
Formasup - La professionnalisation de nos enseignants en question(s)

Marianne Poumay*, François Georges**

* Université de Liège, IFRES, LabSET

Bvd de Colonster, 2

4000 Liège

m.poumay@ulg.ac.be

** Université de Liège, IFRES, LabSET

Bvd de Colonster, 2

4000 Liège

Fr.georges@ulg.ac.be

RÉSUMÉ. L'article souhaite stimuler les échanges entre professionnels de la formation continuée des enseignants du supérieur. Il décrit brièvement le contexte du Master Complémentaire « Formasup » de l'université de Liège et les courants qui influencent sa mise en œuvre. Il se centre ensuite sur la régulation constante de ce programme, tout d'abord en soulignant quelques questions qui restent problématiques pour l'équipe encadrante, puis en énumérant des axes de questionnement ainsi que des solutions, toujours provisoires, apportées au fil du temps. Il ouvre enfin sur les perspectives, quelques nouveaux défis qui ne manqueront pas de bousculer ce programme dans les années qui viennent.

MOTS-CLÉS: Formasup, Master Complémentaire, Régulation, SoTL, Compétences, Portfolio.

1. Formasup : enjeux et modalités de fonctionnement

Conformément au décret qui permet à chaque académie de la communauté française de Belgique d'organiser un Master complémentaire en pédagogie de l'enseignement supérieur, « Formasup » est organisé par l'académie Wallonie Europe dans le but de soutenir la professionnalisation des enseignants.

Dans ce master complémentaire, les enseignants du supérieur sont en réflexion sur leur pratique. Chacun mène son propre projet (l'amélioration de l'un des cours dont il a la charge, au sein de sa propre institution), vit des situations d'apprentissage variées, bénéficie de supports en ligne et participe à des séminaires présentiels (maximum une fois par semaine), ceci durant une à deux années. Tout au long de cette formation, la progression est très encadrée grâce à des « accompagnateurs » individuels. Un portfolio atteste du développement de chaque participant et de sa maîtrise des compétences visées par la formation. Pour plus de détails sur ce programme, ou en tout cas sur la façon dont il était organisé en 2006, nous renvoyons le lecteur à l'article de Poumay (2006).

2. Cadre théorique

Le master est fondé sur les principes du « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL, Kreber, 2002) : les enseignants participants sont appelés à documenter leur pratique et à innover dans leur propre enseignement en y menant une réelle recherche. Celle-ci nécessite des analyses de données subjectives (ex. analyse des avis de leurs étudiants) mais aussi objectives (ex. analyse des notes obtenues pour des travaux, traces d'apprentissage en ligne), et doit impérativement servir l'apprentissage des étudiants. Les participants sont également tenus de communiquer sur leur pratique, de partager leurs réflexions avec leurs collègues et d'ainsi contribuer à la diffusion des savoirs après avoir contribué à leur construction.

Formasup est ancré dans le courant de l'apprentissage visant le développement de compétences. Il a été fortement affecté en 2006 par l'ouvrage de Jacques Tardif qui propose une définition opérationnelle de la compétence et décrit des outils (portfolios, cartes conceptuelles) qui facilitent l'évaluation en cohérence avec cette définition. Nous nous en sommes fortement inspirés pour revisiter notre référentiel et consolider notre approche. Ainsi, les enseignants inscrits à Formasup rendent compte de leurs avancées à travers un « dossier de progression » (soutenu par un outil informatique de « Gestion Individualisée des Compétences »-GIC) et des produits de leurs apprentissages à travers un « dossier de réussite » (le portfolio). Pour plus de détails sur la mise en œuvre de ces deux types de dossier, nous renvoyons le lecteur aux articles de Poumay & Georges (2008, 2009).

Outre ces courants majeurs (SoTL et approche par compétences), Formasup propose évidemment aux enseignants participants de se nourrir de nombreux auteurs des champs de la pédagogie universitaire ou de la psychologie de l'apprentissage. Outre ceux de notre propre équipe, nous proposons notamment McKeachie (2006), Groccia (2007), Bru (1991), Allal (2007), Schön (1997), Vygotsky (Ivic, 1994), Biggs, Wehlburg (2006), Hüberman & Miles (2003), Viau (2003), Bédard & al. (2000), Kolb (1984), Berge (1995) et les nombreuses ressources relayées par les associations professionnelles de pédagogie universitaire (POD, HERDSA, SEDA, AIPU, STLHE-SAPES). Cette sélection dénote d'une approche qui promeut plutôt le socioconstructivisme et la réflexion dans et sur l'action, en accord avec les deux courants majeurs épinglés plus haut.

