

FORMER DES PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

MARIANNE POUMAY, UNIVERSITE DE LIEGE

1 INTRODUCTION : LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE ET LE ROLE DES "ACCOMPAGNATEURS DE DEVELOPPEMENT INSTRUCTIONNEL D'ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR"

La « pédagogie universitaire » (PU) est une discipline jeune mais aujourd'hui déjà bien instrumentée. Elle produit de la recherche, de l'innovation et des savoirs liés à l'enseignement supérieur (universitaire ou non). Elle fait l'objet de nombreux journaux professionnels.

Au sein de la pédagogie universitaire, le terme « développement », et plus spécialement les versions anglo-saxonnes plus spécifiques comme « *instructional development* », « *educational development* », « *staff development* », « *faculty development* » et « *organizational development* », sont largement utilisés à travers le monde. Les significations de ces termes comprennent des nuances mais ils font communément référence au travail des équipes de support qui étudient et tentent d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur à travers ses enseignants. En Europe, les termes « développeur », « accompagnateur de développement » ou encore « conseiller pédagogique » sont utilisés pour désigner les professionnels chargés du support aux enseignants dans des cellules interdisciplinaires (généralement situées à un niveau central dans l'institution), au bénéfice de l'apprentissage des étudiants.

Nous avons étudié différents auteurs qui proposent des classifications de tâches de ces accompagnateurs de développement et qui les structurent en catégories. Nous citons deux de ces auteurs ci-après, puis expliquons en quoi de telles classifications peuvent revêtir un intérêt pour nos équipes d'accompagnateurs.

La plupart des programmes de formation pour enseignants du supérieur offerts par les grandes institutions américaines ou australiennes combinent trois approches du développement (Gaff, 1975). Pour mettre en œuvre ces trois approches, les accompagnateurs de développement doivent être capables de prendre en charge une série de tâches comme celles énumérées par Sorenson (2002).

Nous reformulons et traduisons ces tâches et catégories de tâches dans le tableau récapitulatif ci-dessous.

	Tâches du « développeur » (Sorenson 2002)	Catégories (Gaff 1975)
1	L'assistance aux individus-enseignants dans l'amélioration de leur façon d'enseigner	Développement personnel
2	L'assistance aux enseignants dans la conception de cours et de curricula	Développement instructionnel
3	L'amélioration de l'enseignement au travers de la recherche en classe	
4	L'implémentation de l'utilisation des technologies, au service de l'apprentissage	
5	L'utilisation de données au service de l'amélioration de l'enseignement	

6	L'évaluation des résultats de l'enseignement et de la mise en œuvre des programmes	
7	La mobilisation des enseignants et de l'administration autour des problématiques de l'enseignement et de l'apprentissage	Développement organisationnel
8	Le travail avec les Présidents de départements pour l'amélioration des compétences managériales	
9	La construction de communautés et l'implémentation de changements organisationnels	

Figure 1. Trois catégories de tâches du "Développeur"

Des nuances apparaissent entre auteurs mais il est clair dans cette liste de Sorenson que certaines tâches (1 à 6) sont directement pédagogiques alors que d'autres (7 à 9) relèvent plutôt de la stratégie organisationnelle et d'une participation à la gestion de l'institution. Dans la terminologie anglo-saxonne, la première tâche fait partie du « *faculty development* » si elle est centrée sur l'individu enseignant et tente de l'aider, par exemple au travers de consultations, d'observations en classe ou d'analyses de séquences filmées, à travailler son attitude par rapport au groupe, sa façon de donner des *feed-backs*, sa façon de s'exprimer, ses composantes de personnalité. Les tâches 2 à 6 appartiennent plutôt à l'« *instructional development* », qui s'attache à la (re)construction du cours et du curriculum. C'est ici que la psychologie de l'apprentissage et la technologie de l'éducation¹ sont les plus sollicitées. Les tâches 7 à 9, quant à elles, relèvent de l'« *organizational development* », qui travaille plutôt les aspects institutionnels de l'enseignement et accompagne les doyens, présidents de départements et autres décideurs de façon à ce qu'ils prennent conscience des implications de différentes décisions sur l'apprentissage des étudiants. Ce dernier type de programmes se penche notamment sur la reconnaissance et la valorisation interne des efforts pédagogiques des enseignants.

