

**MINI COLLOQUE SUR
LA FORMATION PEDAGOGIQUE
DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS
A L'UNIVERSITE**

**DANS LE CADRE DU COLLOQUE
DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE
(MONTREAL, 25-28 MAI 1999)**

TABLE DES MATIERES

1. INTRODUCTION

- 1.1. Objectifs du mini-colloque
- 1.2. Participants au mini-colloque
- 1.3. Méthodologie du mini-colloque
- 1.4. Objectifs, structure et plan du rapport

**2. VERS UN REFERENTIEL DE COMPETENCES PEDAGOGIQUES
POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES
(RAPPORT DES TRAVAUX EN SOUS-GROUPES)**

- 2.0. Introduction
- 2.1. Sous-groupe 1
- 2.2. Sous-groupe 2
- 2.3. Sous-groupe 3
- 2.4. Sous-groupe 4
- 2.5. Sous-groupe 5

**3. CINQ COMPETENCES PRIORITAIRES A DEVELOPPER DANS LA
FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES
(SYNTHESE PARTIELLE, REDIGEE PAR J. M. DE KETELE - UCL)**

- 3.0. Introduction
- 3.1. Cinq compétences à développer en priorité
- 3.2. Commentaires

**4. VERS DES DISPOSITIFS DE FORMATION VISANT A
DEVELOPPER CES COMPETENCES
(RAPPORT DES TRAVAUX EN SOUS-GROUPES)**

- 4.0. Introduction
- 4.1. Eléments de discussion dans le groupe 1
- 4.2. Eléments de discussion dans le groupe 2
- 4.3. Eléments de discussion dans le groupe 3
- 4.4. Eléments de discussion dans le groupe 4
- 4.5. Eléments de discussion dans le groupe 5

5. STRATEGIES PEDAGOGIQUES POUR LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES
(SYNTHESE PARTIELLE, EXPOSEE ET REDIGEE PAR J. M. DE KETELE - UCL)

5.0. Introduction

5.1. Stratégies pour la formation des enseignants universitaires

5.2. Tableau de synthèse

6. DIFFERENTS SCENARIOS DE FORMATION PEDAGOGIQUE DES PROFESSEURS D'UNIVERSITE
(EXPOSE ET REDIGE PAR H. BERNARD - UNIV. MONTREAL)

6.0. Introduction

6.1. Exposé

6.2. Bibliographie

7. SYNTHESE FINALE : ELEMENTS D'UN MODELE POUR LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES
(REDIGE PAR PH. PARMENTIER – IPM – UCL)

7.0. Introduction

7.1. Vers un référentiel de compétences pour l'enseignant universitaire

7.2. Principes pour la formation des enseignants universitaires

ANNEXE 1 : Liste des organisateurs du mini-colloque

ANNEXE 2 : Liste des participants au mini-colloque

JANVIER 2000

MINI COLLOQUE SUR LA FORMATION PEDAGOGIQUE DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS A L'UNIVERSITE

DANS LE CADRE DU COLLOQUE
DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE
(MONTREAL, 25-28 MAI 1999)

1. INTRODUCTION

Dans le cadre du Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (A.I.P.U.) qui s'est tenu à Montréal en mai 1999, un mini-colloque a rassemblé quarante-cinq experts sur le thème de la formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université.

1.1. Objectifs du mini-colloque

Ce mini-colloque était organisé conjointement par J.M. Braibant, J. Draime, A. Laloux, M. Lebrun, Ph. Parmentier, P. Wouters de l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) de l'Université catholique de Louvain (UCL), par L. Forest et R. Prigent de l'École Polytechnique de Montréal (Poly), par H. Bernard de l'Université de Montréal (U. Montréal) et par F. Fontaine et R. Couillard de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (voir annexe 1).

Il avait pour objectif de **produire un modèle de ce que pourrait être un dispositif efficace de formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'université**. Par modèle, il faut entendre ici une mise en perspective de principes souhaitables "a priori", en dehors de tout contexte institutionnel et en dehors de toute contingence pratique (financière, organisationnelle, temporelle, etc.). Cette ébauche de "modèle" constitue, bien sûr, une première étape dans la réflexion et il paraît maintenant nécessaire de la confronter à une diversité de pratiques existantes, non seulement pour éprouver sa pertinence et pour l'améliorer, mais également pour montrer combien il est essentiel de tenir compte du contexte institutionnel dans les différentes facettes de la mise en œuvre d'un dispositif de formation pédagogique à l'université. Cette deuxième étape devrait constituer l'objectif du colloque consacré au même thème dans le cadre du prochain congrès ADMES-AIPU, à Paris, au mois d'avril 2000.

1.2. Participants au mini-colloque

Les quarante-cinq experts qui ont participé à la discussion représentent vingt et une institutions universitaires différentes et sont issus de sept pays (Belgique, Canada, Côte d'Ivoire, Espagne, France, Maroc et Suisse). La liste complète des participants (+ adresse électronique) est disponible à l'annexe 2.

1.3. Méthodologie du mini-colloque

Le travail s'est déroulé en cinq étapes :

- Etape n°1. Travail en cinq sous-groupes visant à établir la liste des compétences pédagogiques qui devraient prioritairement faire l'objet d'une formation pour les nouveaux enseignants universitaires. Pour faciliter la discussion, une première liste provisoire avait été proposée aux participants (voir point 2 du rapport).
- Etape n°2. Premier temps de synthèse partielle, en séance plénière, animé par A. Laloux (IPM - UCL), visant à établir, par consensus, une liste commune de compétences à développer en priorité (voir point 3 du rapport).

