termes, ne proposer un encadrement très étroit et très instrumenté que pour quelques compétences-clé, considérées comme critiques, permettrait aux enseignants de développer une série d'autres stratégies pour le développement des autres compétences du référentiel, donnant à leur progression une flexibilité et une variété facilitatrices d'apprentissage.

Enfin, restons conscients du fait que dans un référentiel de compétences, en l'absence de réel modèle cognitif de développement des compétences en question, le choix des compétences et de leurs articulations relève fortement de l'arbitraire. Le référentiel n'est pas un reflet de la réalité. Il n'en est qu'une représentation subjective parmi d'autres, résultat de multiples choix et non d'une étude développementale. Dans ces conditions, il est d'autant plus évident que la maîtrise d'un savoir-faire en influence un autre, que les branches sont étroitement imbriquées les unes dans les autres et qu'il n'est nul besoin de tout instrumenter pour tout développer. Il nous faut échapper à une vision trop mécanistique de la compétence, qui attaquerait chacune de ses composantes comme s'il s'agissait d'une accumulation de ressources non connectées les unes aux autres. Notre vision, plus

propres performances, tant en termes de processus que de produits, ceci en situation de pré-, per- ou post-performance.

LabSET

Directrice et responsable académique : Marianne Poumay, Chargée de cours.

Co-responsable académique : Dieudonné Leclercq, Professeur ordinaire.

Boulevard de Colonster, 2 - B9 4000 LIEGE - Belgique E-mail : labset@ulg.ac.be - <http://www.ulg.ac.be/labset>

Tél. +32 4 366 20 93 - fax +32 4 366 34 01

systemique, s'accommode bien d'une instrumentation partielle et la considère plutôt comme une force.

3. Le portfolio

Ce dernier outil vise l'évaluation des compétences annoncées dans le référentiel initial et développées au fil de la formation.



Figure 4 - le dossier de réussite de Formasup (version 2008) : un portfolio professionnel.

Cette évaluation des compétences n'est pourtant que l'une des fonctions potentielles d'un portfolio d'enseignement, préconisé pour divers autres intérêts. Parmi ceux-ci, le partage de bonnes pratiques à propos d'enseignement, la flexibilité de l'outil, sa rencontre de divers souhaits d'enseignants (se valoriser, partager, réfléchir, publier, progresser), son exigence d'apport de preuves qui pousse incontestablement à se questionner et à s'améliorer, son intérêt lors d'évaluations institutionnelles externes et la façon collaborative et non contraignante avec laquelle ces portfolios peuvent introduire une préoccupation de recherche en pédagogie universitaire à l'échelle d'une institution. Bernstein & al. (2006), qui ont introduit à large échelle un dispositif d'évaluation de portfolio d'enseignement par les pairs, insistent également sur la puissance de cette innovation, qui s'intègre facilement à la vie professionnelle des enseignants du supérieur, améliore l'enseignement en lui fournissant un contexte de guidance formative et rend visible l'apprentissage issu d'un enseignement efficace, ce qui permet à celui-ci d'être reconnu au sein des systèmes de valorisation institutionnelle interne.

Bien que l'évaluation ne s'y réalise pas par les pairs et qu'il présente une structure imposée, le portfolio de Formasup participe à ces efforts internationaux de questionnement quant à l'efficacité des enseignements et de valorisation des enseignants réflexifs. Nous le considérons comme un atout pour l'avancement professionnel et la valorisation de nos enseignants participants. Initiant un mouvement, une dynamique qui ne se limite pas aux deux années de Formasup, il devrait aussi « permettre aux enseignants diplômés de Formasup de jouer un rôle d'ambassadeurs de la qualité des enseignements auprès de leurs collègues, arguments et illustrations à l'appui, avec pour atouts un travail scientifique reconnu pour son ancrage dans la recherche en pédagogie et une capacité réflexive qui devrait les aider à poursuivre leur développement professionnel » (Poumay, 2006b).

Selon la classification des types de portfolio de van Tartwijk, Driessen et EPICC Team (2005), le portfolio de Formasup est de type combiné, avec un accent tout particulier sur la pratique réflexive, mais comportant également les nécessaires composantes de présentation de l'enseignant-auteur et

de son développement. Ces présentations rendent possible le partage d'expériences. Le partage nécessite en effet que les collègues comprennent un minimum le contexte de chacun et sa trajectoire individuelle. Selon les catégories de Bernstein & al. (2006), il s'agirait d'un portfolio de type holistique⁶ plaçant un accent tout particulier sur la recherche⁷. Là aussi, nous sommes donc face à une combinaison d'approches et, en corollaire, d'exigences.