Les accompagnateurs de développement ont donc des rôles multiples, dont on peut facilement imaginer qu'ils correspondent également à des compétences rarement rassemblées en une seule et même personne. La notion d'équipes de développeurs s'impose ; leur formation continuée s'impose aussi, même si nous ne l'abordons pas ici.

A l'université de Liège, au sein de l'équipe LabSET, nous avons utilisé ces catégories (parmi d'autres) pour positionner une équipe d'accompagnateurs de développement, en l'occurrence celle du LabSET, en relevant des éléments que nous estimons utiles à sa réflexion et en définissant les choix opérés ou ceux restant problématiques. Cet exercice pourrait inspirer d'autres équipes dans leur propre définition. Pour ces équipes, ces mêmes apports généreraient d'autres discussions et la précision de champs d'actions pour accompagnateurs de développement sans doute différents de ceux choisis par le LabSET. Une même équipe peut aussi évoluer dans ses choix et régulièrement revisiter ces éclairages externes pour revoir son positionnement. L'exercice consistant à se positionner par rapport à des modèles existants, à des listes de tâches et à des types de pratiques nous semble constituer une intéressante source d'inspiration pour guider des décisions internes et amorcer une définition plus personnelle des besoins d'une équipe. Il aide à mettre à jour et à discuter les options prises, souvent jusque là implicites, voire même inconscientes, mais il ouvre aussi des pistes vers des actions nouvelles.

¹ L'expression « technologie de l'éducation » est ici prise dans le sens de l'outillage de l'éducation par des modèles et non dans son sens restreint se référant aux technologies informatiques.

Au sein du LabSET-ULg, chaque accompagnateur ne joue pas l'ensemble des rôles que l'on peut trouver dans les descriptifs de la fonction d'« accompagnateur de développement instructionnel ». Par contre, l'un de leurs rôles récurrents est l'accompagnement d'enseignants du supérieur dans le portage en ligne de leurs cours. Nous abordons au point 2 ci-dessous l'un des contextes de cet accompagnement, à savoir le diplôme Formasup pour enseignants du supérieur.

2 UNE APPLICATION : L'ACCOMPAGNEMENT D'ENSEIGNANTS DU SUPERIEUR DANS LE PORTAGE EN LIGNE DE L'UN DE LEURS COURS (DANS SA VERSION DIPLOMANTE FORMASUP)

Nous décrivons ici brièvement le Master Complémentaire Formasup² car il est l'un des lieux de professionnalisation des enseignants du supérieur. Proposer un curriculum diplômant est stratégiquement un pas important. Ce choix positionne la pédagogie comme influençant à la fois l'efficacité des institutions d'enseignement et la reconnaissance des individus qui y consacrent l'énergie nécessaire à une année de formation complémentaire.

2.1 Programme et Caractéristiques de la formation

Résolument inscrit dans le courant de professionnalisation des enseignants³, Formasup est une formation post-maîtrise d'une année (60 ECTS de valorisation européenne) organisée à l'université de Liège à partir de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education⁴. Cette formation vise à aider les encadrants de l'enseignement supérieur à modifier leur pratique, au travers d'un cours dont ils ont la charge, pour y introduire soit l'apprentissage basé sur les problèmes (APP ou PBL), soit l'eLearning. Ces deux possibilités, nommées « PBL » et « eLearning et réflexion-intervention⁵ », constituent les deux options du programme. L'option PBL est placée sous la responsabilité des bureaux pédagogiques de la faculté de médecine. L'option eLearning ainsi que le tronc commun entre ces deux options sont assurés par le LabSET.

Nous ne mentionnerons ici que l'option eLearning. Boniver (2004) a décrit la façon dont la faculté de médecine de l'ULg a mené sa réforme vers le PBL.

Notons aussi que comme il s'adresse à des enseignants et encadrants de l'enseignement supérieur en fonction, le curriculum Formasup peut être étalé sur deux années, sur demande du participant et à condition d'établir un document précisant la répartition des tâches sur chacune de ces deux années.