- Etape n°3. Travail en cinq sous-groupes visant à dégager les principes à respecter pour mettre en œuvre des dispositifs de formation permettant de développer et d'articuler ces compétences de manière optimale (public visé, contenus, stratégies de formation, caractère obligatoire ou non) en faisant abstraction des contraintes institutionnelles actuelles (voir point 4 du rapport).
- Etape n°4. Second temps de synthèse partielle, en séance plénière, animé par J.M. De Ketele (UCL), visant à articuler les différentes propositions émises en sous-groupes (voir point 5 du rapport).
- Etape n°5. Exposé, en séance plénière, par H. Bernard (U. Montréal) sur différents scénarios de formation pédagogique des professeurs d'université répertoriés dans la littérature spécialisée (voir point 6 du rapport).

1.4. Objectifs, structure et plan du rapport

De nombreuses personnes ont participé à l'élaboration de ce rapport (voir annexe 1), dont la coordination, la structuration et la rédaction finale ont été assurées par Ph. Parmentier (IPM - UCL).

Le compte-rendu des travaux en sous-groupes est présenté aux points 2 et 4, sur la base des notes prises, à cette occasion, par un certain nombre d'étudiants de l'UQAM, sous la supervision de N. Palkiewicz (UQAM). Un bref travail de structuration de ces notes a visé à organiser et articuler les nombreux avis exprimés (dans un laps de temps fort restreint).

Les points 3, 5 et 6 comprennent les textes rédigés par J.M. De Ketele (UCL) et par H. Bernard (U. Montréal), à l'occasion des interventions en séance plénière (étapes 2, 4 et 5).

Enfin, en guise de synthèse finale (point 7), nous proposons, a posteriori, une ébauche de modèle (portant sur les compétences à développer et les principes pédagogiques qui émergent à la lecture des propositions des différents groupes de travail et des travaux de synthèse réalisés en séance plénière). Cette ébauche de modèle pourrait constituer une grille d'analyse des dispositifs actuels de formation pédagogique des enseignants universitaires. Elle pourrait constituer également un cadre pour la conception de dispositifs innovants en la matière. Dans ce sens, ce rapport constitue une étape dans la réflexion et devrait trouver son prolongement lors du prochain colloque consacré à cette question à l'A.I.P.U., à Paris, en avril 2000.

Le rapport suit donc le plan suivant :

1. Introduction
2. Vers un référentiel de compétences pédagogiques pour la formation des enseignants universitaires (rapport des travaux en sous-groupes)
3. Cinq compétences prioritaires à développer dans la formation des nouveaux enseignants universitaires (synthèse partielle, rédigée par J. M. De Ketele - UCL)
4. Vers des dispositifs de formation visant à développer ces compétences (rapport des travaux en sous-groupes)
5. Stratégies pédagogiques pour la formation des nouveaux enseignants universitaires (synthèse partielle exposée et rédigée par J. M. De Ketele - UCL)
6. Différents scénarios de formation pédagogique des professeurs d'université (exposé et rédigé par H. Bernard - U. Montréal)
7. Synthèse finale : éléments d'un modèle pour la formation des nouveaux enseignants universitaires (rédigé par Ph. Parmentier - IPM-UCL)

2. VERS UN REFERENTIEL DE COMPETENCES PEDAGOGIQUES POUR LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES (rapport des travaux en sous-groupes)

2.0. Introduction

Pour faciliter la discussion, une première liste provisoire de compétences pédagogiques avait été proposée aux cinq sous-groupes, préalablement constitués (pour garantir l'hétérogénéité des institutions représentées) :

1. Planifier un cours (objectifs, méthodes, supports, évaluation, etc.)
2. Gérer des groupes (petits ou grands)
3. Communiquer oralement et par écrit
4. Auto-évaluer sa pratique d'enseignement
5. Gérer les ressources humaines et matérielles (y inclus travailler en équipe)

Chaque sous-groupe disposait de vingt minutes pour alimenter et/ou commenter cette liste provisoire et proposer sa sélection.

2.1. Sous-groupe 1

Animateur : Jacques Draime (UCL)
Rapporteur : Sylvie Cartier (U Montréal)

Charlotte Beaudoin (U. Ottawa)
Elise Boxus (U. Liège)
Jean Georges (UCL)
Lise Poirier-Proulx (U. Sherbrooke)
Jean-Louis Ricci (EPF Lausanne)

2.1.1. Eléments de discussion

A propos de "Planifier un cours"

- On propose dans un premier temps d'éclater la notion de planification : celle-ci comprendrait l'énoncé d'objectifs spécifiques, l'établissement d'un contenu pertinent, l'engagement des étudiants dans une démarche d'apprentissage. On pourrait garder la liste de compétences qui a été fournie, mais en nuancant le concept de planification.
- La planification comprend aussi le fait d'apprendre à trouver un équilibre entre sa discipline et les approches transversales (ce qui met l'accent sur une approche d'équipe).

A propos de "Gérer des groupes"

- La capacité à gérer un ou des groupes sous-entend le fait de connaître le public auquel on s'adresse.

A propos de "Communiquer oralement et par écrit"

- La capacité de communiquer oralement et par écrit est une compétence qui devrait avoir été acquise dans le cadre des études de doctorat.

A propos de "Auto-évaluer sa pratique d'enseignement"

- La capacité de susciter les apprentissages comprend certaines composantes, dont l'analyse du contexte d'enseignement et l'évaluation de son enseignement.

