

LE PORTFOLIO... OUTIL DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL POUR L'ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE

The portfolio... instrument of professional development for the teacher professor of university

*Pascale Wouters
Mariane Frenay*

RESUME: *L'UCL propose aux enseignants de rédiger un Dossier de valorisation pédagogique (DVP) en vue de dresser le bilan de leur investissement pédagogique. Sur base d'une recension des écrits, cet article décrit le processus de construction de ce dossier et l'accompagnement offert aux enseignants dans cette tâche. Si la valorisation des tâches d'enseignement prend tout son sens pour entretenir une culture de la qualité, cette politique va de pair avec un questionnement sur la carrière et le développement professionnel des enseignants universitaires.*

Mots Clés: *portfolio, l'enseignant universitaire, développement professionnel*

ABSTRACT: *The University of Louvain (UCL) asks to its teachers to draft a teaching portfolio, called DVP ("Dossier de valorisation pédagogique"), to establish a synthesis of their teaching involvement. Based on a literature review, this article describes the construction process of this teaching dossier as well as the support offered to the teachers to complete this task. While the valuing of teaching tasks is desirable to foster a culture of excellence, this policy goes hand in hand with a questioning on the professional development and careers of faculty.*

Key words: *portfolio, professor of university, professional development*

1. INTRODUCTION

L'enseignement et la recherche sont les missions qui fondent l'université. Cependant, l'importance accordée à la recherche peut avoir tendance à occulter la place fondamentale de l'enseignement et de la formation des étudiants. Cependant, si l'Université catholique de Louvain (UCL) vise bien sûr l'excellence de sa recherche, ce n'est pas pour autant qu'elle néglige la qualité de son enseignement,

si l'on en croit les politiques qui ont été prises ces dernières années concernant l'enseignement et la formation. De même, les réflexions et les innovations pédagogiques foisonnent aujourd'hui. Oserions-nous parler d'un changement de culture ?

Quelques éléments viennent appuyer cette question et nous permettent de mieux qualifier ce changement :

- la politique de formation et d'enseignement définie en 2007 vise à mettre en place une culture de la qualité et à placer l'étudiant au centre de sa formation ;
- à l'engagement, tout nouvel enseignant de l'UCL doit, dans son dossier de candidature, préciser ses qualités pédagogiques et définir son projet pédagogique ;
- un budget conséquent est alloué chaque année aux innovations et aux initiatives pédagogiques ;
- une proportion croissante d'enseignants se préoccupent de la qualité de leur enseignement et des apprentissages de leurs étudiants ;
- ...

L'Institut de Pédagogie Universitaire et des Multimédias (IPM), créé en 1995, a sans aucun doute pu donner l'impulsion nécessaire au projet pédagogique institutionnel d'aujourd'hui. L'ensemble des compétences en présence au sein de l'équipe tant au niveau pédagogique qu'au niveau multimédias permet d'accompagner les enseignants qui souhaitent améliorer et valoriser leur pratique d'enseignement.

Ce tournant pédagogique devrait permettre de répondre à de nouveaux enjeux de la formation et aux difficultés qui apparaissent dans la société. Comme par ricochet, à l'université, ces défis et difficultés se traduisent de la façon suivante : massification de l'enseignement, profils hétérogènes des étudiants à la fin de l'enseignement secondaire, pression des employeurs face aux contenus de formation, aux compétences et aux attitudes à développer chez les futurs professionnels, ...

Face à ces enjeux, à ces nouvelles questions, le métier de professeur d'université ne cesse d'évoluer. Les professeurs sont invités à consentir des efforts pour améliorer les dispositifs pédagogiques, rendre l'étudiant plus actif, mieux communiquer, se former en

pédagogie et réfléchir sur leur pratique d'enseignement... afin de garantir, voire augmenter, la qualité des apprentissages réalisés par les étudiants. La mission d'enseignement, dans ce contexte, devrait donc être valorisée à l'université, non pas au détriment de la recherche, mais bien en complément de celle-ci, essentiellement pour atteindre cet objectif de qualité et d'excellence dans les programmes de formation des étudiants.

Or, l'évaluation du travail du professeur d'université à des fins de nomination et de promotion a toujours été basée sur la qualité de ses publications scientifiques. Cette évaluation a presque toujours négligé l'enseignement et les activités d'encadrement qui y sont liées. Les changements et les tendances actuelles en matière de pédagogie universitaire, les investissements consentis par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques nécessitent d'autres politiques et modes de formation, et d'autres formes d'évaluation de leurs compétences pédagogiques.