3. Quelques questions persistantes

Le programme Formasup, au fil de ses 7 ans d'existence, a fait l'objet d'un questionnement constant et de régulations multiples. Malgré cela, certaines difficultés nous semblent toujours présentes. L'architecture de base du programme a beau nous sembler fondée sur des principes aujourd'hui bien documentés en pédagogie universitaire, la cohérence a beau nous sembler renforcée d'année en année, notre équipe encadrante est toujours en réflexion car des difficultés persistent.

Voici quelques questions qui nous préoccupent et ne trouveront dans cet article que des réponses partielles :

- Comment faire en sorte que les enseignants se mobilisent de façon continue autour de leur développement professionnel, et notamment d'une recherche au sein de leur classe ? Comment éviter la procrastination et le travail de dernière minute, incompatible avec la notion de développement de compétences... et menant malheureusement à l'échec ?
- Pour faciliter la réussite des enseignants inscrits, devons-nous diminuer nos attentes, et notamment faire des concessions aux exigences de recherche que nous posons à ce master complémentaire ?

Demander aux participants d'extraire, à l'aide de moyens adaptés à leur contexte, des données formelles et informelles utiles à la régulation de leur cours serait-il trop exigeant pour des enseignants en fonction ?

- Comment faire progresser nos outils, nos référentiels, en recueillant des données auprès des enseignants participants, pour favoriser l'apprentissage des cohortes ultérieures ?

Fort heureusement, le programme bouge et notre équipe apprend. Le point suivant reprend plus globalement nos préoccupations en tentant de souligner quelques réponses, toujours provisoires, apportées au fil du temps.

4. Une régulation constante au fil des années... et quelques décisions provisoires

En 2001, Formasup a démarré sur des bases de pédagogie active, centrée sur le projet personnel de chaque participant. Sous l'influence des courants cités ci-dessus, mais aussi des réactions des participants et de notre souhait de maximiser l'apprentissage de chacun, des changements concrets ont été apportés sur plusieurs points. Ces points ne constituent pas nos seules bases de réflexion. Notons aussi que les réponses partielles que nous y avons jusqu'ici apportées ne sont sans doute pas transposables telles quelles dans d'autres contextes. Nous souhaitons cependant, en énumérant quelques éléments-clés de ces changements, susciter un débat constructif avec des collègues qui poursuivent des objectifs similaires dans leurs programmes.

Sélection des participants. Cette sélection s'opérait au départ sur les projets des participants, décrits dans leur formulaire de candidature. Nous souhaitions par cette sélection accélérer le travail concret sur ces projets. Cependant, nous nous sommes aperçus que certains enseignants sélectionnés changeaient de projet en cours d'année, suite à la découverte d'une méthode ou à un changement institutionnel. Si nous acceptions ces changements de projets, pourquoi ne pas accepter aussi les enseignants qui n'avaient pas au départ une bonne idée de comment innover dans leur classe ? L'illusion d'une mise en œuvre très rapide du projet a été abandonnée, au profit d'une réflexion approfondie avec chacun sur le sens de l'innovation, dans son contexte propre. La sélection ne porte donc plus actuellement que sur des critères administratifs et sur la motivation des participants. Nous pensons conserver ce fonctionnement plus ouvert.

Grille horaire. L'organisation concrète du programme a subi des modifications annuelles. Nous sommes passés d'une modalité en deux semaines présentiels, puis trois (le reste étant du travail accompagné en ligne), à une modalité plus classique dans laquelle nous réintroduisons une demi-journée présentielle chaque semaine. Nous visons ainsi à assurer un travail plus constant durant l'année. Nous constatons en effet que l'une des principales sources d'échec de nos participants est l'accumulation, finalement irrattrapable, d'activités de lecture, de réflexion et de transfert qui ne peuvent se réaliser en quelques jours en fin de programme. Pour les encadrants, le diagnostic des sources de non-maîtrise sera également facilité si les participants travaillent plus régulièrement et ne laissent pas s'amonceler les notions non comprises et non intégrées.

