

## EVALUER LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES À L'UNIVERSITÉ À L'AIDE D'UN RÉFÉRENTIEL.

Sophie Lecloux\*, Dorothée Kozlowski\*\*<sup>1</sup>

\* Université libre de Bruxelles, Belgique

\*\*Université de Mons, Belgique

---

**Mots-clés:** *Conseiller pédagogique, Référentiel de compétences, Evaluation.*

**Résumé:** *La mise en place des démarches qualité à l'Université libre de Bruxelles et à l'Université de Mons ont conduit les conseillers (techno-)pédagogiques de ces deux Institutions à se poser la question de l'évaluation des compétences professionnelles de leur « multiple » métier. C'est dans ce contexte de construction et de légitimation d'une identité professionnelle que ce groupe de travail a pris l'initiative de définir son cadre d'intervention sous la forme d'un référentiel de compétences. Cet article a pour but d'une part de présenter cet outil, les objectifs visés ainsi que la méthodologie choisie pour sa conception et, d'autre part, les résultats d'une enquête sur la mesure de l'impact de nos actions à l'aide de ce référentiel.*

---

### 1. Introduction

En communauté française de Belgique, suivant la dynamique du processus de Bologne et la mise en place des démarches qualité, les universités portent de plus en plus leur attention sur les services de soutien pédagogique. Ces services d'aide pédagogique seraient la pierre angulaire de la qualité de l'enseignement (Henard, 2010). Cependant, nous ne pouvons que constater la grande palette de fonctions remplies par une multitude d'acteurs (conseiller (techno-)pédagogique, assistant pédagogique,...) à des niveaux d'intervention (l'Institution, les professeurs, les étudiants,...) qui varient d'un contexte à l'autre.

Comme dans la plupart des universités, au sein de l'Université libre de Bruxelles et de l'Université de Mons, le personnel de ces services de soutien à l'enseignement sont amenés à réaliser des tâches multiples (former, évaluer, conseiller, soutenir, e-learning...), à développer une expertise qui se décline dans des contextes institutionnels, des organisations structurelles, des niveaux de décision très variables (Frenay et al.,2010).

L'absence de cadre qui permet de structurer ce métier d'accompagnateur pédagogique ne facilite pas la visibilité et la valorisation de ces tâches pour les équipes en place. C'est dans ce contexte de construction d'une identité professionnelle et de légitimation de celle-ci que les conseillers (techno-)pédagogiques de ces deux institutions ont pris l'initiative de se rencontrer pour se donner l'occasion d'échanger, d'analyser et de formaliser les différentes facettes de ce métier au sein d'un espace collaboratif de pratiques et de recherche.

L'idée de se donner un cadre d'intervention sous la forme d'un référentiel de compétences a donc alimenté une de ces journées d'échanges entre conseillers (techno-)pédagogiques de l'Université libre de Bruxelles et de l'Université de Mons en 2010.

Les objectifs visés au travers de la conception de cet outil étaient multiples :

- La clarification des missions et objectifs dans un souci de légitimation et de reconnaissance de la part de l'institution et de ses différents acteurs.
- L'évaluation et l'auto-évaluation des actions. Il semblait indispensable de se doter d'un outil qui permette de réfléchir sur les actions accomplies, de s'interroger sur le résultat et la manière dont il est obtenu.
- La mise en place d'une stratégie de développement professionnel qui permette de mieux orienter les comportements, les apprentissages et les trajectoires.
- L'articulation et l'intégration des différentes interventions au sein de la stratégie Institutionnelle.

Cet article a pour but, d'une part de vous présenter le référentiel de compétences et d'exposer la méthodologie choisie pour sa conception, et d'autre part, de présenter les résultats d'une enquête sur la mesure de l'impact de nos actions afin de tester notre référentiel en tant qu'outil d'évaluation de nos pratiques.

## 2. Méthodologie

La conception de ce référentiel est donc basée sur l'identification, l'analyse et la description de nos pratiques professionnelles à travers différentes situations ou cas.

Cette première étape de formalisation de nos pratiques a permis de concevoir un premier référentiel de compétences qui rassemble les différentes interventions que couvre notre travail.

Il nous paraît essentiel à ce stade de préciser que cette première ébauche devra évoluer et s'adapter en fonction des contextes et des acteurs.

