

Le dossier d'enseignement ... un levier pour le développement professionnel de l'enseignant à l'université ?

Pascale Wouters¹, Mariane Frenay¹ & Bernadette Noël²

¹*Université catholique de Louvain*

²*Facultés universitaires catholiques de Mons*

1. Introduction

S'intéresser à l'évaluation et au développement professionnel dans le contexte des universités revient à ouvrir le débat, déjà ancien, des missions de l'université. A l'université, les tâches de tout professeur se rapportent principalement à deux missions: recherche et enseignement. Une troisième mission, le service à la collectivité, apparaît pour l'enseignant comme secondaire, à moins qu'elle ne soit considérée comme finalité des deux premières. A l'ère de l'internationalisation, considérée aujourd'hui comme une mission vitale pour les institutions, un problème immuable reste l'équilibre à trouver entre les missions d'enseignement et de recherche (Scott, 2006).

Alors que jusqu'ici, l'évaluation du travail du professeur d'université à des fins de nomination, de confirmation et de promotion a principalement été basée sur la qualité de ses publications scientifiques, cette évaluation a souvent négligé la mission d'enseignement et toutes les activités d'encadrement qui y sont liées. Cependant, si la mission de recherche ne semble pas poser trop de difficultés quant à son évaluation, seulement si l'on s'en tient aux critères de publication et d'obtention de budgets de recherche, il n'en va pas de même pour l'évaluation de la mission d'enseignement ! De plus face aux nouveaux défis et enjeux de formation (démocratisation, mobilité des étudiants, des enseignants, réformes curriculaires profondes), les tâches liées à l'enseignement n'ont cessé de croître notamment en complexité. Pour soutenir les enseignants dans ces nouvelles tâches et ces nouveaux rôles, des universités ont choisi de créer des structures d'appui qui ont pour fonction la formation et l'accompagnement pédagogiques des enseignants (Langevin, 2007; Prigent, Fontaine, & Wouters, 1997; Rege Colet, 2006). Cette fonction se décline de manière plurielle selon les institutions : programme de formation, appui aux innovations pédagogiques, conseils individualisés, évaluation de l'enseignement, partages d'expérience, formalisation de pratiques, ... (Ferman, 2002; Frenay, Wertz, & Wouters, 2006; Saroyan & Frenay, in press). Avec ces avancées en matière d'accompagnement pédagogique des enseignants, des questions étroitement liées à la problématique de l'évaluation et du développement professionnel nécessitent des approfondissements : quelles compétences pédagogiques développer ? Avec quel référentiel de compétences ? Comment soutenir et valoriser ces compétences et l'engagement pédagogique des enseignants ?

En matière d'évaluation et de développement professionnel, le courant anglo-saxon « Scholarship of Teaching and Learning » (SOTL) semble doublement pertinent à la fois pour documenter ce développement mais aussi pour situer et mettre en valeur l'investissement pédagogique des académiques. Ce courant auquel se réfèrent de nombreuses universités encourage les enseignants à mener une réflexion approfondie sur trois plans : les activités d'enseignement, l'impact sur la qualité de l'apprentissage des étudiants et le partage du savoir produit à propos de l'enseignement dans la communauté universitaire (Kreber, 2002; Taylor, 2005).

Ces tendances en matière de pédagogie universitaire ainsi que les investissements consentis par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques nécessitent d'autres politiques, modes d'accompagnement ainsi que d'autres formes d'évaluation de leurs compétences pédagogiques, voire d'autres critères de valorisation et de promotion. A ce titre, le dossier d'enseignement (*teaching dossier, teaching portfolio*) constitue une piste importante pour stimuler les analyses de pratiques, l'innovation et pour hisser l'évaluation au rang de la valorisation des efforts pédagogiques consentis par les enseignants. Ainsi, cette contribution vise à décrire les apports du dossier de l'enseignement pour le développement professionnel de l'enseignant à l'université, dossier conçu à la fois comme moyen de formation et de mise en valeur de parcours mais aussi en tant qu'exigence institutionnelle pour la carrière de l'enseignant. Y sont donc successivement proposés une revue de la littérature, des illustrations de la mise en œuvre de ces dossiers dans quatre universités de tailles diverses et un questionnement méthodologique quant à la portée et à la validité de cet instrument pour encourager, soutenir et mettre en valeur le développement professionnel des enseignants.