Plateforme et outils techniques. Le programme est toujours soutenu par une plateforme unique (WebCT-Blackboard), mais il associe de plus en plus d'outils complémentaires comme un outil de Gestion Individualisée des Compétences (Georges, 2006, 2007) dédié à l'accompagnement (discussions privées entre chaque participant et son accompagnateur à propos de la maîtrise des ressources-clé du programme et de l'avancement de chacun dans cette maîtrise), les sites personnels de certains encadrants (tout spécialement les « Del.ici.ous ») et des outils qui facilitent ou enrichissent la mise en ligne de contenus (comme « Create » et des « Voice Tools »). Notons que les participants développent leurs cours sur la plateforme de leur choix. Ceux qui ne possèdent pas de licence « WebCT-Blackboard » choisissent généralement le logiciel libre « Moodle ». Nous comptons poursuivre cette ouverture à une multiplicité d'outils complémentaires.

Méthodes, ou activités organisées pour soutenir l'apprentissage. Nous avons démarré Formasup avec, sur l'année, quatre séminaires centrés sur le partage d'expérience. Chaque séminaire était précédé d'une exploration en ligne, d'un travail de groupes et d'un transfert individuel au projet personnel. En 2009, ces séminaires n'ont plus lieu, ceci pour diverses raisons, mais essentiellement parce que les participants avaient du mal à réellement s'engager dans les phases d'exploration et de collaboration qui leur semblaient moins directement liées à leur propre projet. Nous sommes revenus à des activités plus individuelles et donc plus proches des préoccupations de chacun. Nous ne traitons plus en collectif que ce qui peut réellement bénéficier à chacun. Ainsi, nous avons conservé des séminaires d'échange sur l'articulation du cours de chacun (qui génèrent des réflexions utiles au groupe) ou des partages en sous-groupes à propos d'articles scientifiques dont les thèmes concernent plusieurs participants.

Types d'accompagnement. Les encadrants de Formasup, au fil des années, ont gagné en expérience. Lors de réunions spécifiques, ils partagent quant à la façon la plus efficace de servir le développement professionnel de chaque enseignant participant. Les interactions en forums publics et non structurés ont été remplacées par un

accompagnement en ligne dans notre outil de suivi de la maîtrise des ressources-clés (GIC). Une réflexion sur différents « contrats » d'accompagnements nous a également poussés à faire préciser à chaque participant son souhait de bénéficier d'un accompagnement plutôt réactif ou plutôt proactif, avec les mêmes échéances à respecter pour les productions finales. De ce côté, nous avons encore pas mal à apprendre. Il est très difficile, pour une équipe, de s'assurer de la parfaite équité de l'accompagnement lorsque chaque participant a recours à son propre accompagnateur... et que chacun a des compétences et des préférences spécifiques. Pour pallier ce danger, chaque accompagnateur est secondé en cours d'année par un accompagnateur transversal qui, fort de sa connaissance de l'ensemble des échanges, les renforce dans leurs décisions ou leur suggère d'éventuelles régulations. Au terme de l'année, nous entreprenons un travail d'observation des accompagnements, pour donner une base objective à nos discussions internes à propos de l'efficacité de ces accompagnements.

Place donnée à la recherche. En 2001, lorsqu'il était encore administrativement un « diplôme d'études spécialisées » (DES), Formasup était plutôt articulé sur le souci d'apporter un maximum de qualité à la conception d'un cours. Il comportait une option « problem based learning » et une option « eLearning » parmi lesquelles chaque participant devait faire un choix. La recherche n'y trouvait sa place que par des lectures d'articles au service de l'innovation apportée par chaque participant dans son cours. Chacun « consommait » ainsi des articles de recherche, sans pour autant « faire de la recherche ». Le courant SoTL mentionné plus haut, de même que la transformation administrative de notre DES en un Master Complémentaire, nous ont poussés au changement. Nous nous sommes questionnés sur la place de la recherche parmi les activités de l'enseignant et nous avons proposé comme fil conducteur de notre dispositif de formation un référentiel de compétences (ci-dessous) qui positionne la recherche comme l'une des visées de notre formation. Les exigences du diplôme s'en voyaient augmentées, mais ce tournant nous semblait nécessaire pour prétendre former des enseignants réflexifs. En effet, tout enseignant nous semblait devoir récolter des données objectives et subjectives à propos de l'apprentissage de ses étudiants pour constamment améliorer son cours. La « recherche en classe » constituait la base de la réflexivité. Par la suite, la simple existence d'un référentiel pour ce programme Formasup a généré de nombreuses discussions au sein de l'équipe quant à notre couverture de ce référentiel (par les activités de formation) et à la mesure des compétences des participants.