En ce sens, le portfolio pédagogique ou dossier d'enseignement est un outil pertinent à la fois pour permettre à l'enseignant de prendre du recul et analyser ses pratiques pédagogiques et, comme moyen de mise en valeur de l'investissement pédagogique des enseignants à l'UCL. L'élaboration d'un portfolio pour l'enseignant universitaire est pour lui l'occasion de démontrer ses compétences pédagogiques en analysant ses pratiques.

2. LE PORTFOLIO DE L'ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE

Emprunté à d'autres contextes professionnels (architectes, photographes, graphistes, etc), le concept de portfolio d'enseignement peut être adapté et exploité dans le contexte des universités. Aux Etats-Unis et au Canada, cette pratique est aujourd'hui courante. Qu'entend-on dans la littérature par "teaching portfolio" ou "teaching dossier" ?

Relevons trois définitions dans la littérature :

"It is a factual description of a professor's teaching strengths and accomplishments. It includes documents and materials which collectively suggest the scope and quality of a professor's teaching performance. It is to teaching what lists of publications, grants and honors are to research and scholarship." (Seldin, 1997, p2).

Saroyan (2001) définit le portfolio de l'enseignant universitaire plus concrètement encore :

- “collection of evidence and reflective commentary ;
- concise compilation of selected information ;
- systematic documentation of teaching and related activities ;
- elaboration of quantitative data from course evaluations ;
- elaboration of initiatives, innovations, contributions related to teaching and learning”.

En plus de ces éléments, la définition de Cerbin & Hutchings (1993) ajoute la dimension de partage de l'expérience pédagogique acquise au sein des équipes d'enseignants et de l'institution:

“A coherent set of materials including work samples and reflective commentary on them, compiled by a faculty member to represent his or her teaching practice as related to student learning and development. Teaching portfolios can prompt self-reflection and improvement, promote collaboration and attention to shared goals, provide richer, more authentic evidence of teaching effectiveness and encourage a view of teaching as scholarly activity”
(Cerbin & Hutchings 1993 in Braskamp & Ory, 1994, p.228)

Le portfolio ou dossier d'enseignement est donc une collection structurée et organisée d'éléments choisis par l'enseignant. Au-delà d'éléments consignés dans un dossier et uniquement juxtaposés, le portfolio permet à l'enseignant de décrire, d'évaluer, de critiquer ses pratiques pédagogiques en vue de démontrer les compétences pédagogiques acquises. Cette démarche, formative en soi, permettra en outre à l'enseignant de faire état de ses compétences en vue de les démontrer et de les promouvoir à des fins de carrière.

3. QUELS SONT LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS D'UN PORTFOLIO ? QUELS TYPES DE DONNÉES RECUEILLIR ?

Braskamp & Ory (1994, p229) identifient cinq aspects pour attester des compétences pédagogiques de l'enseignant universitaire et proposent la structuration suivante :

1. Responsabilités pédagogiques.

2. Présentation critique des buts et des objectifs d'enseignement-apprentissage et du dispositif pédagogique mis en place pour les atteindre.
3. Echantillon représentatif des supports à l'apprentissage ou de l'environnement d'apprentissage créé dans le dispositif pédagogique.
4. Évaluations de l'enseignement par les étudiants, par les pairs.
5. Description des activités liées à l'amélioration de l'enseignement (création de programme, assistance à d'autres enseignants, prix d'excellence, implication locale, régionale et nationale dans la promotion de la qualité de l'enseignement).

De nombreux auteurs (Waterman, 1993 in Braskamp and Ory, 1994, Seldin, 1997; Van Note Chism, 1999) ont proposé des listes d'éléments constitutifs d'un portfolio permettant de décrire les qualités pédagogiques d'un enseignant et les investissements consentis dans leurs tâches d'enseignement. La liste de suggestions établie par Waterman (1993 in Braskamp and Ory, p230-231), abondamment illustrée, semble exhaustive, nous en proposons les rubriques principales pour enrichir d'exemples la structuration proposée ci-dessus :

Tableau 1 : Suggestions d'éléments à intégrer dans un portfolio (Waterman, 1993 in Braskamp and Ory, 1994, p230-231)