2. Approche comparée des politiques et procédures institutionnelles liées aux dossiers d'enseignement

Ce travail de comparaison des politiques et des procédures en matière de développement professionnel, de carrière et de valorisation de l'enseignement en vigueur dans quatre universités - l'Université de Lausanne (UNIL), les facultés universitaires catholiques de Mons (FUCaM), l'Université McGill et l'Université catholique de Louvain (UCL) - vise à illustrer et à comparer les réalités que recouvrent les dossiers d'enseignement dans ces institutions. Cette approche comparée pour des universités de tailles différentes, semble essentielle à la nécessaire prise de distance du chercheur, de l'acteur professionnel (conseiller pédagogique, par exemple) et des décideurs politiques (autorités centrales, sectorielles, facultaires) confrontés à la question du développement professionnel de l'enseignant universitaire. Dans chacune de ces institutions, les textes institutionnels et de procédures liés à l'usage des dossiers d'enseignement ont été analysés¹.

Tableau 1 : Illustrations des usages des dossiers d'enseignement ou portfolios dans quatre universités

UNIL 770 ETP académiques 11062 étudiants	Le dossier d'enseignement sert de curriculum vitae se concentrant sur les activités d'enseignement d'un académique. Il cible généralement une période de travail spécifique, de deux à six ans, mais peut aussi couvrir l'ensemble de la carrière de cet enseignant. L'idée est de condenser divers aspects de la fonction enseignante dans un seul document de façon à pouvoir dégager une vue d'ensemble de l'expérience enseignante et de son développement.
FUCaM 31 académiques 1300 étudiants	Le Projet Professionnel Académique (PPA) doit permettre, pour chaque membre du personnel académique, de développer tous les quatre ans un projet d'activités qui sera discuté avec le vice-recteur. Il peut aussi servir d'outil d'objectivation de l'ensemble de ses tâches. Le PPA est pour le professeur un outil de pilotage de sa carrière professionnelle. Il est aussi pour l'institution un outil de pilotage de ses ressources humaines.
McGILL 1608 académiques 34208 étudiants	" The Teaching Portfolio is a concise compilation of selected information that systematically documents the effectiveness as well as the scope, complexity, and individuality of an instructor's teaching. It reflects the progression of a professor's teaching in the last 5-8 years. It is formatted and organized so that this progression is obvious to the reader. The Teaching Portfolio consists of a teaching statement and

¹ Aux FUCaM le dossier d'enseignement n'existe pas en tant que tel mais un Projet Professionnel Académique est demandé aux enseignants. Ce projet a été retenu à des fins d'analyse comme un instrument au service du développement professionnel des enseignants.

	<p>appendices to support that statement.” Teaching Portfolio Guidelines (McGill University, 2009)</p> <p>“Academic duties” of a member of full-time academic staff include:</p> <ul style="list-style-type: none"> i) teaching (graduate and undergraduate classes and supervision of individual student programs); ii) research and other original scholarly activities, and professional activities; and iii) other contributions to the University and scholarly communities”. <p>(McGill University, 2008)</p>
<p>UCL 681 ETP académiques 21000 étudiants</p>	<p>“Le Dossier de Valorisation pédagogique (DVP) 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 évaluations des enseignements (...) 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”.</p> <p>(Commission de pédagogie du conseil académique, 2000)</p>

La grille d'analyse comportait, outre les définitions de ces instruments dans chacune de ces institutions, les rubriques suivantes : le contexte d'émergence, les enseignants concernés, le contenu, l'utilisation et les fonctions définies, les modalités d'accompagnement, l'analyse et les modalités d'évaluation et de valorisation prévues. Si la comparaison systématique ne peut être envisagée en ces lignes, des points de convergences et quelques nuances sont présentés et discutés pour ensuite formuler des questions méthodologiques issues de l'analyse.

2.1 Accord sur le concept

Dans les universités qui demandent aux enseignants la tenue d'un dossier d'enseignement, il s'agit pour les enseignants de rassembler les informations utiles à la mise en évidence de l'envergure et de la qualité pédagogique du volet enseignement de leur fonction d'académique. Si un parallèle est recherché avec le curriculum vitae demandé pour le volet recherche, dans la rédaction de son dossier, l'enseignant est invité à choisir des éléments représentatifs de la qualité de son enseignement, de ses points forts et des compétences acquises. L'idée de progression et de développement professionnel sont présents à différents niveaux dans les textes. Aux FUCaM, le projet professionnel académique est présenté comme un outil concerté de pilotage des ressources humaines et d'objectivation des tâches de l'enseignant.