Concrètement, le portfolio exigé dans Formasup comprend quatre parties⁸:

- ❖ Une présentation de l'enseignant-auteur (*« pour vous faire connaître en tant que professionnel en développement, vous y énoncez une sélection d'éléments significatifs vous concernant »*).
- ❖ Une description et analyse critique de son action-recherche au sein du programme Formasup (*« pour faire preuve de votre capacité à tirer profit de votre action pédagogique pour sans cesse améliorer votre enseignement »*). Cette section comprend des indicateurs de qualité de son enseignement (preuves à l'appui) et un article de recherche.
- ❖ Un aperçu des perspectives et prochains pas prévus par l'enseignant dans son développement professionnel (*« pour montrer que vous avez des idées pour aller plus loin... puisqu'on n'est jamais vraiment arrivés »*).
- ❖ Un compte-rendu de communication par l'enseignant du fruit de ses recherches et de son développement (*« pour partager votre expertise »*).

Son volume approximatif de 100 à 150 pages en fait un document spécialisé, difficilement lisible par des collègues peu motivés. Un tel volume est pourtant nécessaire si l'on vise l'évaluation de compétences. Dans cette optique d'évaluation, Tardif (2006) présente en effet le portfolio comme une collecte de données, à partir de sources multiples et variées, considérant les expériences d'apprentissage, qui vise à rendre compte du niveau de développement des compétences (par exemple débutant, novice, intermédiaire, maître, expert), du degré de maîtrise des ressources internes et externes pouvant être mobilisées et combinées et de l'étendue des situations dans lesquelles elles sont mobilisées. Il nous faut donc permettre à l'enseignant de faire preuve de ce développement de compétence, en lui laissant la flexibilité indispensable à cette performance et en le guidant de façon à ce qu'il rencontre notre niveau d'exigence.

Conclusion

Formasup vise la professionnalisation des enseignants du supérieur. Ce curriculum s'inspire du courant de *Scholarship of Teaching and Learning* (Boyer, 1990, Kreber, 2002) ainsi que d'une vision systémique de la notion de compétence. Il exige de chaque enseignant participant non seulement l'introduction d'une innovation pédagogique dans son groupes d'étudiants, mais aussi la réponse à ne

⁶ Selon ces auteurs, le portfolio de type holistique (*« comprehensive portfolio »*) donne une vue globale du développement itératif d'un cours et de ses évolutions au fil des années. Il présente quelques repères, mais aussi les changements-clé, l'évolution du cours et les justifications de ces évolutions.

⁷ Selon ces mêmes auteurs, le portfolio de recherche (*« research portfolio »*) explore une question spécifique et développe une question de recherche, en ce compris la collecte des données et leur analyse. Les autres catégories de cette classification sont celles de repères (*« benchmark portfolio »*) et de concept (*« concept portfolio »*), pour lesquelles nous renvoyons le lecteur au site des auteurs.

⁸ Cette structure est clairement inspirée du courant de *« Scholarship of Teaching and Learning »*, tout comme l'est aussi le référentiel qui l'a générée.

question de recherche qui fait sens en rapport avec cette innovation, une réflexion continue quant à la qualité de ses enseignements et la communication de ses avancées à ses collègues.

Le niveau d'exigence de ce diplôme⁹ est tel qu'il est nécessaire de communiquer très clairement les compétences visées dès le démarrage de la formation et d'accompagner étroitement les enseignants dans leur développement de ces compétences. Une incohérence entre les outils déployés (référentiel de compétences - outil d'accompagnement de leur développement - portfolio pour leur évaluation) ou une absence d'accompagnement dans le développement des compétences visées rendraient difficile la production du portfolio et découragerait les enseignants plutôt que de les soutenir dans la production de cette tâche complexe et, plus généralement, dans leur développement professionnel. Ces deux éléments, de cohérence et d'accompagnement étroit, nous semblent donc mériter toute notre attention.

Discussion

La cohérence entre les différents outils qui servent une formation se construit au fil du temps et s'affine par le regard critique des professionnels et des enseignants participant à ces formations. Elle nécessite d'importantes prises de position théoriques, qui contribuent à assurer sa validité interne. Elle exige aussi, dans notre cas, des développements informatiques et une maintenance d'outils dédiés. Une énergie considérable est ainsi investie pour solidifier nos pratiques, toujours remises en question.