Autres propositions

- On souligne l'importance de l'apprentissage du métier d'enseignant et du fait de maintenir ses compétences professionnelles à un certain niveau; cela rejoint aussi le développement de compétences à l'auto-apprentissage. On peut relier cela à la formation continue pouvant prendre la forme de mentorat dans une dynamique aidante (ouverture au partage).
- D'autres compétences n'apparaissent pas, telles que la capacité de négocier avec les étudiants et avec les collègues enseignants dans le contexte d'intégration du curriculum de l'étudiant, la capacité de raisonnement didactique (qui réfère au contexte professionnel et à l'auto-évaluation de sa pratique), la compétence pédagogique qui tient compte de l'étudiant, le fait de développer sa capacité d'adaptabilité et les habiletés d'animation de groupe (dans le contexte de collaboration entre enseignants et avec les étudiants).
- Dans ce même ordre d'idées, il est aussi important de considérer la capacité de partager l'expertise au sein d'une équipe d'enseignants; cette compétence réfère à la capacité à travailler en équipe, aux relations entre enseignants.

2.1.2. Synthèse proposée

Liste de compétences pour ce sous-groupe :

1. Métacompétence : accomplir le métier d'enseignant (ce qui comprend la formation continue).
2. Compétences relationnelles (avec les étudiants, avec l'institution, avec les collègues), avec les sous-compétences suivantes : relations individuelles, relations avec les groupes, connaissance des clientèles.
3. Adaptabilité.
4. Equilibre didactique/pédagogique ou contenus/compétences transversales.
5. Susciter, provoquer, évaluer et certifier les apprentissages et l'habileté à l'auto-évaluation.
6. Planification.

2.2. Sous-groupe 2

Animateur : Marcel Lebrun (UCL)
Rapporteur : Lina Forest (Poly Montréal)

Adou Aka (IREEP, Abidjan)
Oscar Beurlet (EPF Lausanne)
Amparo Fernandez March (U. Valence)
Sergio Piccinin (U. Ottawa)
Marc Romainville (Fac. Namur)
Gilles Turcotte (UQAM)

2.2.1. Éléments de discussion

A propos de "Planifier un cours"

- La première compétence (planification) est à la base de tout. Elle amène à percevoir les enjeux, à s'investir, à s'engager; ces éléments sont vus comme préalables aux autres. Il faudrait aussi détailler ce qui entre dans la fonction de planification.
- La planification doit aussi se faire de façon stratégique (lien du cours que l'on donne avec le programme, avec la clientèle).
- On suggère d'ajouter le fait d'être capable d'utiliser un éventail de méthodes d'enseignement, au-delà de l'enseignement magistral; la compétence pourrait être de créer des dispositifs pédagogiques, et de savoir les utiliser à bon escient.

- Il est important aussi pour un enseignant d'être capable de créer, d'innover, d'imaginer, de trouver des solutions en dehors des méthodes toutes faites.

A propos de "Gérer des groupes"

- Un aspect est jugé important soit celui d'être capable de transmettre son enthousiasme aux étudiants par rapport à la matière enseignée. Cela pourrait se traduire par la capacité de se mettre au niveau des étudiants.

A propos de "Auto-évaluer sa pratique d'enseignement"

- L'aspect de réflexion critique sur sa propre tâche devrait faire partie d'une formation de base.
- La capacité à évaluer se compose de la capacité de bien évaluer les étudiants ainsi que la capacité à évaluer son propre enseignement. C'est une habileté très importante qui ne se retrouve pas chez tous les enseignants.

A propos de "Gérer les ressources humaines et matérielles"

- L'aspect de gestion de ressources humaines est perçu comme moins prioritaire et ne devrait pas être un critère sur lequel on juge qu'un individu est un bon enseignant ou non.

2.2.2. Synthèse proposée

Liste de compétences pour ce sous-groupe :

1. Planification (dans toutes ses composantes, avec un accent mis sur l'évaluation).
2. Auto-évaluation : réfléchir, questionner et critiquer constamment sa pratique; ajouter "gérer les aspects déontologiques".
3. Réfléchir et créer des dispositifs pédagogiques centrés sur l'apprentissage (inclut la gestion de groupe; on y rattache aussi la communication).
4. La gestion des ressources est considérée de façon secondaire par rapport aux autres compétences.

2.3. Sous-groupe 3

Animateur : France Fontaine (UQAM)
Rapporteur : Jean-Marc Braibant (UCL)

Huguette Bernard (U. Montréal)
Pierre-André Chevalier (E. d'Ingénieurs de Bienne)
Micheline DesRosiers (UQAM)
Jean Donnay (Fac. Namur)
Fouad Lahlou (Fez, Maroc)
Auguste Laloux (UCL)
José M. Maiques (U. Valence)
Nadia Palkiewicz (UQAM)

2.3.1. Eléments de discussion

A propos de "Planifier un cours"

- Le groupe préfère utiliser l'expression "planifier son enseignement" plutôt que "planifier son cours".

A propos de "Gérer des groupes"

- On préfère l'expression "interagir avec un groupe" plutôt que "gérer un groupe"; l'interaction sous-entend la capacité d'écoute et de réaction.

A propos de "Communiquer oralement et par écrit"

- L'habileté identifiée comme communication orale réfère également à la prestation d'un cours. Il ne faut pas négliger les habiletés reliées plus directement au contexte d'enseignement aux études avancées, qui réfère plus aux habiletés d'animation d'un groupe ou encore, le contexte de travail en laboratoire, où le mot "communiquer" n'a pas la même signification.
- La prestation d'enseignement peut donc s'effectuer dans des situations variées; une sous-compétence serait d'être capable de communiquer clairement.

A propos de "Auto-évaluer sa pratique d'enseignement"

- Capacité d'auto-évaluation : dans le cadre de l'approche réflexive, il s'agit de continuer sa formation afin de l'optimiser et de l'améliorer.

A propos de "Gérer les ressources humaines et matérielles"

- On souhaite dissocier les ressources humaines des ressources matérielles. On souligne aussi que le fait de gérer les ressources fait partie de la planification de l'enseignement.