2.2 Contexte d'émergence

Dans ces institutions, ces dossiers ou projet ont été introduits pour stimuler la culture d'excellence pédagogique. En ce sens, cette démarche de rédaction proposée aux enseignants a permis aux institutions de (d') :

- définir un canevas pour valoriser les efforts pédagogiques et documenter les pratiques ;
- renforcer la cohérence entre le discours politique et la prise en compte effective de la qualité de l'enseignement dans la carrière académique ;
- opérationnaliser la priorité accordée à l'enseignement.

2.3 Contenu des dossiers

Les éléments constitutifs de ces dossiers d'enseignement se rapportent à des catégories visant la description des pratiques, leur évaluation, leur analyse, le partage et la diffusion de celles-ci, ainsi que les qualifications de l'enseignant.

Tableau 2 : Catégorisation des éléments constitutifs des dossiers d'enseignement

Description de pratiques	<ul style="list-style-type: none"> • Vision de l'enseignement et de l'apprentissage, projet pédagogique • 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 • Description des activités d'enseignement (objectifs, public, contenu, méthodes, supports de cours, modes d'évaluation des acquis des étudiants, charge étudiante) • Description de l'usage des nouvelles technologies dans l'enseignement • Participation aux comités de programme et d'enseignement • Elaboration de nouveaux cours • Utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement et d'évaluation de l'apprentissage • Rapport des responsabilités pédagogiques • Participation à la révision ou au développement de programme • ...
Éléments d'évaluation des pratiques	<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 • Evaluation des supports de cours • ...
Éléments de réflexion sur les pratiques et la qualité des apprentissages	<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 • Relation de projets d'amélioration de l'enseignement • ...
Éléments de partage et de diffusion de pratiques	<ul style="list-style-type: none"> • Conseils pédagogiques à des collègues • Publication dans des revues ou journaux pédagogiques • Participation à des recherches relatives à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation • ...
Valorisation pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> • Obtention de financement ou d'équipement pour l'enseignement • Prix d'enseignement institutionnel • Invitations basées sur l'expertise pédagogique développée • ...
Formations et qualifications de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Participation à des cycles de formation, séminaires ou rencontres pédagogiques organisés par l'institution d'appartenance ou suivis à l'étranger • Programmes diplômants • ...

Ce tableau illustrant le contenu des dossiers ne se veut pas exhaustif. Quant à la forme des documents et en particulier leur ampleur, cela peut aller de quelques pages (3 à 10 pages) jusqu'à une longueur non précisée. Cet aspect n'est pas sans conséquence avec l'évaluation des dossiers, il s'agit en effet tant pour le rédacteur que pour le lecteur/ évaluateur de savoir

quel est le type de produit attendu : s'agit-il d'un résumé (avec annexes) ou s'agit-il d'un rapport exhaustif de tout ce qui rend possible un certain niveau de qualité de l'enseignement et des apprentissages ?

2.4 Fonctions et usages des dossiers d'enseignement

Pour quelles raisons ces universités utilisent-elles des dossiers d'enseignement ? De la comparaison, deux niveaux d'utilisation sont dégagés pour les usages de ces dossiers dans chacune des institutions.

Tableau 3 : Mise en évidence des fonctions et des usages institutionnels des dossiers d'enseignement

<p>Niveau institutionnel</p> <p><i>Fonction administrative, décisionnelle</i></p>	<p>Prise de décision liée à la carrière de l'enseignant : nomination (prétitularisation), confirmation (titularisation) ou promotion</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilan des compétences pédagogiques actuelles mais aussi l'anticipation de ces compétences à 5 ou 10 ans (UNIL) ▪ Inscription du dossier dans un cadre de développement professionnel (McGill & UCL) ▪ Objectivation de l'ensemble des tâches, dimension individuelle et collective (FUCaM)
<p>Niveau personnel</p> <p><i>Fonction formative, développementale</i></p>	<p>Vecteur de questionnement et de formalisation des pratiques d'enseignement dans une visée de développement professionnel</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analyse de la pratique d'enseignement, via des traces, et mise en évidence des compétences pédagogiques développées (UNIL, McGill, UCL) ▪ Présentation de la vision d'enseignement (UNIL, McGill) et du projet pédagogique (UCL) ▪ Outil de pilotage de la carrière de l'enseignant (FUCaM)

Ce tableau souligne les deux fonctions, classiquement retenues dans toute démarche évaluative et laisse présager les enjeux et les difficultés de les poursuivre en parallèle. Il importe également de souligner la présence de visées à la fois rétrospective et prospective, en particulier pour les FUCaM et l'UNIL.