1. Accompagner la pratique et conseiller les enseignants, les équipes et les étudiants
  - analyse des besoins (diagnostic) et du contexte
  - création de plan de cours : objectifs, méthodes et évaluation
  - gestion et planification de projets d'équipes ou de réformes
  - participation à des activités d'aide aux étudiants
2. Sensibiliser et former à la pédagogie en enseignement supérieur
  - communication et promotion de la formation pédagogique (colloques, revues, ...)
  - conception et animation de formations à tous niveaux (nouveaux académiques, assistants, enseignants,...)
3. Valoriser la mission d'enseignement
  - aide à l'élaboration d'outils de développement professionnel (portfolio)
  - aide à la communication et à la publication en pédagogie
  - partage d'expériences innovantes
4. Contribuer à développer et à diffuser la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur :
  - problématisation
  - diffusion de résultats de recherche pertinents
  - documentation pour sa pratique
  - recherche action et collaborative
  - veille pédagogique
  - publications et communications
5. Favoriser les échanges et développer les réseaux entre tous les acteurs concernés par l'enseignement :
  - organisation et animation de communautés de pratiques
  - organisation de séminaires
  - formation des nouveaux académiques
  - personne relais dans l'intérêt des projets entre différents acteurs (étudiants, enseignants, institution,...)
  - information de ce qui se fait dans l'institution
6. Evaluer les enseignements, les dispositifs et les programmes dans une optique de développement de la qualité de l'enseignement :
  - conception, analyse et suivi d'enquêtes pédagogiques/enquêtes qualité
  - développement, adaptation et/ou transmission de méthodes et outils de récolte de données (tableau de bord)
  - articulation de l'évaluation avec les plans stratégiques institutionnels
  - évaluation conseil
  - regard critique et informé sur les implications des résultats des évaluations
7. Conseiller l'institution dans le pilotage de la politique d'enseignement :
  - participation aux conseils et commissions
  - rôle de coordination et médiation entre les autorités et les acteurs
  - prise de connaissance et compréhension des mécanismes institutionnels
8. Produire et mettre à disposition des ressources, des outils :
  - mise à disposition de documentations (techno-) péda
  - création de didacticiels (animation flash, vidéos,...)
  - création d'exerciseurs
  - aide à l'utilisation d'outils techno-pédagogiques innovants (cours en ligne, lecture de QCM, boîtiers de vote, logiciel anti-plagiat, podcasting,...)

**Fig. 1.** Référentiel de compétences du conseiller (techno-)pédagogique

A l'occasion d'une deuxième journée d'échanges en 2011, nous avons prolongé cette réflexion et entamé un travail sur la mesure de l'impact de nos actions en testant la capacité de notre référentiel à évaluer notre pratique.

Pour ce faire, nous avons choisi d'effectuer des entretiens semi-dirigés auprès d'enseignants concernés par des actions que nous aurions menés avec eux. Nous avons tenté d'isoler un cas par enseignant.

Le cas choisi devait être obligatoirement une action aboutie, menée vers un ou plusieurs enseignants, que le CP effectue seul ou en équipe identifiée. Il devait être robuste, c'est-à-dire comprendre une consultation formelle contenant une analyse de la demande, une discussion des solutions, un plan d'action et un feedback.

Le bénéficiaire retenu devait être un enseignant « lambda » c'est-à-dire que ce n'était ni l'enseignant le plus assidu, ni le moins présent.

Nous avons ensuite fait notre auto et hétéro-évaluation en utilisant notre référentiel comme étalon de mesure. A partir de celui-ci, deux grilles d'analyse ont été construites :

- La première à destination du CP afin de lui permettre d'autoévaluer ses actions sur une échelle à trois niveaux, la question étant : « *En ayant en tête un cas précis, estimez sur l'échelle ci-dessous l'utilisation des 8 dimensions suivantes dans cette prestation* », l'échelle étant : pas, peu, beaucoup.
- La deuxième à destination de l'enseignant concerné par le cas, dans laquelle il indique s'il a observé ou non la compétence et en donne un exemple, la question étant « *Vous venez de décrire une situation dans laquelle un CP vous a aidé sous une forme ou une autre (formation, conseil,...), pour chacune des compétences ci-dessous, pouvez-vous relever les compétences que le conseiller a mis en œuvre lors de sa prestation et en donner un exemple* ».

Nous avons mis en place des interviews croisés, c'est-à-dire que nous nous sommes répartis les interviews de telle manière que le professeur que nous interrogeons et le contexte qui était le sien nous soient le plus étranger possible.

Nous avons également construit une fiche descriptive par cas. Cette fiche était destinée à contextualiser le cas pour le CP interviewer et reprenait les informations principales, c'est-à-dire : le nom et la faculté de l'enseignant, la nature de la demande et le niveau d'intervention : micro (les acteurs individuels), méso (les unités académiques) et macro (les institutions). Aucun élément de réponse à la demande ne devait figurer sur cette fiche afin de ne pas influencer le CP interviewer.