Autres propositions

- Discussion sur l'emploi du terme "compétences" plutôt que "objectifs".
- On souhaite ajouter les dimensions suivantes : évaluation des étudiants; développement de la conscience de son rôle (approche réflexive); planification de l'enseignement afin de favoriser les apprentissages.
- Evaluation : on distingue une autre compétence qui est celle d'évaluer les apprentissages de ses étudiants. On précise que cela dépasse la planification de l'évaluation (faire des examens) et qu'il y a toute une dimension de "gestion" de l'évaluation.

2.3.2. Synthèse proposée

Liste de compétences pour ce sous-groupe :

1. Planifier son enseignement (sous-entend de façon implicite que c'est pour favoriser les apprentissages).
2. Assurer une prestation d'enseignement dans des situations variées.
3. Interagir avec ses étudiants.
4. Auto-évaluer sa pratique d'enseignement pour améliorer sa formation (approche réflexive).
5. Évaluer les apprentissages de ses étudiants.

2.4. Sous-groupe 4

Animateur : Robert Couillard (UQAM)
Rapporteur : Philippe Parmentier (UCL)

Africa De La Cruz (U. Madrid)
Mariane Frenay (UCL)
Dieudonné Leclercq (U. Liège)
Bernard Mahieu (UCL)
Nicole Rege Colet (U. Genève)
Sylvie Mathieu (U. Sherbrooke)
Benedito Vicena (U. Barcelone)

2.4.1. Eléments de discussion

A propos de "Planifier un cours"

- On propose d'associer les compétences 1) planification et 3) dispositifs pédagogiques centrés sur l'apprentissage, dans un contexte de mobilisation à l'utilisation de ces dispositifs pédagogiques.
- On souligne l'importance pour l'enseignant de se situer dans un programme éducatif complet (liens entre les cours, logique du curriculum).

A propos de "Auto-évaluer sa pratique d'enseignement"

- L'auto-évaluation est vue comme importante, mais la réflexion sur l'action implique aussi une auto-régulation.

A propos de "Gérer les ressources humaines et matérielles"

- La compétence 6) gestion des ressources et travail en équipe implique des interactions socio-cognitives dans un contexte de conflits et de débats.

Autres propositions

- L'action humaine de l'enseignant réfère à quatre domaines soit : les objectifs et l'évaluation, le curriculum, les dispositifs et les méthodes et les contenus liés aux objectifs et méthodes.
- Une différence devrait être faite entre formation initiale et formation continue.
- L'enseignant devrait se situer dans un contexte où l'on donne priorité à l'apprentissage et non à la transmission de contenu.
- On suggère d'ajouter la dimension de relation avec les étudiants.

2.4.2. Synthèse proposée

Liste de compétences pour ce sous-groupe :

1. Reconfigurer les compétences autour des conditions faisant que la planification permette de susciter les apprentissages.
2. Ajouter la capacité à analyser des situations d'enseignement (en amont des autres compétences).
3. Mettre en exergue le travail en équipe.
4. Ajouter les aptitudes curriculaires (se mettre en rapport avec le savoir des autres, du programme).
5. Etablir des relations de qualité avec les étudiants.
6. Auto-évaluer sa pratique : aller dans le sens d'une auto-régulation, savoir analyser des situations d'enseignement.

2.5. Sous-groupe 5

Animateur : Richard Prigent (Poly, Montréal)
Rapporteur : Pascale Wouters (UCL)

Louise Arsenault (U. Laval)
Monik Bruneau (UQAM)
Jean-Marie De Ketele (UCL)
Marie-Françoise Fave-Bonnet (U. Nanterre)
Louise Langevin (UQAM)
Célestine Palé (U. Montréal)
Jocelyne Robert (HEC Liège)
Jacynthe Tardif (UQAR)
José-Luis Wolfs (U.L. Bruxelles)

2.5.1. Eléments de discussion

A propos de "Planifier un cours"

- Il est important d'enseigner dans une perspective fondamentale. Le futur enseignant devra donc développer cette perspective notamment pour l'aspect de planification (prise en compte des enjeux éthiques et épistémologiques).
- Il faut aussi pouvoir situer son enseignement dans le programme dans lequel le cours prend place.
- L'enseignant doit aussi pouvoir créer des dispositifs variés.
- Un des problèmes de l'évaluation est d'effectuer celle-ci en lien avec les objectifs d'apprentissage.

A propos de "Gérer des groupes"

- L'enseignant devrait pouvoir stimuler les apprentissages dans une perspective d'intégration.

A propos de "Auto-évaluer sa pratique d'enseignement"

- La capacité de se questionner en tant qu'enseignant est vue comme essentielle. Il faudrait former le futur enseignant à la réflexion-action. Il devrait se questionner sur son action, dans une perspective de recherche sur sa pratique, ce qui pourrait changer sa perspective. Il s'agit de susciter un recul psychologique sur sa pratique.
- L'enseignant devrait aussi être apte à s'auto-évaluer.

A propos de "Gérer les ressources humaines et matérielles"

- Il faudrait mettre l'accent sur la capacité à travailler en équipe et à s'intégrer dans une équipe.

Autres propositions

- Un futur enseignant universitaire devrait avoir des informations sur le contexte universitaire; il devrait comprendre les rouages de ce milieu, son historique.
- L'aspect de gestion de plusieurs tâches à la fois peut être difficile pour ceux qui commencent à enseigner.
- Il est évidemment important d'avoir une formation pédagogique.
- Certaines compétences impliquent une réflexion sur soi, un travail sur sa personnalité; ceci implique un étalement des formations dans le temps, ainsi que la mise en place d'un suivi.