2.5 Accompagnement des enseignants dans la constitution des dossiers

Pour articuler ces deux fonctions, un accompagnement pédagogique est proposé aux enseignants à l'UNIL, McGill et à l'UCL. Les modalités liées à l'élaboration d'un tel dossier sont déclinées de la manière suivante : guide de l'enseignant, séances d'informations institutionnelles, ateliers liés à la rédaction du dossier, conseils individuels. Ces modalités ne concourent pas de la même manière au développement de compétences pédagogiques. Il serait même judicieux d'articuler différentes stratégies d'accompagnement dans lesquelles les dossiers d'enseignement prendraient place en filigrane des activités proposées pour le développement de compétences pédagogiques.

2.6 Evaluation des dossiers

Les dossiers rédigés par les enseignants à des fins de carrière sont évalués par des commissions de pairs – à l'exception de la FUCaM, institution dans laquelle le vice-recteur reçoit chaque enseignant pour discuter du projet professionnel académique déposé. Ces commissions évaluent les dossiers à l'aide de grilles d'évaluation critériée plus ou moins détaillées et diffusées aux enseignants

Cette analyse souligne l'apport et le potentiel de ces dossiers, non seulement, pour l'enseignant en termes de développement professionnel et d'amélioration de ses pratiques

d'enseignement mais aussi pour l'institution, qui par là met en évidence l'attention qu'elle porte à la qualité de l'enseignement et aux enjeux de société qui y sont liés, notamment par les stratégies qu'elle met en œuvre pour soutenir les enseignants dans leurs rôles et fonctions.

3. Questions et discussion méthodologiques

3.1 Le dossier d'enseignement, portfolio d'enseignement ... un instrument au service du développement professionnel ?

Emprunté à d'autres contextes professionnels - architecture, photographie, graphisme...- , le concept de portfolio a d'abord émergé dans les enseignements primaire et secondaire (principalement utilisé avec les élèves) et, plus récemment dans l'enseignement supérieur, notamment dans la formation initiale des enseignants. Si cette pratique est aujourd'hui courante dans ce contexte, c'est notamment parce que, dans les universités, les structures institutionnelles chargées de la formation et du développement professionnel des enseignants (centres de pédagogie universitaire) ont choisi le portfolio dans le but à la fois de stimuler la réflexion que portent les enseignants sur les activités de formation qu'ils proposent aux étudiants et de valoriser l'investissement dans la mission d'enseignement. Zeichner & Wray (2001) identifient quelques-unes des retombées positives de l'usage du portfolio : une réflexion approfondie à propos de la discipline enseignée, une prise de conscience des théories et des représentations qui orientent les pratiques pédagogiques, un sentiment de maîtrise plus importante de sa pratique, un engagement plus important dans des innovations pédagogiques et dans des activités de partages de pratiques.

Plus spécifiquement dans le contexte des universités, de nombreux auteurs ont décrit et discuté l'usage du « teaching dossier » ou portfolio d'enseignement (Buckridge, 2008; Seldin, 1997; Tigelaar, Dolmans, Wolfhagen, & van der Vleuten, 2005).

Ainsi, selon Saroyan (2001) le portfolio de l'enseignant universitaire comporte les éléments suivants :

- "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".

Plus récemment, Tigelaar fait référence à la notion de développement professionnel : « A teaching portfolio consists of evidential material that has been collected by a teacher over a prolonged period of time in different context. (...) In actual fact, a teaching portfolio is a dressed CV : it displays a rich array of evidence of a teacher's professional development » (Tigelaar, 2005, p. 103).