Rôles, responsabilités et buts	<ul style="list-style-type: none">• Rapport des responsabilités pédagogiques• Rapport réflexif et critique sur l'approche pédagogique et les buts en enseignement• Liste des cours enseignés et nombre d'étudiants• Liste des tâches d'enseignement clinique et des encadrements• Nombre d'étudiants encadrés aux 2e et 3e cycles• ...
--------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Supports de cours commentés</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Notes de cours • Description de cours détaillée (contenu, objectifs, méthodes, modes d'évaluation des acquis des étudiants) • Liste bibliographique, liste des tâches et des cas utilisés • Description de l'usage des nouvelles technologies dans l'enseignement • ...
<p>Documents relatifs à l'apprentissage des étudiants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Résultats d'évaluation, incluant les pré et post-tests • Compte-rendu de laboratoire des étudiants (ou autres rapports avec commentaires écrits de l'enseignant) • Travaux d'étudiants, essais ou autres synthèses avec commentaires écrits de l'enseignant • ...
<p>Evaluations de l'enseignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Résumés des évaluations de l'enseignement (résultats quantitatifs et qualitatifs) • Rapport d'observation rédigé par un pair ou par un conseiller pédagogique • Rapport du responsable de département • Rapport ou lettre d'un pair qui a examiné les supports de cours • ...

Le portfolio... outil de developpement...

<p>Contribution à l'institution ou à la profession</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participation aux comités de programme et d'enseignement • Aide à des pairs pour l'enseignement • Relecture de manuels avant publication • Publication dans des revues ou journaux pédagogiques • Participation à la révision ou au développement de programme • Obtention de financement ou d'équipement pour l'enseignement • ...
<p>Activités visant l'amélioration de l'enseignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participation à des séminaires ou rencontres pédagogiques • Elaboration de nouveaux cours • Utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation de l'apprentissage • Recherche relative à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation • Préparation d'un manuel de cours • Relation de projets d'amélioration de l'enseignement • ...
<p>Valorisation et reconnaissance</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prix d'enseignement institutionnel • Prix d'enseignement de la profession • Invitations basées sur l'expertise pédagogique développée • Conseils pédagogiques à des comités ou associations • ...

4. UTILISER ET EXPLOITER UN PORTFOLIO

Construire un portfolio c'est, pour un enseignant, être convaincu qu'il est le mieux placé pour comprendre et rapporter ce qui se passe dans sa pratique de l'enseignement.

En accord avec Saroyan (2001) ainsi que l'équipe des coordinateurs de la "Faculty Learning and Teaching" (Nottingham Trent University), les bénéfices de la réalisation d'un tel travail se placent à la fois au niveau personnel et au niveau institutionnel.

A un niveau personnel, l'enseignant conserve des traces de son développement professionnel, il engrange une série d'éléments ou d'indices de ses compétences pédagogiques qu'il peut utiliser à des fins d'amélioration et de diffusion de sa pratique ou à des fins administratives.

A un niveau institutionnel, encourager les enseignants à élaborer un portfolio met en évidence l'importance accordée à l'enseignement et à l'apprentissage, génère un climat d'excellence pédagogique et permet de reconnaître la valeur d'une réflexion approfondie sur l'enseignement pour améliorer la qualité des actes pédagogiques.

Comme dans toute démarche évaluative, on peut distinguer avec Seldin (1997) et Saroyan (2001) deux types d'utilisation du portfolio : d'une part, une utilisation du portfolio liée à l'amélioration des pratiques d'enseignement, et d'autre part, une utilisation liée à des prises de décision de probation, stabilisation ou promotion.

4.1. L'amélioration des pratiques d'enseignement

Afin d'améliorer leurs prestations, qualités ou performances pédagogiques, les enseignants, ont besoin de recueillir un ensemble d'informations à la fois quantitatives et qualitatives.

Lorsque des données sont recueillies à des fins formatives, l'enseignant peut définir lui-même l'objet d'amélioration. Selon Seldin (1997), recueillir de l'information est une condition nécessaire mais non suffisante : l'amélioration sera possible, si et seulement si l'enseignant analyse les données et cible les difficultés et les éléments à renforcer et à consolider. La réflexion mènera l'enseignant à envisager les activités d'enseignement autrement, à questionner les

objectifs et les stratégies d'enseignement-apprentissage, à réorganiser son contenu-matière, à repenser les supports de cours, à définir rigoureusement une évaluation en cohérence avec les objectifs poursuivis, les méthodes mises en oeuvre et les supports utilisés. C'est donc tout le processus de planification de l'enseignement qui est (re)questionné pour améliorer l'efficacité pédagogique d'un cours en particulier, voire de plusieurs cours du même enseignant. Les informations recueillies donneront à l'enseignant matière à mener une réflexion approfondie sur sa pratique d'enseignement et pourront permettre progressivement des changements de représentations au niveau individuel ainsi que des changements et des innovations au niveau des programmes si l'enseignant s'y implique.