Pour les participants à l'option eLearning, la formation est subdivisée comme suit en trois parties, abordées simultanément :

² Ce diplôme est actuellement un « Diplôme d'Etudes Spécialisé », il sera officiellement nommé « Master Complémentaire » dès 2007, suite à un décret belge.

³ Ce courant n'est pas l'objet du présent article. Notons malgré tout que la notion de *professionnalité de l'enseignement et de l'apprentissage* (en anglais « *scholarship of teaching and learning* ») remporte aujourd'hui un vif succès en pédagogie universitaire. Nous renvoyons le lecteur à Boyer (1990), son fondateur, ainsi qu'à Kreber (2002) qui distingua plus récemment trois niveaux dans la professionnalisation d'un enseignant. Formasup s'en inspire largement.

⁴ Initié par Dieudonné Leclercq et Marianne Poumay, Formasup est piloté par un conseil des études et coordonné par Chantal Dupont.

⁵ Nous nommerons cette option « eLearning » dans la suite de cet article.

1. Tronc commun (24 ECTS)

- Questions générales de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (PES) (6 ECTS)
- Mise en place d'un dispositif pédagogique innovant :
 - L'analyse des besoins (3 ECTS)
 - La définition des objectifs (3 ECTS)
 - La triple concordance (objectifs, méthodes, évaluation) (3 ECTS)
 - L'expérimentation et la régulation (3 ECTS)
- Valorisations externes (2 ECTS)
- Séminaire sur la métacognition et pratique réflexive continue (4 ECTS)

2. Option eLearning (18 ECTS)

- Introduction aux questions éthiques et juridiques (2 ECTS)
- Questions approfondies dans la mise en place d'un cours à distance (12 ECTS)
- Cours techniques :
 - Maîtrise d'une plate-forme (WebCT ou Moodle) et création de pages HTML (4 ECTS)
 - Recherche d'informations sur Internet (2 ECTS optionnels)
 - Digitalisation vidéo (2 ECTS optionnels)
 - Graphisme et ergonomie d'interface (2 ECTS optionnels)

3. Développement du projet personnel (18 ECTS)

L'option eLearning a pour ambition de développer la réflexion des enseignants participants quant aux caractéristiques d'un cours en ligne de qualité. Parallèlement à la réflexion, des activités jalonnent le dispositif et contribuent à la réalisation concrète du cours en ligne de chacun.

La plateforme technique est au choix du participant, sachant que les organisateurs ne peuvent assurer de formation qu'à deux des plateformes existantes (WebCT et Moodle). Là n'est pas le cœur de l'action puisqu'une même réflexion peut être menée, quelle que soit les outils utilisés.

Les participants sont sélectionnés sur projet (leur cours en ligne). Ils soumettent un dossier décrivant leur projet, le besoin auquel il répond, le temps qu'ils comptent consacrer à cette formation et au développement de leur cours en ligne, le soutien institutionnel dont ils disposeront et tout élément indiquant que leur réflexion sur ce processus innovant est déjà en cours. Ils sont issus d'institutions d'enseignement supérieur variées, et même de différents pays (Belgique, bien sûr, mais aussi Lituanie, France, Luxembourg, Royaume Uni et Etats-Unis). Le curriculum est dédoublé : il peut être suivi en français et en anglais.

Le projet de chaque participant (la transformation de son cours conventionnel en un cours faisant usage des technologies Internet) est au centre du dispositif. Chaque élément théorique contribue à améliorer le niveau de réflexion sur le projet, qui, en retour, pose question et génère des interactions.

Les éléments théoriques disponibles en ligne sont doc mobilisés par chaque enseignant de façon différenciée, en fonction de ses besoins. Des modèles structurent l'apprentissage, les participants doivent faire preuve de leur maîtrise dans le rapport qu'ils réalisent à l'occasion de la réponse à une question de recherche. Cette question de recherche est générée en début de cursus et creusée tout au long du parcours. Elle est différente pour chacun, centrée sur un point particulier que l'enseignant souhaite améliorer dans son enseignement, au moyen de son cours en ligne. Cette question peut concerner la motivation des étudiants, leur évaluation, leurs difficultés face à une activité précise ou tout élément, au choix de l'enseignant, qui sera obligatoirement mis en rapport avec des preuves de l'apprentissage des étudiants. Ainsi,

partant de sa question de recherche et tout en développant son cours en ligne, l'enseignant doit apporter la preuve que son intervention (le développement de son cours en ligne) a un impact sur un point précis de l'apprentissage de ses étudiants.