Ce relevé de la littérature souligne qu'il s'agit d'une collection structurée et organisée d'éléments choisis par l'enseignant. Au-delà d'éléments consignés dans un dossier et uniquement juxtaposés, ce travail permettrait à l'enseignant de décrire, d'évaluer, de critiquer et de partager ses pratiques pédagogiques en vue de souligner la qualité de son enseignement et de mettre en valeur ses compétences pédagogiques. Cette démarche formative en soi traduit un niveau d'engagement dans la mission d'enseignement et devrait, en outre, permettre à l'enseignant de faire état de ses compétences en vue de les démontrer et de les promouvoir à des fins de carrière (Wouters, 2001; Wouters & Frenay, 2008). Pour un enseignant qui

s'investit dans sa mission de formation des étudiants, qui développe des compétences et améliore ses pratiques pédagogiques, il est en effet essentiel que ces démarches s'inscrivent dans une logique de développement professionnel et de valorisation institutionnelle (Parmentier, 2006).

3.2. La coexistence des fonctions - développementale et administrative – de ces dossiers est-elle pertinente, viable pour les universités et les acteurs impliqués ?

L'analyse comparative le montre, ces dossiers d'enseignement ont été introduits dans les institutions à la fois dans le but ultime d'améliorer la qualité de la formation des étudiants mais aussi dans le but d'évaluer et de valoriser la mission d'enseignement. Bien qu'aucune typologie ne permette valablement de présenter les multiples usages du portfolio, les travaux de Smith & Tillema (2006) croisent deux axes pour établir le profil d'un dossier d'enseignement : d'une part, l'axe des buts et de la visée (buts d'apprentissage, développementaux vs buts de certification, de promotion) et d'autre part, l'axe de l'usage volontaire ou contraint (initié par la personne vs obligation institutionnelle).

Autour des mots *working portfolio*, *growth and learning progress portfolio*, la dimension développementale s'affirme en visant la documentation d'une progression alors que les types de portfolio liés à la dimension évaluative (*showcase portfolio*, *credential portfolio*, *best-work*, *selection portfolio*) cherchent à faire valoir un état ou à fournir des preuves d'un niveau de développement (Tardif, 2006).

D'autres tensions, complémentaires à celles évoquées, sont également relevées par Alves, Machado & Morgado (2009) : prouver ses compétences vs réfléchir sur sa pratique ; tendre vers l'exhaustivité vs illustrer la qualité de sa pratique par des exemples ; l'isolement vs l'accompagnement ; la marginalité vs la centralité.

Si la coexistence de ces deux fonctions engendre nécessairement des tensions, elle pourrait même, selon Buckridge (2008), se révéler coûteuse à long terme pour les institutions d'enseignement si celles-ci ne sont pas en mesure de développer et d'asseoir une culture vouée à la qualité de l'enseignement. Cette double optique de développement et de certification, très largement discutée dans la littérature (Buckridge, 2008; Leggett & Bunker, 2006; Tigelaar, et al., 2005; Van Klenowski & Carnelle, 2006) appelle, dans chaque institution, un travail de clarification, de régulation et de modération de ce champ de tensions au service du développement professionnel de l'enseignant.

Leggett & Bunker (2006) nettement plus critiques quant à la poursuite d'une double fonction, proposent quant à eux, non pas une typologie mais une taxonomie des portfolios en s'interrogeant sur leurs conditions de développement, leur diffusion, leur occurrence dans les institutions, l'utilité pour l'enseignant, pour les décisions de confirmation et de promotion ainsi que pour le management des performances dans l'institution. Quatre conceptions du portfolio sont décrites (*emergent portfolio* ; *virtual portfolio* ; *practionner portfolio* ; *mythical portfolio*), alors que seules les trois premières sont recensées comme effectives dans leur recueil de données. Le portfolio mythique serait celui qui permettrait de poursuivre les deux fonctions de concert. Pour ces auteurs, dans le cadre de la fonction administrative liée à la carrière de l'enseignant, celui-ci serait centré sur ses acquis, la mise en évidence de ses réussites et de ses points forts et l'isolerait d'une réflexion pertinente sur les difficultés et l'amélioration de sa pratique pédagogique.