Cette démarche personnelle, bien qu'elle puisse être menée sans aide, peut également être accompagnée à la demande de l'enseignant (Shore, Foster, Knapper, Nadeau, Neill & Sim, 1986; Centra, 1993; Seldin, 1997). L'analyse réflexive, l'auto-questionnement mettent en évidence des points faibles et des points forts. L'apport d'une personne-ressource, conseiller pédagogique ou pair, permet de les relativiser, de les objectiver pour les améliorer ou les renforcer et permet également de structurer l'ensemble de la démarche.

4.2. Les décisions d'approbation, de stabilisation ou de promotion

La primauté de la mission de recherche à l'université a, entre autres, pour conséquence que les décisions relatives à la carrière des professeurs étaient basées exclusivement sur des critères scientifiques. D'après Seldin (1997), l'usage du portfolio est le mode d'évaluation le plus approprié pour cerner la complexité et l'individualité de l'enseignement d'un professeur. L'organisation et la structuration du portfolio peut varier d'un professeur à l'autre dans la mesure où les éléments obligatoires exigés par l'institution y sont effectivement consignés.

Des items obligatoires pourraient, par exemple, s'inspirer des éléments suivants (Seldin, 1997) :

- un projet pédagogique lié à chaque enseignement dispensé ;

- des résumés des évaluations des enseignements par les étudiants et rédigés sur la base de questions globales ou transversales ;
- des supports de cours représentatifs ;
- un avis du responsable de programme sur l'implication du professeur dans ses enseignements ;
- ...

Permettre l'utilisation et la remise d'un portfolio à des fins de promotion nécessite que l'institution ait une politique de promotion et de valorisation énonçant les critères d'évaluation des dossiers. Dans plusieurs institutions et notamment à l'UCL, cette politique existe et ce sont les professeurs qui décident de déposer un portfolio au comité responsable de l'évaluation. Cette démarche facultative donne aux évaluateurs des indications précises sur les pratiques d'enseignement et permet une validation des sources d'informations.

5. ÉTAPES ET ÉLÉMENTS DE LA CONSTRUCTION D'UN PORTFOLIO

Seldin (1997) identifie une procédure en sept étapes dans l'élaboration d'un portfolio. Le tableau ci-dessous présente et résume ces étapes permettant de guider la construction d'un portfolio.

*Tableau 2 : Sept étapes d'élaboration d'un portfolio
(Seldin, 1997, p12-14)*

(1)	<i>“Summarize teaching responsibilities”</i>	Présentation des cours (discipline, cycles, obligatoire ou optionnel, ...) Présentation des tâches et responsabilités pédagogiques (gestionnaire de programme, coordinateur d'année, conseiller, implication dans des dispositifs innovants, ...).
(2)	<i>“Describe your approach to teaching”</i>	Description des priorités pédagogiques, des objectifs poursuivis et des méthodes mises en oeuvre.

(3)	<i>“Select items for the portfolio”</i>	Choix des éléments et des catégories d’informations pertinentes pour rendre compte des responsabilités et des tâches pédagogiques remplies par l’enseignant.
(4)	<i>“Prepare statements on each item”</i>	Description précise des activités ou initiatives pédagogiques et des étapes de réalisation.
(5)	<i>“Arrange the items in order”</i>	Hierarchisation des éléments en fonction de l’usage (formatif/administratif) que l’académique veut en faire.
(6)	<i>“Compile the supporting data”</i>	Consigner l’ensemble des données utilisées dans le portfolio afin de fournir, au besoin, certains éléments aux décideurs.
(7)	<i>“Incorporate the portfolio into the curriculum vitae”</i>	Création d’une rubrique “Enseignement” dans le curriculum vitae du professeur et insertion du dossier pédagogique.

Bien que Seldin (1997) énonce toute la valeur formative de la démarche de construction d’un portfolio, ces étapes nous semblent cependant présenter cette élaboration comme une démarche linéaire. Or, si le portfolio représente un produit en soi, la qualité de cette production sera due aux multiples aller et retour que fera l’enseignant dans son questionnement et dans l’analyse approfondie des données recueillies. Une piste de travail semble être, en tant que conseiller, de structurer cette démarche de manière à permettre à l’enseignant d’approfondir ses activités d’enseignement tout en établissant au départ un bilan de ses compétences pédagogiques afin d’inscrire celles-ci dans la perspective d’un développement professionnel.

6. UN PORTFOLIO NOMMÉ DOSSIER DE VALORISATION PÉDAGOGIQUE (DVP) À L’UCL

Le dossier de valorisation pédagogique est à l’UCL ce que les chercheurs nord-américains nomment portfolio ou “teaching-dossier”. En 2000, le conseil académique a approuvé le principe de ce dossier pour rendre mieux compte des investissements pédagogiques réalisés par les enseignants.