2.5.2. Synthèse proposée

Quelles que soient les compétences proposées, elles doivent être "colorées" par certains aspects :

1. La perspective du type d'étudiant que l'on veut former.
2. La planification doit être soutenue par la recherche, les enjeux éthiques, une vision globale des programmes.
3. L'évaluation doit être valide : rétroaction, évaluation des savoir-être.
4. La compréhension de son institution (aspects historiques et sociaux).
5. La création d'un espace de réflexion sur le métier d'enseignant.
6. L'auto-évaluation de sa pratique, qui oriente vers la recherche-action et le fait de se questionner sur la "personnalité" de l'enseignant.

3. CINQ COMPETENCES PRIORITAIRES A DEVELOPPER DANS LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES (1er temps de synthèse partielle, rédigé par Jean-Marie de Ketele - UCL)

3.0. Introduction

L'objectif de ce premier temps de synthèse, d'une quarantaine de minutes, consistait à établir, par consensus, une liste commune de compétences à développer en priorité. Dans un premier temps, chaque rapporteur a présenté brièvement les conclusions du travail en sous-groupes. Les échanges qui ont suivi, animés par A. Laloux (IPM - UCL), ont débouché sur une proposition de synthèse, que Jean-Marie De Ketele (UCL) a reformulée de la manière qui suit.

3.1. Cinq compétences à développer en priorité

Cinq¹ "macro-compétences"² ont émergé très nettement des travaux en sous-groupes :

1. Construire une vision de l'apprentissage
2. Planifier (création de dispositifs)
3. Gérer l'acte d'enseignement (y inclus gérer les interactions entre les individus)
4. Evaluer les apprentissages
5. Analyser ses pratiques

3.2. Commentaires

Former un enseignant à l'enseignement supérieur suppose aux yeux des participants de lui apprendre avant tout à :

(1) Construire une vision de l'apprentissage

Tout enseignement vise à créer un processus d'apprentissage dans un contexte donné (ressources disponibles, caractéristiques des étudiants, contraintes de diverses natures) et à un moment déterminé en fonction d'objectifs fixés à cet enseignement et subordonnés au développement d'un profil global de formation donné. Construire une vision de l'apprentissage suppose une clarification de la conception de l'apprentissage, une vision claire des objectifs de l'enseignement et de leur place dans un processus plus large de formation et compte tenu du contexte spatio-temporel dans lequel il s'inscrit, une mise en cohérence de tous ces éléments dans le cadre d'une vision systémique. En quelque sorte, cette compétence oriente les compétences suivantes. Elle implique également de construire une vision claire de l'enseignement et de l'identité professionnelle de l'enseignant.

(2) Planifier le dispositif d'enseignement - apprentissage

La conception du plan de cours est au centre de la démarche de planification. En effet, l'enseignant est censé énoncer et préciser les objectifs du cours en termes de compétences à développer, situer le cours dans une démarche plus globale de formation, préciser le contexte dans lequel s'inscrit le cours (par exemple : en petits ou en grands groupes, à distance ou en présentiel ...), présenter le contenu, les supports utilisés (sans oublier le recours aux

¹ En réalité, on peut parler de quatre ou cinq macro-compétences, car les macro-compétences (3) et (4) peuvent être distinguées pour des raisons conceptuelles, mais ne peuvent l'être dans la pratique, dans la mesure où les démarches d'évaluation s'intègrent directement aux démarches d'enseignement.

² On peut parler ici de "macro-compétences", car leur maîtrise suppose la maîtrise et l'intégration de différentes connaissances et compétences spécifiques.

nouvelles technologies de l'information et de la communication), les étapes qui seront suivies, les méthodes utilisées, les modalités d'encadrement, le dispositif d'évaluation ... Cette compétence est donc complexe et, s'il peut y avoir une pluralité de planifications possibles plus ou moins heureuses, celles-ci ne produisent jamais strictement les mêmes effets.

(3) Gérer l'acte d'enseignement et

(4) Evaluer les apprentissages

Gérer l'acte d'enseignement, c'est-à-dire le processus d'enseignement-apprentissage en situation, est une compétence complexe qui suppose : (a) gérer un groupe dans un environnement donné (avec ses contraintes et la zone de liberté que l'enseignant peut s'autoriser à utiliser), (b) gérer le dispositif prévu et l'ajuster au besoin, (c) gérer la relation didactique et le contrat didactique, (d) gérer la progression en tenant compte d'une pluralité de rythmes d'apprentissage et sans oublier les objectifs à atteindre dans un délai fixé, (e) gérer les supports en cohérence avec la vision d'apprentissage, (f) gérer l'évaluation (dans ses trois aspects fondamentaux : évaluer le processus en cours pour le réguler, certifier les performances des étudiants en fonction des objectifs fixés, évaluer l'impact de l'enseignement en référence à la vision plus globale de la formation). L'enseignant peut avoir développé un haut niveau de compétence à planifier et à créer des supports de qualité et se montrer peu compétent dans la mise en oeuvre proprement dite ou dans l'évaluation de son action pédagogique.

(5) Analyser ses pratiques

La formation restera toujours une symphonie inachevée et s'inscrit donc dans un processus qui se veut évolutif. L'analyse de ses pratiques en est l'outil fondamental. Elle doit permettre de développer une vision plus aiguë, plus précise, plus contextualisée et plus cohérente de l'apprentissage et plus largement de la formation dans laquelle il s'inscrit et d'améliorer les compétences à planifier, à gérer l'acte d'enseignement et à évaluer de façon pertinente, valide, fiable et réaliste. La pratique habituelle de l'analyse de ses pratiques (seul à certains moments, avec les étudiants à d'autres moments, avec des collègues à d'autres moments encore) permet de renforcer son pouvoir métacognitif (il devient plus aiguë, plus pertinent et plus rapide).