Témoin d'une nette orientation « projet », une grille de **critères de qualité** d'un cours en ligne (Georges et Van de Poël, 2005) est proposée aux participants comme outil d'analyse de leur cours tout au long de son évolution. Lorsqu'ils le désirent, et donc potentiellement à plusieurs reprises au fil de l'année, les participants soumettent leur cours à une évaluation « externe » à l'aide de cette grille, dont ils s'inspirent eux-mêmes pour faire évoluer leur cours. La grille permet une confirmation des avancées de chacun et un support à la discussion sur les points qui restent problématiques. Les principes pédagogiques qui la sous-tendent ont été explicités par Poumay (2005).

Outre un accompagnement technique et graphique considéré comme très important, les accompagnateurs (de l'équipe LabSET) encadrent les participants pour la réalisation pédagogique de leur cours (développement instructionnel) et pour le traitement de leur question de recherche. Cet accompagnement se réalise essentiellement en ligne, à l'exception de deux semaines présentiels (octobre et février).

Chaque participant rassemble ses réalisations (rapport de traitement de sa question de recherche, rapport de développement de son cours en ligne, mais aussi vision de l'enseignement, description de ses avancées pédagogiques, difficultés et perspectives) en un portfolio professionnel, qu'il présentera en fin d'année pour clôturer Formasup.

2.2 Une formation en évolution permanente

Chaque année, une énergie considérable a été déployée pour revisiter le dispositif Formasup en accord avec les critiques constructives formulées par les participants, mais aussi par l'équipe du LabSET. Nous n'entrerons pas ici dans les détails de ces changements progressifs mais soulignerons les changements majeurs mis en place en 2005-2006.

Trois innovations centrales sont:

- l'introduction de la **question de recherche**, traitée individuellement durant l'année et faisant l'objet d'un article scientifique ou d'un essai dans le portfolio final de chaque participant.
- la visée de **nouvelles compétences** correspondant au courant de professionnalisation des enseignants du supérieur et leur intégration dans une production finale sous forme d'un portfolio, comprenant des preuves concrètes de progrès de l'enseignant dans trois grands axes : son cours en ligne ou son dispositif d'apprentissage par problèmes⁶, le traitement de sa question de recherche et sa réflexion sur ses atouts et sa progression en tant qu'enseignant.
- l'articulation de la partie « projet personnel » sur un **outil en ligne de gestion de la qualité d'un cours en ligne**, permettant à chaque participant d'avoir une vue globale des qualités dont le projet (le cours) devra faire preuve en fin de formation, de faire éventuellement valoriser des qualités pré-existantes, d'avancer à son rythme et de demander des avis intermédiaires sur chaque qualité en cours de formation.

Ces innovations devraient aussi permettre aux enseignants diplômés de Formasup de jouer un rôle d'ambassadeurs de la qualité des enseignements auprès de leurs collègues, arguments et

⁶ Suivant son choix de l'option eLearning ou APP/PBL dans Formasup.

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.

3 PERSPECTIVES : L'ENSEIGNANT DU SUPÉRIEUR ET SES ACCOMPAGNATEURS DE DÉVELOPPEMENT - DES PRATICIENS RÉFLEXIFS, PROFESSIONNELS DE L'ENSEIGNEMENT.

Dans le supérieur, un enseignant est d'abord un spécialiste disciplinaire. Il est généralement reconnu comme chercheur dans sa discipline. Ensuite vient l'enseignement, dans lequel certains excellent et d'autres moins. La notion de « professionnalité de l'enseignement et de l'apprentissage » (en anglais « *scholarship of teaching and learning* » ou *SoTL*) remporte aujourd'hui un vif succès en pédagogie universitaire anglo-saxonne. Ce courant propose aux enseignants de communiquer les résultats de leurs recherches sur l'enseignement et l'apprentissage de leurs étudiants et de partager ainsi leurs réflexions, leurs avancées et leurs outils avec les enseignants de leur discipline et d'autres disciplines.