“ Ce dossier contiendra les éléments d’information utiles concernant le volet “enseignement” de la fonction d’un professeur, qui sont soit collectés ou

produits par l'enseignant lui-même, soit des documents de sources diverses (collègues, étudiants, autorités administratives, etc.).

De la même façon qu'un professeur veille à tenir à jour son curriculum vitae en matière de recherche, de publications, de service à la société, de responsabilités de gestion, il est appelé à rassembler ses références en matière d'investissement pédagogique, notamment, mais pas uniquement, sur la base des résultats des évaluations faites par les étudiants.

Le DVP est géré à l'initiative de l'enseignant. L'existence du DVP ne remet donc pas en cause la collecte des résultats des EEEQ (Evaluation des Enseignements par les Etudiants à l'aide de Questionnaires) par les autorités facultaires telle qu'elle est prévue actuellement et qui sont consignés dans le DAP (Dossier d'Appréciation Pédagogique) de chacun des enseignants”.

(Extrait de la note approuvée au Conseil académique du 8 mai 2000)

Cette note propose également une liste d'éléments constitutifs :

- le projet pédagogique prospectif pour les 3 à 5 années à venir;
- les activités d'enseignement exercées à l'UCL ;
- les éventuelles activités d'enseignement hors UCL ;
- les évaluations pédagogiques ;
- la formation pédagogique de l'enseignant ;
- les initiatives et publications pédagogiques.

Au-delà ces éléments et sans viser l'exhaustivité, nous illustrons cette note institutionnelle avec quelques exemples rédigés à l'intention des enseignants de l'UCL (Wouters, 2001) :

- la description des responsabilités pédagogiques dans l'institution (charge de cours, de séminaire, de TP, rôles de coordinateur d'année, de trimestre, implication dans une révision ou une création de programme, encadrement de mémoire, de groupes d'étudiants, ...), les charges d'enseignement ou de formation dans d'autres institutions ;
- la description de la planification des enseignements (plans de cours, consignes données aux étudiants, types de méthodes et d'évaluation proposées aux étudiants,...) ;
- les évaluations de l'enseignement réalisées à mi-parcours, en fin de cours et les amendements proposés pour améliorer la qualité du dispositif pédagogique, éventuellement le rapport rédigé par le conseiller qui a accompagné la démarche d'évaluation ;
- un support de cours permettant de mettre en évidence la fonction du support pour les compétences à acquérir par les étu-

- dians, voire un rapport d'évaluation des qualités didactiques du support par un expert étranger ;
- des articles pédagogiques décrivant les dispositifs mis en place et mettant en évidence les effets sur la qualité des apprentissages des étudiants, les difficultés rencontrées dans la mise en oeuvre, les outils créés et la sensibilisation prévue pour que les étudiants entrent dans les démarches pédagogiques proposées,... ;
 - les projets obtenus aux fonds de développement pédagogique et les développements réalisés dans le cadre de ces projets ;
 - formations pédagogiques auxquelles l'enseignant a participé dans l'institution ou ailleurs (visite d'autres universités reconnues pour les méthodes pédagogiques mises en oeuvre, rencontre d'experts, inscription à des séminaires de formation,...);
 - les témoignages pédagogiques livrés à la communauté universitaire ou les formations pédagogiques mises en place sur la base de l'expérience pédagogique acquise ;
 - rapport d'observation réalisé par un autre enseignant ou par un conseiller pédagogique en auditoire ou dans les salles de cours;
 - des extraits des travaux des étudiants, y compris les consignes rédigées par l'enseignant pour la réalisation des travaux ;
 - des questions d'examen posées aux étudiants avec une explicitation des objectifs et des compétences visés, ...
 - ...

Cette liste ne se veut pas exhaustive, elle illustre cependant le nombre impressionnant de "traces" de l'investissement pédagogique consenti par les enseignants. Face à cet ensemble de suggestions, il est aisé de comprendre l'importance de structurer et d'organiser un portfolio en variant les sources d'informations afin d'approcher le plus justement possible la qualité du processus d'enseignement-apprentissage.

A l'UCL, les DVP sont évalués par les commissions de promotion. Les autorités de l'UCL, en cohérence avec la récente politique de la formation et de l'enseignement (2007) ont transmis aux commissions une liste de critères à utiliser comme points de repère

pour fonder leur appréciation globale. Il est également demandé aux membres de ces commissions d'accorder une vigilance particulière au degré de pertinence et de validation des éléments choisis par l'enseignant pour attester de ces compétences pédagogiques.