Lors de cette deuxième rencontre en 2011 regroupant 15 conseillers (techno-)pédagogiques de l'ULB et l'UMons, nous avons produit et validé 25 cas en respectant l'ensemble des critères cités ci-dessus, ils constituent notre premier échantillon. Ensemble, nous les avons catégorisés selon les 3 niveaux d'intervention (micro, méso, macro), nous avons complété les fiches descriptives et désigné le CP interviewer ainsi qu'un enseignant bénéficiaire par action.

Chaque CP a eu pour tâche d'une part de compléter la partie descriptive des cas qu'il a proposés, et d'autre part de mener deux ou trois entretiens semi-structurés (d'environ 45 minutes). Cette démarche a été pré-testée sur un de nos cas et validée.

### 3. Echantillon

Nous avons pu mener à terme 18 entretiens, nous avons donc 18 cas qui constituent notre échantillon définitif.

Voici la répartition de notre échantillon en fonction du type d'accompagnement (conseil, formation ou évaluation) et du niveau de l'intervention: micro (les acteurs individuels), méso (les unités académiques) et macro (les institutions).

	Micro	Méso	Macro	Total
Conseil	4	5	1	10
Formation	2	2	1	5
Evaluation	1	1	1	3
Total	7	8	3	18

Nous constatons qu'il y a moins de cas "macro". En effet, les bénéficiaires de ces cas étaient le plus souvent des doyens ou des recteurs et donc plus difficilement joignables pour un entretien.

La répartition de l'échantillon en fonction du rôle du conseiller.

	Micro	Méso	Macro
<b>Conseiller Techno-pédagogique</b>	3	0	0
<b>Conseiller Pédagogique</b>	4	8	3

Il n'y a que 3 cas pour les conseillers techno-pédagogiques car nous voulions tenter d'atteindre les trois niveaux et qu'il s'avère que les actions menées par les conseillers techno-pédagogiques sont, en général, à destination d'un seul utilisateur, et donc classées "micro".

#### 4. Résultats

Nous avons traité les résultats en deux parties.

Tout d'abord, nous avons recensé le nombre de fois que les compétences étaient citées par les enseignants et par les conseillers (techno-)pédagogiques séparément, nous avons croisé et comparé ces résultats pour établir les concordances et les divergences.

Ensuite, nous avons récolté, trié et classé l'ensemble des exemples cités par les enseignants pour expliquer la mobilisation d'une compétence par le conseiller (techno-)pédagogique.

Le tableau des résultats ci-dessous montre le nombre de fois qu'une compétence a été citée par un enseignant et par un conseiller (techno-)pédagogique suivi des exemples cités par les enseignants ainsi que leur occurrence.

Compétence <sup>1</sup>	CP	Ens.	Exemples cités
<b>C1</b>	17	17	analyse des besoins (diagnostic) et du contexte (18) création de plan de cours : objectifs, méthodes et évaluation (4) gestion et planification de projets d'équipes ou de réformes (6)
<b>C2</b>	11	6	conception et animation de formations à tous niveaux (nouveaux académiques, assistants, enseignants,...) (3)
<b>C3</b>	7	6	aide à l'élaboration d'outils de développement professionnel (portfolio) (1) partage d'expériences innovantes (2)
<b>C4</b>	7	5	veille pédagogique (2) publications et communications (3)
<b>C5</b>	14	11	organisation et animation de communautés de pratiques (7) personne relais dans l'intérêt des projets entre différents acteurs (étudiants, enseignants, institution,...) (2) information de ce qui se fait dans l'institution (2)
<b>C6</b>	11	5	conception, analyse et suivi d'enquêtes pédagogiques/enquêtes qualité (3) articulation de l'évaluation avec les plans stratégiques institutionnels (1) évaluation conseil (1)
<b>C7</b>	10	4	rôle de coordination et médiation entre les autorités et les acteurs (4) prise de connaissance et compréhension des mécanismes institutionnels (1)
<b>C8</b>	9	7	mise à disposition de documentation (techno-)pédagogique (6) création d'exerciceurs (1) aide à l'utilisation d'outils techno-pédagogiques innovants (cours en ligne, lecture de QCM, boîtiers de vote, logiciel anti-plagiat, podcasting,...) (3)

<sup>1</sup> Voir figure 1.

Nous observons que toutes les compétences de notre référentiel sont citées par les conseillers (techno) pédagogiques et par les enseignants.