La recherche comme l'une des visées de notre formation. Les exigences du diplôme s'en voyaient augmentées, mais ce tournant nous semblait nécessaire pour prétendre former des enseignants réflexifs. En effet, tout enseignant nous semblait devoir récolter des données objectives et subjectives à propos de l'apprentissage de ses étudiants pour constamment améliorer son cours. La « recherche en classe » constituait la base de la réflexivité. Par la suite, la simple existence d'un référentiel pour ce programme Formasup a généré de nombreuses discussions au sein de l'équipe quant à notre couverture de ce référentiel (par les activités de formation) et à la mesure des compétences des participants.

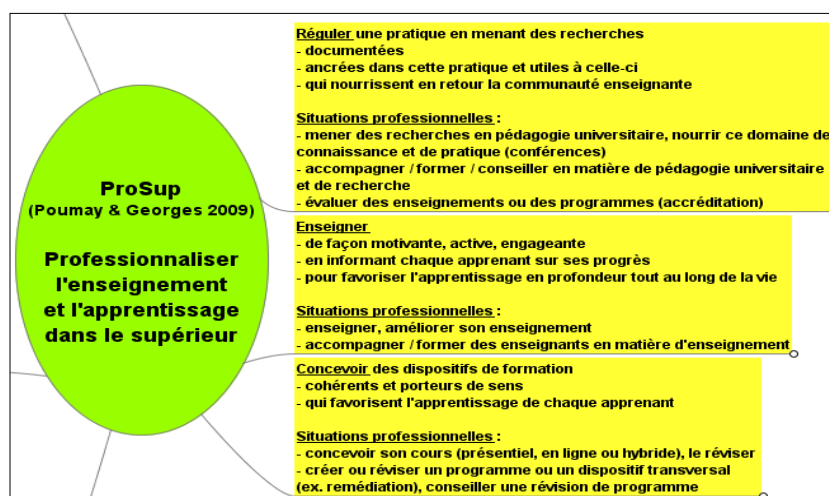


Fig. 1 : ProSup, le référentiel des trois compétences visées par Formasup

Critères d'évaluation. Ce point est évidemment complexe car il est difficile d'attester avec finesse du développement professionnel d'un enseignant. Nous pensons y parvenir avec plus de cohérence depuis que nous utilisons un référentiel de compétences mais il reste difficile de juger avec précision du niveau de développement de celles-ci. La collégialité des jugements de trois experts sur le portfolio final de chaque participant nous permet de discuter des points de divergence, ce qui assure déjà une certaine équité entre participants, mais il subsiste quelques difficultés : (1) le système administratif universitaire nous empêche un jugement en maîtrise / non maîtrise et force à donner des notes de 1 à 20 sur chacun des cours du programme, ce qui n'est pas en accord avec notre référentiel ; (2) nous cherchons à éviter de glisser vers un calcul mathématique qui se limiterait à considérer la note « compétence » comme la somme des notes attribuées à la maîtrise des ressources (nous avons ajouté depuis deux ans une note appelée « cohérence » pour partiellement contourner ce biais) ; (3) il subsiste dans l'équipe d'encadrement des discussions sur la question de juger soit du développement de l'enseignant participant (vision vidéographique), soit de son état de développement à un moment X (vision photographique). Cette question, complexe et intimement liée à celle de la validation des acquis de l'expérience, n'est pas tranchée.

Depuis 2007, pour répondre au souci de toujours renforcer la cohérence de notre approche, nous remplaçons de plus en plus nos évaluations par une demande d'apport de preuve de maîtrise par l'enseignant lui-même. La

logique du portfolio nous facilite la tâche, l'enseignant étant appelé à apporter lui-même les preuves de son développement des différentes compétences visées. Dans cette logique cependant, il nous faut tenter d'établir des « paliers », des niveaux de développement de chacune des compétences ciblées par notre référentiel, pour aider les enseignants à prendre conscience, puis à se rapprocher de ce que nous considérons comme le niveau le plus élevé de professionnalité enseignante au regard de nos trois compétences. Établir ces paliers est une entreprise de longue haleine. Pour ce faire, nous sommes occupés à croiser nos propres observations (issues des portfolios des années précédentes et des échanges avec les participants en ligne) avec ce que les participants nous déclarent avoir constitué des déclencheurs de leur maîtrise de telle ou telle ressource. Ce travail s'affinera avec le temps, nous ne pensons pas pouvoir déterminer ces paliers avant minimum deux années. D'ici là, sur demande des participants, nous leur proposons avec prudence des indicateurs provisoires qui relèvent de nos quelques premières observations.