7. ACCOMPAGNER LA DÉMARCHE RÉFLEXIVE DE L'ENSEIGNANT...

Le portfolio : processus et produit

Le portfolio se décrit comme un recueil organisé de productions visant à retracer l'évolution des activités d'enseignement et à établir le bilan des compétences pédagogiques développées. Il permet à l'enseignant de mener une réflexion critique sur ses expériences pédagogiques et sur son parcours professionnel d'enseignant. Il permet également à l'enseignant de réaliser une "production-présentation" de ses compétences et de son expertise pédagogiques.

Dans ce sens, la fonction du portfolio apparaît à la fois comme un outil à utiliser pour le développement de compétences professionnelles ("processus") et également comme un mode d'évaluation pertinent pour attester, à un moment donné, des compétences pédagogiques d'un enseignant ("produit").

Le portfolio... un outil intégrateur pour la démarche de conseil

Le programme de formation de l'IPM et les activités de conseil proposées par les conseillers pédagogiques permettent aux enseignants de progresser dans la construction de leurs compétences pédagogiques. Les demandes ou les projets d'enseignants - séances de formation, évaluation de l'enseignement, accompagnement d'un projet, consultation individuelle relative au plan de cours, consultation en équipe pédagogique dans la mise en oeuvre d'une nouvelle méthode, dans la construction d'une grille d'évaluation critériée utilisable par plusieurs évaluateurs, etc - pourraient se combiner et se structurer pour baliser le recueil d'informations lié au DVP et proposer des interventions directement ciblées en fonction d'un objectif d'amélioration ou de valorisation du dispositif pédagogique mis en oeuvre (Frenay & Wouters, 2006).

Un référentiel de compétences pour baliser le développement professionnel de l'enseignant

Qu'il s'agisse du portfolio "processus" ou "produit", il nous semble nécessaire, en tant que conseiller, d'utiliser un référentiel de compétences pour guider l'enseignant dans sa démarche réflexive sur ses pratiques d'enseignement et pour lui permettre de rendre compte de son évolution professionnelle.

Organisé à l'initiative de l'IPM, les travaux du mini-colloque de l'AIPU sur le thème de la formation pédagogique des nouveaux enseignants (1999) ont permis d'élaborer un référentiel de compétences de l'enseignant universitaire. Ce référentiel pourrait être utilisé comme un ensemble d'axes pour guider l'analyse réflexive de l'enseignant.

Il nous semble utile de préciser ci-dessous les trois dimensions de ce référentiel:

Dimension pédagogique

- (1) Adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre susceptible de rendre son activité d'enseignement la plus efficace possible
- (2) Planifier et mettre en œuvre des activités d'enseignement
- (3) Planifier et mettre en œuvre les activités d'évaluation des apprentissages
- (4) Maîtriser les diverses formes de la communication pédagogique
- (5) Animer et gérer les interactions dans les groupes d'étudiants de tailles diverses
- (6) Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages

Dimension institutionnelle

- (7) Promouvoir la réussite du plus grand nombre et le développement personnel de chacun
- (8) Travailler en équipe pluri- ou inter- disciplinaire à la réalisation de projets ou de programmes pédagogiques

Dimension socio-professionnelle

- (9) Développer une pensée réflexive à l'égard de sa pratique pédagogique

(10) Affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession d'enseignant universitaire

Dans l'optique du développement professionnel et de la professionnalisation du métier d'enseignant universitaire, le conseiller travaillerait en particulier avec l'enseignant lors de l'élaboration du DVP la compétence 9. Le DVP est lié à la pratique réflexive, au regard critique que l'enseignant porte sur les activités auxquelles il participe, sur les dispositifs pédagogiques qu'il met en place.

La construction de ce dossier doit permettre à l'enseignant de faire évoluer ses représentations de l'acte d'enseigner et d'apprendre (compétence 1). Les compétences visées par la dimension pédagogique du référentiel, en particulier les compétences 2, 3 et 6 sont déjà travaillées par les conseillers avec les enseignants qui en font la demande à l'IPM. Ces services gagneraient à s'inscrire dans une démarche plus formalisée et pour l'enseignant dans une perspective plus globale de développement professionnel.

Il importe de préciser que ce référentiel nous semble réellement pertinent et utilisable, non pas en tant qu'ensemble normatif de compétences, mais bien pour permettre à l'enseignant de :

- valoriser les expériences pédagogiques réalisées ;
- situer ses acquis et prendre conscience des compétences à développer pour établir un réel "plan de formation" à court, moyen et éventuellement long terme ;
- dresser le bilan des démarches mises en oeuvre pour atteindre les objectifs de son développement professionnel ;
- établir un portrait réaliste de ses compétences et de ses qualités pédagogiques.