4. VERS DES DISPOSITIFS DE FORMATION VISANT A DEVELOPPER CES COMPETENCES (rapport des travaux en sous-groupes)

4.0. Introduction

Un second temps de travail en sous-groupes (d'une durée de \pm quarante minutes) consistait à identifier le type de dispositifs de formation à mettre en œuvre pour développer et articuler ces compétences de manière optimale. Il était demandé aux participants de faire, autant que possible, abstraction des contraintes institutionnelles ou pratiques actuelles, et d'aborder plus particulièrement les aspects suivants :

- (a) public visé par cette formation;
- (b) caractère obligatoire ou non de la formation;
- (c) stratégies de la formation (y inclus le profil des formateurs);
- (d) contenus de la formation;
- (e) moments et lieux de la formation;
- (f) validation de la formation.

4.1. Eléments de discussion dans le sous-groupe 1

Animateur : Jacques Draime (UCL)
Rapporteur : Sylvie Cartier (U Montréal)

Charlotte Beaudoin (U. Ottawa)
Elise Boxus (U. Liège)
Jean Georges (UCL)
Lise Poirier-Proulx (U. Sherbrooke)
Jean-Louis Ricci (EPF Lausanne)

A propos du "public visé par cette formation"

- On propose une association de nouveaux professeurs avec des professeurs chevronnés pour leur permettre d'échanger.

A propos du "caractère obligatoire ou non de la formation"

- Pour ce qui est d'une formation offerte au niveau du doctorat, celle-ci ne devrait pas être obligatoire, étant donné que tous ne seront pas appelés à enseigner. De façon générale, le fait que la formation ne soit pas obligatoire entraîne le danger que certains ne la suivent pas, par manque d'intérêt.

A propos des "stratégies de la formation"

- La formation devrait tenir compte du fait que le nouvel enseignant est en évolution (aspect de développement de la personne).
- La formation devrait-elle se donner en groupe ou de façon individuelle ? On souligne à cet effet que l'interaction possible à l'intérieur d'un groupe est un élément précieux (échange d'expériences). Il faut cependant prévoir un espace permettant un retour réflexif pour chaque individu (intégration d'un coaching individuel ?). Pour la formation des groupes, on suggère le critère du milieu où l'enseignant exerce son métier plutôt que le critère de l'appartenance disciplinaire (ceci permet déjà une intégration dans un contexte multidisciplinaire).
- Le nouvel enseignant reproduit ce qu'il a vécu au préalable. Dans une perspective de déconditionnement par rapport à un modèle établi, on propose de prévoir un "miroir" (rôle joué par un autre membre du groupe ou par un tuteur qui reflète).

- Le profil du formateur ? L'élément de variété apparaît essentiel. Chaque catégorie de formateur a ses avantages : formateurs internes, connaissent le milieu; formateurs externes, pouvant avoir développé une vision future; formateurs-pairs, qui ont le même nombre d'années d'expérience, mais avec des expériences variées. On ne s'improvise pas formateur. On mentionne que l'essentiel est le développement de la relation entre enseignant et formateur. On suggère d'éviter quelqu'un de trop proche au plan disciplinaire.
- On mentionne l'idée du "carnet de formation", permettant d'aller chercher des éléments de formation dans d'autres universités, même au niveau international (sous forme de portfolio, par exemple). Cette idée implique aussi une certaine liberté dans le choix d'activités, à l'intérieur d'un délai raisonnable (2 ans ?), ainsi que de moments pour faire le point en groupe.
- Les stratégies pour cette formation peuvent être multiples (échanges, ateliers, mentoring) mais doivent être cohérentes avec l'idée de développement de compétences.

A propos des "contenus de la formation"

- La formation doit-elle être proposée sous forme de programme ou à la carte? On suggère que des bases fondamentales, générales, soient abordées pour toutes les disciplines; un ajout à la carte peut être fait en ce qui concerne les composantes spécifiques aux disciplines. On précise aussi que la formation de base se doit de tenir compte de certaines spécificités (ex : formation fondamentale ou professionnelle). On doit aussi tenir compte de la spécificité des clientèles.
- Dans le même ordre d'idées, on mentionne qu'en plus de la formation initiale, la partie "à la carte" pourrait être proposée sur une certaine période de temps, permettant un choix de thèmes selon les besoins, intérêts du nouvel enseignant.

A propos des "moments et/ou des lieux de la formation"

- On souligne le fait que la formation actuelle du futur enseignant universitaire met l'accent sur le côté académique et la recherche, mais qu'il n'y a pas de cours prévus sur comment enseigner.
- Une formation initiale pourrait être donnée durant les études doctorales, suivie d'une formation continue (sous forme d'accompagnement).
- On peut dégager trois temps pour cette formation : (a) des cours, sur ce sujet, lors des études doctorales; (b) une formation continue sur 5 ans; (c) l'accent mis sur l'auto-évaluation et l'approche réflexive ensuite (l'enseignant connaît alors mieux le système, les étudiants, ses collègues).
- On mentionne aussi la nécessité de dégager du temps pour permettre au nouvel enseignant d'avoir accès à cette formation.
- On mentionne aussi qu'une telle formation ne devrait peut-être pas relever de chaque institution, mais plutôt du niveau national (collaboration entre universités ?).

A propos de la "validation de la formation"

- La formation de base doit comprendre une évaluation formative ainsi qu'une rétroaction par quelqu'un de compétent (ici on mentionne certaines expériences de travail entre pairs où l'interaction n'est pas nécessairement enrichissante car on a tendance à perpétuer le même modèle ou alors, on ne peut pas s'aider l'un l'autre).