Que retenir pour nos institutions ? La marge de manœuvre est extrêmement étroite. Si la qualité de l'enseignement et des apprentissages est un enjeu de société et est vitale pour toute institution par rapport à la concurrence tant nationale qu'internationale, la politique institutionnelle liée à la qualité de la formation des étudiants doit proposer un ensemble cohérent de moyens visant le développement de compétences pédagogiques et le développement professionnel de l'enseignant. Dans un tel cadre, le dossier peut être envisagé comme un prisme, par lequel, à certains moments donnés de sa carrière, l'enseignant réalise le bilan de son investissement pédagogique, des compétences acquises et à d'autres moments, ce dossier est davantage envisagé comme un support et un soutien à l'amélioration des pratiques d'enseignement, via une multiplicité de modalités dont le choix revient à l'enseignant. Cette flexibilité revêt une importance majeure dans la mesure où bon nombre d'enseignants expriment et manifestent des résistances face à cette tâche d'élaboration, de rédaction et de tenue de tels dossiers (Leggett & Bunker, 2006). Or, il s'agit ici pour l'enseignant de prendre conscience d'une part, qu'il s'agit moins de vérifier la maîtrise de ses compétences pédagogiques que de valoriser ses efforts pédagogiques au service d'une formation de qualité pour les étudiants et qu'il s'agit moins d'autre part, de rassembler de manière administrative des éléments liés à la qualité de l'enseignement que d'envisager l'amélioration des pratiques d'enseignement dans une perspective de développement professionnel.

3.3 Les dossiers d'enseignement rendent-ils effectivement compte de l'engagement pédagogique de l'enseignant et de son développement professionnel ?

Avec cette question, il s'agit d'interroger la validité interne du concept de développement professionnel (« validité de construit »). Ce construit théorique est-il opérationnalisé valablement par les composantes reprises dans les dossiers ou plus globalement dans le dispositif institutionnel proposé pour évaluer et valoriser le développement professionnel ? Pour évaluer dans quelle mesure cette exigence est effectivement respectée, on pourrait recourir au jugement d'« experts » et là une autre question cruciale apparaît : quels pourraient être le(s) profil(s) des personnes les mieux à même d'attester la qualité du développement professionnel ?

Cette préoccupation soulève la question fondamentale de la mesure et de l'évaluation de l'engagement et du développement professionnel de l'enseignant. Ces dossiers, que permettent-ils d'évaluer : les compétences pédagogiques des enseignants ? la capacité à porter un regard critique sur sa pratique ? la capacité à produire un écrit réflexif sur sa pratique ? Dans quelle mesure, les éléments pris en compte par ces dossiers reflètent-ils bien toutes les dimensions de leur engagement pédagogique et de leur développement professionnel ? Il s'agit là de questions liées à la validité de contenu.

Ces questions de validité interne ne sont pas sans lien avec les référentiels de compétences utilisés pour développer les compétences des enseignants. Le référentiel de l'enseignant universitaire utilisé à l'UCL comporte trois dimensions (pédagogique, institutionnelle et socio-professionnelle) et dix compétences (Parmentier, 1999). L'association Higher Education Research and Development of Australia (1992, traduit par Poumay, 2006) reprend sept macro-compétences et les opérationnalise en 47 sous-questions illustratives des compétences, qui même si elles expriment des nuances par rapport au référentiel précédent, présentent globalement une approche similaire. Par contre, les travaux d'Arréola & Theall (2006) plaident pour une approche plus globale de la profession d'académique, envisagée comme une « métaprofession » comportant une variété de rôles déclinés en 23 compétences,

et qui prendrait en compte les trois facettes associées aux missions de l'université et leurs articulations : enseignement, recherche et services à la société. Le choix fait par une institution de son référentiel traduit donc explicitement son choix politique : un référentiel de compétences spécifique pour la fonction « enseignement » ou un référentiel de compétences associées à toutes les facettes du métier d'académique ?

Quant aux modalités d'évaluation de ces dossiers, de nombreuses questions persistent. 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, et al., 2005). Un travail avec les membres des commissions d'évaluation – à la fois sur la procédure et les critères d'évaluation mais également sur les représentations des membres des commissions quant au processus d'évaluation et sa portée - devrait permettre de mieux appréhender la complexité et l'hétérogénéité de ces dossiers.

3.4 Les portfolios ou dossiers d'enseignement permettent-ils à l'enseignant de mener une réflexion sur sa pratique et de s'engager prospectivement par rapport à son développement professionnel ?

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. Recueillir cette l'information est une condition nécessaire mais non suffisante : l'amélioration ne sera possible que si l'enseignant analyse les données et cible les difficultés et les éléments à renforcer, 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 ou d'une équipe. Les informations recueillies donneront à l'enseignant le matériau pour une réflexion approfondie sur sa pratique d'enseignement et pourront permettre progressivement des changements de représentations au niveau individuel ainsi que des changements, voire des innovations dans les pratiques pédagogiques.