Il importe aussi de mentionner que l'élaboration progressive d'un portfolio pour un assistant ou un chercheur qui souhaiterait mener une carrière académique est également une démarche à recommander. Les programmes de formation pédagogique pour les académiques ou les programmes d'accréditation devraient intégrer cette démarche réflexive comme un moyen de formation adapté à ce type de problématique.

Un “ accompagnateur-formateur ”

La démarche de questionnement par rapport au référentiel fait à l’UCL l’objet d’un accompagnement à la demande de l’enseignant par le conseiller pédagogique ou “ accompagnateur-formateur ” au sens d’accompagnateur de développement (Poumay, 2006). Aboutir à l’élaboration d’un véritable “ plan de formation ” qui balise le parcours et le développement professionnel de l’enseignant semble être particulièrement difficile pour un académique qui, à la base, ne dispose pas de formation pédagogique. De plus, dans l’élaboration du portfolio, les discussions relatives au type d’information à recueillir, à l’interprétation des éléments saillants et aux scénarios d’aménagements potentiels pour l’amélioration du cours doivent impérativement être mises en relation avec les facteurs d’efficacité de l’enseignement.

L’appui de l’ “ accompagnateur-formateur ” consiste essentiellement en :

- une écoute attentive et structurante ;
- une aide au diagnostic pour les besoins de formation et la formulation d’objectifs d’amélioration ;
- un suivi et une orientation du questionnement de l’enseignant;
- une activité de conseil pour pallier les difficultés rencontrées dans la pratique pédagogique et pour aider à la conception et au développement des projets pédagogiques de l’enseignant ;
- une aide à la prise de distance critique nécessaire à une réflexion approfondie sur la pratique.

La posture de l’ “ accompagnateur-formateur ” est cruciale dans cette relation pour obtenir des résultats tangibles avec l’enseignant : qualité de l’écoute, clarté de l’offre de service, bonne connaissance de l’institution et du contexte particulier de la faculté, intérêt pour les pratiques et les réussites d’un autre, une assise théorique solide relative aux facteurs d’efficacité de l’enseignement et de surcroît une expertise pédagogique reconnue par les académiques. Ces qualités s’inscrivent dans une éthique professionnelle, qui peut être dégagée de la littérature dans ces domaines (Taylor & Rege-Collet, à paraître : Saroyan & Frenay, à paraître). De même, elles nécessitent, pour chaque “ accompagnateur-formateur ” ou conseiller pédagogique de

se positionner quant au rôle qu'il prend dans sa pratique professionnelle à l'égard des personnes qui le sollicitent. Or, ces rôles peuvent varier grandement, selon les professionnels. Ainsi, une étude menée auprès d'une vingtaine de conseillers pédagogiques, dans cinq institutions différentes, a montré cette grande diversité, même au sein d'une même institution (Di Napoli, Frenay, Fry & Wouters, 2008).

8. POUR CONCLURE

Proposer aux enseignants de construire un portfolio ou dossier de valorisation pédagogique (DVP) souligne l'importance accordée par l'institution aux activités d'enseignement.

Ce DVP demandé aux enseignants de l'UCL est un premier pas vers l'implantation d'une démarche réellement formative qui prévoit une réflexion approfondie - au sens de *Scholarship of Teaching and Learning* (SOTL) - quant aux activités d'enseignement mises en oeuvre, à leur impact sur la qualité de l'apprentissage des étudiants et au partage de ce questionnement et du savoir nouveau produit au sein de la communauté universitaire (Boyer, 1990 ; Kreber, 2002 ; Taylor, 2005). Les nombreux travaux relatifs à ce courant SOTL s'inscrivent dans une double perspective : améliorer la qualité de la formation proposée et l'apprentissage des étudiants à l'Université et viser la reconnaissance et la valorisation de la fonction enseignante dans la carrière des académiques.

Cette finalité de valorisation pose la question de l'évaluation de ces DVP, des modalités de prise en compte du DVP dans la carrière académique. Sur cette problématique de l'évaluation, différentes questions sont à soulever et demandent encore des investigations . La question de l'objet même de l'évaluation mériterait d'être creusée, notamment à la lumière des travaux d'Arréola & Theall (2006). En effet, ces auteurs plaideraient pour une évaluation plus globale de la profession d'académique, envisagée comme une " métaprofession " comportant une variété de rôles déclinées en 23 compétences, et qui prend en compte les trois facettes associées aux missions de l'université : enseignement, recherche et services à la société.