5. Avis critique et perspectives

Les participants à Form@sup sont à la fois enthousiastes et critiques lorsqu'ils s'expriment à propos de la formation suivie. Ils mentionnent la lourdeur du travail et la difficulté d'isoler une question de recherche pour guider la régulation de leur enseignement. Ils se sentent isolés en raison du peu de rencontres présentes et du fait que chacun se trouve à une phase différente de son travail lors des moments collectifs (ce point sera corrigé l'année prochaine). Ils sont fiers de leurs avancées et heureux lorsqu'ils sont parvenus à « boucler » leur portfolio mais gardent un goût amer face aux nombreuses soirées passées à travailler. Avancer de façon plus progressive les aidera sans doute à ne plus voir que l'intérêt de leurs progrès. Ils nous poussent en tout cas à transformer le dispositif d'année en année.

En perspectives, la poursuite de l'établissement des paliers de développement des trois compétences ciblées, mais aussi une plus large ouverture externe qui amènera au programme de nouvelles influences. Nous avons prévu pour 2009 des contacts étroits avec trois universités étrangères, ce qui devrait bousculer nos pratiques et immanquablement les enrichir. Nos réflexions sur les portfolios électroniques donneront sans doute aussi de nouvelles options aux participants. L'avènement du Web 2.0, la délinéarisation / personnalisation des parcours d'apprentissage en ligne et la présence de fonctionnalités de plus en plus performantes dans les plateformes d'eLearning (suivi avancé des apprenants, « awareness » beaucoup plus développé, jumelage aux « social software ») permettent aujourd'hui des usages très personnels et nous amènent des réflexions nouvelles qui ne manqueront pas de nourrir le programme. Enfin, un facteur d'amélioration continue est sans conteste le contact avec des collègues, belges et étrangers, qui tout comme nous se questionnent sur des programmes similaires et tentent de les améliorer.

6. Références

- Allal, L. (2007). Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Bédard D., Frenay, M., Turgeon, J., Paquay, L. (2000). Les fondements de dispositifs pédagogiques visant à favoriser le transfert de connaissances : les perspectives de "l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques". In *Res Academica*, 18, 1-2, p. 21-46.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. *Educational Technology*, 35(1), 22-30.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- Georges, F. (2006). Outil de gestion informatisée des capacités : un support à l'apprentissage autonome du portage en ligne d'un cours, 7^{ème} colloque européen sur l'autoformation : *Faciliter les apprentissages autonomes*. Toulouse, France.
- Georges, F. (2007). La gestion informatisée des compétences (GIC), un support du développement professionnel en enseignement supérieur, 24^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire : *Vers un changement de culture en enseignement supérieur*. Montréal, Canada.
- Groccia, J. (2007). Planning Faculty Development Activities : Using a Holistic Teaching and Learning Model. *Pod Network News*, 2-3.
- Huberman, M., & Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (M. Hlady Rispal, Trans. 2 ed.). Bruxelles: de Boeck.
- Ivic, I. (1994). Lev S. Vygotsky. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*(3/4), 793-820.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Kreber, C. (2002). Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1), 5-23.
- McKeachie, W., & Svinicki, M. (2006). *McKeachie's Teaching Tips. Strategies, Research and Theory for College and University teachers* (12 ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Poumay, M. (2006). Pour professionnaliser le métier d'enseignant du supérieur : le Master Complémentaire Formasup. . *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(1), 3-13.
- Poumay, M., & Georges, F. (2008). *Référentiel, Gestion Individualisée des Compétences et Portfolio Professionnel : trois outils au service de la progression et de la réussite des enseignants en développement*. Paper presented at the XXVe Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU).
- Poumay, M., & Georges, F. (2009). Dossier de progression et dossier de réussite: deux outils complémentaires au service de la professionnalisation enseignante dans le supérieur. *Collected Essays on Learning and Teaching (CELT)*, 2, 68-73.
- Schön, D. A., Heynemand, J., & Gagnon, D. (1997). *Le praticien réflexif*: Logiques Editions.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal, Canada: Chenelière Education.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles: De Boeck.
- Wehlburg, C. (2006). *Meaningful Course Revision. Enhancing Academic Engagement using student learning data*. Bolton: Anker Publishing Company.