3.5. Rédiger un dossier d'enseignement encourage-t-il l'enseignant à professionnaliser son enseignement ? Est-ce une voie prometteuse pour diffuser une forme de SOTL ?

Le dossier d'enseignement conduirait l'enseignant à analyser ses pratiques en donnant à l'institution des preuves de la qualité des dispositifs d'apprentissage mis en place. En accord avec Saroyan (2001), 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 tel dossier 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 formations.

Cette analyse de la pratique pourrait être accompagnée à la demande de l'enseignant – par un conseiller ou par un pair - en vue de s'engager dans une perspective de formation plus structurée en termes de développement professionnel (Weston & McAlpine, 2001; Wouters & Frenay, 2008) définissent un continuum de développement du Scholarship of Teaching (SOT) en trois phases :

- une première phase au cours de laquelle les enseignants développent des connaissances relatives à leur enseignement et à l'apprentissage de leurs étudiants ;
- une deuxième phase dans laquelle les enseignants développent et échangent des connaissances avec des collègues de leur discipline ;
- une troisième phase où les enseignants contribuent au champ de l'enseignement et de l'apprentissage en produisant des savoirs utiles à leur institution et aux différentes communautés de pratiques.

Weston & McAlpine ont opérationnalisé ce continuum par des comportements caractéristiques de chacune des trois phases.

Tableau 4 : Continuum de développement du SOT (adapté de Weston & McAlpine, 2001)

Phase 1	Réfléchir à son l'enseignement, justifier les fondements des dispositifs pédagogiques, s'impliquer dans une innovation pédagogique, évaluer son enseignement en vue de l'améliorer, lire à propos de l'enseignement et de l'apprentissage, ...
Phase 2	Discuter de manière informelle avec un ou plusieurs collègues des questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage des étudiants, avoir un ou plusieurs de mes collègues sur des questions liées à l'enseignement et à l'apprentissage des étudiants, avoir des responsabilités pédagogiques institutionnelles (de représentation et de conseil) dans des groupes ou commissions liés à l'enseignement et à la formation des étudiants, être engagé dans au moins une association liée à l'enseignement ou à la didactique de ma discipline, ...
Phase 3	Publier et réaliser des présentations à propos de l'enseignement, obtenir un fonds pour mener une recherche liée à l'enseignement, réaliser des projets de recherche en utilisant une méthodologie d'enquête propre au champ de l'enseignement et de l'apprentissage, ...

Selon ce continuum, l'exigence de qualité dans la pratique d'enseignement est très marquée. Quand la centration se déplace vers l'apprentissage des étudiants, l'appellation « SOT » évolue en « SOTL » voire vers « SOLT » (Scholarship of Learning and Teaching). Cette évolution, décrite notamment par Boshier et Yan Huang (2008), souligne l'attente de résultats en termes d'impact sur la qualité des apprentissages des étudiants. Quelle que soit son appellation définitive, ce courant met l'accent sur l'analyse et l'évaluation des pratiques des enseignants, l'ancrage théorique de la réflexion de l'enseignant et accorde une importance majeure à la communication et à la diffusion du savoir produit relatif au processus d'« enseignement-apprentissage » (Langevin, 2007). Ces exigences élevées contribuent à nourrir le paradoxe « SOLT », tel que l'évoquent Walker et ses collègues, quant au niveau de résultats attendu sans réelle valorisation institutionnelle à la clef (Walker, Baepler, & Cohen, 2008). Or, cette reconnaissance de l'expertise pédagogique au moment de considérer l'évaluation des tâches de l'académique, est l'une des conditions définies par Bédard et Bédard (2009) pour favoriser l'insertion d'innovations pédagogiques dans le curriculum du supérieur. Les efforts institutionnels doivent donc être conjugués avec des efforts d'accompagnement des pratiques et des communautés de pratiques pour soutenir la dynamique motivationnelle des enseignants dans l'amélioration des dispositifs pédagogiques mis en œuvre pour former au mieux les étudiants, tout en veillant à éviter une tendance trop forte à la normalisation extérieure comme condition première à la motivation de l'enseignant.