4.2. Éléments de discussion dans le sous-groupe 2

Animateur : Marcel Lebrun (UCL)
Rapporteur : Lina Forest (Poly Montréal)

Adou Aka (IREEP, Abidjan)
Oscar Beurlet (EPF Lausanne)
Amparo Fernandez March (U. Valence)
Sergio Piccinin (U. Ottawa)
Marc Romainville (Fac. Namur)
Gilles Turcotte (UQAM)

A propos du "public visé par cette formation"

- Idéalement, une formation pourrait être dispensée aux étudiants qui sont aux études doctorales (micro-enseignement). Celle-ci serait suivie par une formation à l'entrée dans ses fonctions du nouvel enseignant; cette formation serait plus appliquée.
- Dans le contexte québécois, il faudrait penser à inclure les chargés de cours dans le bassin des clientèles visées, puisque, dans certains cas, ils assument jusqu'à 50% des tâches d'enseignement.
- Il faudrait aussi chercher à impliquer les enseignants déjà en fonction. Les problèmes ne sont pas l'apanage des nouveaux arrivés !

A propos du "caractère obligatoire ou non de la formation"

- La formation devrait être obligatoire, puisque, comme on le sait, certains ne la suivront pas si ce n'est pas le cas.

A propos des "stratégies de la formation"

- Travail en groupe, motivation, nouvelles technologies, utilisation du micro-enseignement, contrat d'apprentissage, portfolio de l'enseignant, voix. On insiste sur la nécessité de faire appel à une variété de moyens, ce qui peut aller jusqu'à suivre des cours dans plusieurs institutions différentes. On s'interroge sur l'utilité que les nouveaux enseignants aient déjà eu quelque pratique avant de suivre la formation. Est-il judicieux de les former avant qu'ils sachent vraiment ce que c'est que l'enseignement ?

A propos des "contenus de la formation"

- La formation pourrait comprendre une partie méthodologique et une partie technique (quels sont les outils ?, comment s'en servir ?). On propose aussi d'ajouter une dimension déontologique : quoi faire ou ne pas faire ? Il ne faut pas non plus négliger la partie psychopédagogique. Dans l'optique où l'on désire favoriser le développement d'une approche réflexive, il faudrait aborder celle-ci tôt dans la formation (ex : fournir une grille d'auto-apprentissage; approche réflexive outillée). On mentionne aussi les aspects de connaissance de l'institution, de socialisation et d'intégration des nouveaux enseignants.

A propos des "moments et/ou des lieux de la formation"

- Penser à introduire des cours de pédagogie dans les programmes d'études supérieures. La plupart de ces étudiants auront à enseigner, mais n'auront jamais été formés pour cela.

A propos de la "validation de la formation"

- Le système d'évaluation devrait permettre de déterminer ce que cette personne est capable ou non de faire. Une mesure pourrait être prise avant et après la formation dans un but de comparaison. L'idée de bâtir un contrat d'apprentissage est discutée.
- La certification devrait plutôt s'appliquer aux programmes de formation plutôt qu'aux individus.
- On souligne aussi le problème de la valorisation de la recherche versus l'enseignement dans les dossiers d'évaluation.

4.3. Eléments de discussion dans le sous-groupe 3

Animateur : France Fontaine (UQAM)
Rapporteur : Jean-Marc Braibant (UCL)

Huguette Bernard (U. Montréal)
Pierre-André Chevalier (E. d'Ingénieurs de Bienne)
Micheline DesRosiers (UQAM)
Jean Donnay (Fac. Namur)
Fouad Lahlou (Fez, Maroc)
Auguste Laloux (UCL)
José M. Maiques (U. Valence)
Nadia Palkiewicz (UQAM)

A propos du "public visé par cette formation"

- Le public visé devrait comprendre les nouveaux enseignants (ceux qui débutent en enseignement) ainsi que les futurs enseignants (pendant leur formation disciplinaire)

A propos du "caractère obligatoire ou non de la formation"

- Cette formation devrait avoir un caractère obligatoire, ce qui permet de valoriser la pédagogie.

A propos des "stratégies de la formation"

- En ce qui concerne les stratégies, les points suivants sont évoqués :
 - les stratégies doivent être multiples et variées;
 - il faut pouvoir disposer d'un support matériel (document);
 - formation privilégiant les interactions;
 - regroupement d'enseignants d'une même discipline;
 - applications pratiques : soit dans le cours de l'enseignant, s'il enseigne en même temps, soit dans un stage encadré par un professeur (intégration de l'action et de la théorie);
 - une partie de la formation devrait s'opérer en groupe (permet des interactions), une partie serait plus individuelle (sous forme de mentorat – coaching) Idéalement, l'accompagnement devrait se faire par un spécialiste en enseignement et par un spécialiste disciplinaire. Des professeurs en fin de carrière pourraient assumer ce rôle. On pourrait former ces mentors à la théorisation de leur pratique.
 - Intégrer l'apport des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) comme stratégie complémentaire.

A propos des "contenus de la formation"

- Au niveau des contenus, il s'agit d'examiner les compétences retenues, mais il faut aussi tableur sur ce qui les attire et sur ce qui les insécurise. En rapport avec la vision "programme", l'enseignant doit être capable de situer le cours qu'il donne dans le programme dans lequel il s'insère, d'effectuer des liens avec d'autres cours (pour favoriser l'intégration des apprentissages et le développement de compétences transversales chez l'étudiant). A cela il faut ajouter une vision disciplinaire et une vision institutionnelle.
- L'enseignant aura aussi à s'interroger sur les compétences à atteindre avec les étudiants (objectifs de formation). Ceci l'amène à s'interroger sur le choix approprié des stratégies d'enseignement ainsi que sur le concept d'apprentissage (qu'est-ce que signifie "apprendre" ?). L'enseignant s'insère donc dans une approche systémique (compétences, stratégies, évaluation, etc.).
- Le fait d'apprendre à planifier en cherchant à favoriser les apprentissages amène à se questionner sur son rôle d'enseignant et à développer l'approche réflexive qui implique une distance critique ainsi que le fait de se remettre en question.