La compétence 1 « Accompagner la pratique et conseiller les enseignants, les équipes et les étudiants » est citée dans 17 cas sur 18 tant pour les conseillers (techno-)pédagogiques que pour les enseignants.

La compétence 5 « Favoriser les échanges et développer les réseaux entre tous les acteurs concernés par l'enseignement » est citée par une grande majorité des conseillers (techno-)pédagogiques (14/18) et des enseignants (11/18).

Pour ces deux compétences, il y a une concordance très forte entre les réponses des enseignants et celles des conseillers (techno)pédagogiques.

## **5. Discussion**

Concernant l'outil d'évaluation qu'est notre référentiel, un des biais est que les exemples que les enseignants citent sont orientés par les actions que nous leur avons proposées dans notre référentiel, d'une certaine manière, cela revient à leur poser une question fermée. Nous aurions pu ajouter une question ouverte qui aurait permis des réponses que nous n'avions pas anticipées.

Concernant notre méthodologie, le fait qu'il y ait eu une dizaine d'interviewers biaise notre recherche. En effet, nous n'avions pas pris le temps de former l'ensemble des conseillers (techno-)pédagogiques à l'interview semi-dirigée, nous avons donc eu énormément de différences dans la retranscriptions des réponses des enseignants. Lors de la récolte des résultats, nous avons dû faire des choix, notamment dans la classification des exemples.

Notre échantillon est assez restreint. Il serait intéressant de tester ce référentiel sur un nombre plus important d'enseignants.

Le dernier biais est que les enseignants interviewés éprouvaient beaucoup de difficultés à séparer l'action spécifique du CP dans le cas choisi de son rôle global dans la faculté ou dans l'institution, ce qui a eu comme conséquence d'avoir beaucoup d'exemples sur les missions du CP dans la faculté ou l'institution plutôt que dans le cas spécifique visé.

## **6. Conclusions**

Tout d'abord, nous ne pouvons que constater que ce travail d'élaboration nous a permis de clarifier les missions et objectifs des conseillers (techno-)pédagogiques des deux institutions dans un souci de légitimation et de reconnaissance de la part de l'institution et de ses différents acteurs. Ce travail nous a permis de prendre conscience de l'étendue des actions exercées par les conseillers (techno-)pédagogiques et de dégager les compétences requises afin d'exercer notre fonction de manière optimale.

Ensuite, la rédaction de nos compétences et des différentes actions s'y rapportant permet de démontrer à nos institutions respectives de quelle manière notre travail s'intègre dans leur stratégie de développement.

Cette première étape n'est que le début d'un travail qui demande encore à être testé et validé par d'autres conseillers ou d'autres usagers, à être confrontés à des cadres théoriques et enfin, à être développé peut-être en intégrant des dimensions transversales ou plus spécifiques en fonction des acteurs qui voudraient se l'approprier.

De plus, ce référentiel permet l'évaluation globale de nos actions. Cette évaluation a pour avantage principal de nous aider à mettre notre action à distance, le référentiel venant jouant le rôle d'un tiers dans la relation duelle enseignant/conseiller. Il permet également un travail réflexif partageable au sein de notre équipe mais aussi avec d'autres collègues conseillers pédagogiques tant en Belgique qu'à l'étranger.

Enfin, ce travail d'élaboration nous a également permis de réfléchir sur notre métier et de préciser notre identité professionnelle. Il nous permet également d'intégrer les jeunes collègues et de gérer notre propre développement professionnel.

Dans une perspective de développement et d'amélioration de l'outil, il serait pertinent de le soumettre au BSQF 2013 afin qu'il puisse être testé.

## **7. Bibliographie**

Chaliès, S., Chênerie, I., Martin, F., Talbot, L., Tricot, A. *Réflexion autour du métier de conseiller pédagogique dans le contexte universitaire français.*

Colin, C., Pires da Rocha, S. (2008). *Stratégie d'évolution d'une cellule TICE en un Centre d'Appui aux Pratiques d'Enseignement.*

Documents de travail Pré-BSQF 2009.

Portfolio de Claire Bélanger, 2007.

Document ULB, Cap au vert 2009.

---

<sup>i</sup> Avec la participation des conseillers (techno-)pédagogiques de l'Académie Wallonie- Bruxelles : Frédérique Artus, Marie Blondeau, Cédric Boey, Marie Boulvain, Joëlle Dequesne, Julie Hellenbosch, Dorothée Kozłowski, Alain Lammé, Sophie Lecloux, Libérat Ntibashirakandi, Nadine Postiaux, Rudy Potdevin, Nicolas Roland, Alice Salcin, Eric Uyttebrouck.