Pour caractériser les niveaux et les dimensions de cette professionnalisation enseignante des encadrants du supérieur, nous avons conçu un modèle⁷ (Poumay, 2006) qui permet de positionner chaque enseignant, mais aussi les exigences d'un diplôme comme Formasup (cases grisées).

		Information	Réflexion-Intervention	Communication
Niveau	Excellent	Utilise des théories informelles sur l'enseignement et l'apprentissage (intuition)	Réflexion non focalisée mais intérêt pour les questions pédagogiques	Communique avec ses collègues directs (« salle des profs », séminaires départementaux)
	Expert	Se confronte à la littérature générale sur l'enseignement et l'apprentissage	Réflexion-dans-l'action, peu anticipée	Fait part de son travail lors de conférences locales et nationales
	Professionnel	Se confronte à la littérature pédagogique, tant générale que disciplinaire	Conduit des recherches-intervention et entretient une pratique réflexive. Formule des questions de recherche précises et y apporte des réponses.	Publie dans des journaux professionnels internationaux

Figure 1. Niveaux et Dimensions de la Professionnalité enseignante dans le supérieur

Ainsi, les enseignants diplômés de Formasup attestent d'un niveau « professionnel de l'enseignement » à la fois à propos de leur maîtrise de sources d'information pédagogique et à propos de leur pratique réflexive. Par contre, nous n'exigeons pas ce même niveau en matière de communication car il est difficile, en une seule année, de réaliser son portfolio professionnel et de générer des articles dans des journaux scientifiques spécialisés.

⁷ Inspiré de Kreber (2002) et Trigwell & al. (2000).

A la professionnalisation des enseignants correspond une professionnalisation des accompagnateurs de ces enseignants. Ceux-ci doivent aider les enseignants à prendre conscience des éléments favorisant l'apprentissage de leurs étudiants, puis à se centrer sur certaines améliorations à apporter, là où l'apprentissage pose le plus de problèmes. Prendre des mesures de cet apprentissage pour pouvoir l'améliorer, puis communiquer à propos de ces efforts de compréhension et d'amélioration sont des terrains sur lesquels les accompagnateurs de développement doivent cheminer aux côtés des enseignants de toutes disciplines.

Amener les enseignants à un niveau de « professionnels de l'enseignement » et les accompagnateurs à un niveau de « professionnels de l'accompagnement » sont deux mesures complémentaires qui poursuivent l'objectif commun de favoriser l'apprentissage des étudiants dans l'enseignement supérieur.

4 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Boniver, J. (2004). Les études de médecine à l'université de Liège: le renouveau pédagogique de la faculté de médecine. *Revue Médicale de Liège*, Vol. 59 (12),1-14.
- Gaff, J. (1975) *Toward Faculty Renewal: advances in faculty, institutional and organisational development*. San Francisco, CA: Jossey-bass.
- Georges, F. & Van de Poël, J.F. (2005). *Evaluations d'un cours en ligne : produit, usage et impact*, Communication présentée au colloque de l'AIPU, Genève.
- Kreber, C. (2002). Teaching Excellence, Teaching Expertise, and the Scholarship of Teaching. *Innovative Higher Education*, 27(1).
- Poumay, M. (2006, à paraître). *Le Développement d'Accompagnateurs de Développement - Contribution à la définition et au développement d'une professionnalité au sein de la Pédagogie Universitaire : Accompagnateurs du Développement Instructionnel d'Enseignants du Supérieur*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Liège : Université de Liège.
- Poumay, M. (2005). Quality evaluation - A challenge for online courses and catalogues. In E. Gard (Ed.), *EMDEL: A Model for Valorization of eLearning in a Knowledge Society*. Italy : Firenze.
- Sorenson, L. (2002), *Educational Development in the USA*. Paper presented at the ICED conference. Australia : Perth.
- Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Prosser, M. (2000). Scholarship of teaching: A model. *Higher Education Research and development*, 19(2), 155-168.