Quant aux modalités d'évaluation de ces dossiers, elles reviennent à poser la question de la mesure du développement profession-

nel. Ces dossiers sont singuliers et riches en informations diverses issues des parcours professionnels de chacun, les modalités et critères d'évaluation traditionnels ne sont pas adaptés à de telles démarches et les questions de pertinence et d'authenticité devraient être réexaminées (Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen & van der Vleuten, 2005).

Bien qu'il soit urgent de traiter ces questions, la démarche de réflexion approfondie sur la pratique d'enseignement doit continuer à être encouragée afin de permettre à chaque enseignant d'examiner son fonctionnement en situation pédagogique et d'en améliorer l'efficacité. C'est en ce sens, que le DVP semble être un outil puissant pour le développement professionnel de l'enseignant tout au long de sa carrière académique.

BIBLIOGRAPHIE

- ARREOLA, R. A. & THEALL, M. The Meta-profession of teaching, *Advocate*, 2006, 22 (5), 5-8.
- BRASKAMP, L.A. & ORY, J.C. *Assessing Faculty Work : Enhancing Individual and Institutional Performance*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1994.
- BOYER. *Scholarship reconsidered*. Washington, DC: Carnegie Foundation, 1990.
- CENTRA, J.A. *Reflective Faculty Evaluation : Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1993.
- DRAIME, J, LALOUX, A., LEBRUN, M., PARMENTIER, Ph., WOUTERS, P. *Repenser la formation pédagogique des nouveaux enseignants universitaires*. Actes du colloque de l'AIPU, Paris, 2000.
- FRENAY, M., DI NAPOLI, R., FRY, H. & WOUTERS, P. *Who is an educational developer? Voices from different European higher education contexts*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, New York, March 24, 2008.
- FRENAY, M, Wertz, V & WOUTERS, P. *Développement professionnel des enseignants du supérieur: questions et défis*. Conférence donnée dans le cadre de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)-section Communauté Française de Belgique. Louvain-la-Neuve, 2006.
- GOUPIL, G. Le portfolio : Vers une pratique réflexive de l'enseignement. *Vie pédagogique*, 107, avril, mai, 1998.
- Mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université, actes du mini-colloque de l'AIPU, mai 1999, Montréal.
- KREBER, C. Controversy and consensus on the scholarship of teaching. *Studies in Higher Education*, 2002, 27(2), 151-168.

- POUMAY, M. *Formation des accompagnateurs du développement instructionnel d'enseignants du supérieur – L'école des Sherpas –* Thèse de doctorat. Document inédit. Liège : Université de Liège, 2006.
- SAROYAN, A. Teaching Portfolios. Présentation IPM juin 2001. Document non publié, 2001.
- SAROYAN, A. & FRENAY, M. (Eds., à paraître). *Building Teaching Capacities in Universities: From Faculty Development to Educational Development*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- SELDIN, P. *The teaching portfolio. A practical guide to improved performance and promotion / tenure decisions*. Bolton : Anker Publishing Company, Inc, 1997.
- SHORE, B., FOSTER, S., KNAPPER, C., NADEAU, G., NEILL, N., & SIM, V. *The teaching dossier : A guide to its preparation and use*. Montréal : Canadian Association of University Teachers, 1986.
- TAYLOR, L, *The Scholarship of Teaching and Learning: Building Knowledge about Learning and teaching in our disciplines*. Conférence donnée dans le cadre de la Chaire UNESCO en Pédagogie Universitaire. Louvain-la-Neuve, 2005.
- TAYLOR, L. & REGE-COLLET, N. (à paraître). Making the Shift from Faculty Development to Educational Development: A Conceptual Framework Grounded in Practice, In: A. Saroyan & M. Frenay (Eds). *Building Teaching Capacities in Universities: From Faculty Development to Educational Development*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- TIGELAAR, D., DOLMANS, D, WOLFHANGEN, I., & VAN DER VLEUTEN, C. Quality issues in judging portfolios : implications for organizing teaching portfolio assessment procedures. *Studies in Higher Education*, 2005, 30(5), 595-610.
- VAN NOTE CHISM, N. *Peer Review of teaching. A sourcebook*. Bolton : Anker Publishing Company, Inc, 1999.
- WOUTERS, P. *Le conseil pédagogique à l'université. Analyse de pratiques*. Rapport de synthèse présenté dans le cadre du DES en Sciences de l'Éducation. Document inédit. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain, 2001.