Bibliographie

- Alves, M. P., Machado, E. A., & Morgado, J. C. (2009, Janvier). *Auto-évaluation de l'enseignant : le portfolio de développement professionnel*. Paper presented at the Colloque de l'ADMEE - "Evaluation et développement professionnel", Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Arreola, R. A., & Theall, M. (2006). The meta-profession of teaching. *Advocate*, 22(5), 5-8.
- Bédard, D., & Béchar, J.-P. (2009). *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Boshier, R., & Huang, Y. (2008). In the house of Scholarship of Teaching and Learning (SoTL), teaching lives upstairs and learning in the basement. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 645-656.
- Buckridge, M. (2008). Teaching portfolios: their role in teaching and learning policy. *International Journal for Academic Development*, 13(2), 117-127.
- Commission de pédagogie du conseil académique (2000). Le dossier de valorisation pédagogique Retrieved April, 16, 2009, from <http://www.uclouvain.be/97742.html>
- Ferman, T. (2002). Academic professional development practice : What lecturers find valuable. *The international Journal for Academic development*, 7(2), 146-158.
- Frenay, M., Wertz, V., & Wouters, P. (2006). *Développement professionnel des enseignants du supérieur : questions et défis*. Paper presented at the Journée AIPU Communauté française.
- Kreber, C. (2002). Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching. *Studies in Higher Education*, 27(2), 151-167.
- Langevin, L. (2007). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leggett, M., & Bunker, A. (2006). Teaching portfolios and university culture. *Journal of Further and Higher Education*, 33, 269-282.
- McGill University (2008). Regulations Relating to the Employment of Academic Staff Retrieved January, 9, 2009, from <http://www.mcgill.ca/files/secretariat/Academic-Staff-Regs-Relating-to-Employment-of.pdf>
- McGill University (2009). Teaching Portfolio Guidelines Retrieved January, 9, 2009, from <http://www.mcgill.ca/tls/policy/teachingportfolio/>
- Parmentier, P. (1999, 25-28 mai). *Rapport du mini-colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants*. Paper presented at the Colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Montréal, Canada.
- Parmentier, P. (2006). Cinq leviers institutionnels pour la qualité de l'enseignement universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante à l'université* (pp. 199-215). Bruxelles: De Boeck.
- Poumay, M. (2006). *Former des accompagnateurs du développement instructionnel d'enseignants du supérieur*. Université de Liège, Liège.
- Prégent, R., Fontaine, S., & Wouters, P. (1997). Les services de pédagogie universitaire québécois : état de la situation en 1996. *Res Academica*, 15(1), 61-96.

- Rege Colet, N. (2006). Représentations et modèles pédagogiques des conseillers pédagogiques en milieu universitaire. In N. Rege Colet & M. Romainville (Eds.), *La pratique enseignante à l'université* (pp. 185-199). Bruxelles: De Boeck.
- Saroyan, A. (2001, June). *Teaching Portfolios*. Paper presented at the Séminaire IPM, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Saroyan, A., & Frenay, M. (in press). *Building Teaching Capacities in Higher Education: A Comprehensive International Model*. Sterling, VA: Stylus.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: Medieval to postmodern transformation. *Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39.
- Seldin, P. (1997). *Teaching portfolio. A practical guide to improve performance and promotion/tenure decisions*. Bolton: Anker, MA.
- Smith, K., & Tillema, H. (2006). *Portfolios for professional development : A research journey*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Qc: La Chenelière Education.
- Taylor, L. (2005, December). *The Scholarship of Teaching and Learning: Building Knowledge about learning and Teaching in our Disciplines*. Paper presented at the Chaire Unesco de pédagogie universitaire, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Tigelaar, D. E. H. (2005). *Design and evaluation of a teaching portfolio*. University of Maastricht, Maastricht.
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A., & van der Vleuten, C. P. M. (2005). Quality issues in judging portfolios: implications for organizing teaching portfolio assessment procedures. *Studies in Higher Education*, 30(5), 595-610.
- Van Klenowski, S. A., & Carnelle, E. (2006). Portfolio for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286.
- Walker, J. D., Baepler, P., & Cohen, B. (2008). The scholarship of teaching and learning paradox: Results, methods, rewards. *College Teaching*, 56(3), 183-189.
- Weston, C., & McAlpine, L. (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching & Learning*, 86, 89-98.
- Wouters, P. (2001). *Le conseil pédagogique à l'université : analyse de pratiques*. Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Wouters, P., & Frenay, M. (2008). Le portfolio... Outil de développement professionnel pour l'enseignant universitaire. *Papeles Salmantinos de Educacion*, 11, 13-32.
- Zeichner, K., & Wray, S. (2001). Teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 17, 613-621.