Après plusieurs années de réflexions critiques, de régulations et de développement permanent du diplôme Formasup, des difficultés subsistent. Certaines sont liées à un contexte local mais d'autres sont certainement plus largement partageables, en vue d'un échange de solutions. Parmi ces difficultés, signalons celle de rendre compte du niveau de développement des compétences. Autant le niveau de maîtrise d'une ressource particulière est souvent aisé à détecter dans un portfolio, autant rendre compte d'un niveau de développement nécessite un important travail de réflexion et de définition d'indicateurs de ces niveaux. Dégager un consensus sur ces niveaux et leurs indicateurs fait partie des tâches sur lesquelles notre équipe d'encadrants doit encore s'accorder. Pour ce faire, il sera sans doute précieux de bénéficier d'un regard international sur nos pratiques et d'échanges entre professionnels encadrants... eux aussi en développement.

Bibliographie

- Armstrong, R., Béduwé C., Germe J.-F., Leney T., Planas J., Poumay M. (2008). New and emerging issues in vocational education and training research beyond 2010. In: Cedefop (ed.) *Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report*. Luxembourg: Publication Office, forthcoming (Cedefop reference series). Available on Internet as working document: http://www.trainingvillage.gr/etv/Projects_Networks/ResearchLab/forthcoming.asp [cited 8.2.2008].
- Bernstein, D., Burnett, A., Goodburn, A. and Savory, P. (2006). *Making Teaching and Learning Visible: Course Portfolios and the Peer Review of Teaching*. Bolton, MA: Anker.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton, NJ : Princeton University Press, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Georges, F. (2007). La Gestion informatisée des compétences (GIC), un support du développement professionnel en enseignement supérieur. *Actes du 24ème congrès de l'Association Internationale de*

⁹ Exigence légitime puisque Formasup est un Master Complémentaire de 60 crédits.

Pédagogie Universitaire. Vers un changement de culture en enseignement supérieur. Regards sur l'innovation, la collaboration et la valorisation, p. 898-901. Montréal, Canada : Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Consulté le 4 juin 2007 à l'adresse http://aipu2007.umontreal.ca/pdf/Actes_AIPU_2007.pdf

- Glassick, C., Huber, M. & Maeroff, G. (1997). *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass
- Huber, M. & Hutchings, P. (2005). *The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23. Récupéré le 17 octobre 2006 du site de la revue, <http://springerlink.metapress.com/content/g4p670700rv77017/fulltext.pdf>
- Lambert, L. M. et Tice, S. L. (dir.) (1993). *Preparing graduate students to teach. A guide to programs that improve undergraduate education and develop tomorrow's faculty. From a comprehensive national survey of teaching assistant training programs and practices*. Washington, DC : American Association for Higher Education.
- Leclercq, D. et Poumay, M. (2004). Une définition opérationnelle de la métacognition. Dans A. Chiadli (dir.), Actes du 21^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. L'AIPU : 20 ans de recherche et d'actions pédagogiques; bilans et perspectives [CD ROM]. Marrakech, Maroc : Association internationale de pédagogie universitaire.
- Poumay, M. (2006a). Pour professionnaliser le métier d'enseignant du supérieur : le Master Complémentaire Formasup. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(1), p. 3-13. Article disponible en ligne à l'adresse http://www.profetic.org/revue/IMG/pdf/RITPU_Poumay01_03-01.pdf
- Poumay, M. (2006b). Maturation de Formasup : principes et instruments. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(2), p. 40-56. Article disponible en ligne à l'adresse http://www.profetic.org/revue/IMG/pdf/RITPU_POUMAY02_3-2.pdf
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- van Tartwijk, J., Driessen, E. et EPICC Team (2005, 2 mars). *Typologie de portfolios électroniques*. Récupéré le 19 octobre 2006 de l'ancien site *Insight : Knowledge base for new technology and education* (du [European Schoolnet](http://insight-old.eun.org/eun.org2/eun/fr/Insight_SchoolPractice/content.cfm?ov=33515&lang=fr)), section *School practice*, français, http://insight-old.eun.org/eun.org2/eun/fr/Insight_SchoolPractice/content.cfm?ov=33515&lang=fr (Document original publié le 26 avril 2004 sous le titre *Exploring different types of electronic portfolios*. Récupéré de la section anglaise du même site.)