- On précise aussi que les contenus doivent être adaptés en fonction des domaines disciplinaires (enseigner la médecine, c'est différent qu'enseigner l'histoire).

A propos des "moments et/ou des lieux de la formation"

- En ce qui concerne la durée de la formation, on discute de différentes formules possibles :
 - Formule courte, sous la forme d'ateliers ou de capsules d'apprentissage : permet une sensibilisation, un éveil, mais n'assure pas qu'on puisse atteindre les objectifs.
 - Formule à durée moyenne, sous la forme d'une semaine intensive : ici aussi, certains objectifs ne peuvent être atteints.
 - Formule longue, étalée sur une session ou un an : Cette formule permet de relier théorie et pratique. Il faudrait choisir cette formule si l'on veut atteindre les objectifs formulés précédemment. Cette formule peut être souple, en permettant un étalement selon la charge du nouvel enseignant; des petites périodes intensives sont possibles. Il est possible aussi d'accompagner l'enseignant jusqu'à ce qu'il ait atteint tous les objectifs.

4.4. Éléments de discussion dans le sous-groupe 4

Animateur : Robert Couillard (UQAM) Rapporteur : Philippe Parmentier (UCL) Africa De La Cruz (U. Madrid) Mariane Frenay (UCL) Dieudonné Leclercq (U. Liège) Bernard Mahieu (UCL) Nicole Rege Colet (U. Genève) Sylvie Mathieu (U. Sherbrooke) Benedito Vicena (U. Barcelone)
--

A propos du "public visé par cette formation"

- Public visé : tout nouvel enseignant.

A propos des "stratégies de la formation"

- On suggère de proposer d'abord certaines applications, pour ensuite introduire une approche plus théorique.
- Il est souhaitable d'apporter au nouvel enseignant une aide portant sur des aspects précis, tout en l'amenant à se questionner de façon plus globale. En ce sens, il peut être plus utile de partir de cas concrets, puis d'introduire un modèle (vision de l'apprentissage). On peut s'inspirer de savoirs disciplinaires et pédagogiques.
- Les "anciens" enseignants pourraient intervenir dans certaines études de cas.
- La formule de "contrat de formation", accompagnée par un conseiller pédagogique pourrait permettre au nouvel enseignant de se construire une formation répondant à ses besoins.

A propos des "contenus de la formation"

- Il est important de distinguer ce qui est de l'ordre du besoin de formation et ce que sont les demandes formulées. Il y a danger de déséquilibrer la formation et de la réduire à être simplement une réponse aux demandes.
- On souligne aussi que les enseignants ont besoin d'être rassurés dans l'enseignement de leur discipline; ils ont besoin d'une vision globale de leur matière. On évoque à ce propos le danger que l'enseignant accorde trop d'importance au contenu, au détriment d'un questionnement sur la pédagogie.
- Certaines situations-clés suscitent des questions sur l'apprentissage. Il faudrait réfléchir à ces situations et les insérer dans la vision à construire.
- La formation devrait tenir compte de certaines spécificités disciplinaires (et des cultures départementales); une formation de base est aussi nécessaire dans ces domaines.

4.5. Eléments de discussion dans le sous-groupe 5

Animateur : Richard Prigent (Poly, Montréal)
Rapporteur : Pascale Wouters (UCL)

Louise Arsenault (U. Laval)
Monik Bruneau (UQAM)
Jean-Marie De Ketele (UCL)
Marie-Françoise Fave-Bonnet (U. Nanterre)
Louise Langevin (UQAM)
Célestine Palé (U. Montréal)
Jocelyne Robert (HEC Liège)
Jacynthe Tardif (UQAR)
José-Luis Wolfs (U.L. Bruxelles)

A propos du "caractère obligatoire ou non de la formation"

- Il y a consensus dans le groupe sur le fait qu'une formation de ce type devrait être obligatoire.
- La formation initiale serait donnée après l'embauche; le nouvel enseignant saurait qu'il doit s'inscrire à cette formation.

A propos des "stratégies de la formation"

- Pour le formateur, on pense à une personne dans le département qui soit responsable de cette formation et qui est dégagée pour cela. On pourrait aussi faire appel à un professionnel d'enseignement qui pourrait rassembler différentes disciplines afin de tenir compte de plusieurs aspects techniques propres à chacune. On pense aussi à une formule mixte, réunissant professionnels d'enseignement et enseignants d'une discipline. On mentionne aussi que l'administration de l'université devrait jouer un rôle dans cette formation.
- La formation pourrait s'effectuer en stage ou en petit groupe.
- On pense au paradigme action-théorisation-action; le fait de théoriser l'action permet d'ouvrir vers les objectifs de la formation.
- Les nouveaux enseignants devraient être confrontés à des pratiques d'enseignement variées leur permettant de dégager certains paramètres; de cette façon, il peuvent voir des outils différents (enseignement stratégique).
- On évoque une formule d'accompagnement où un réseau de personnes-ressources (à l'interne et à l'externe) seraient disponibles pour répondre aux problèmes rencontrés par les nouveaux enseignants. Cet accompagnement pourrait se faire selon un mode "à distance".
- On peut aussi penser à un "parrainage" des nouveaux par les anciens.
- Une combinaison recherche-action/formation permettrait d'inclure ce parrainage par d'autres enseignants, de regrouper les gens, d'inciter à une démarche de recherche en classe.

A propos des "contenus de la formation"

- On y voit une base commune, avec certaines adaptations en fonction du domaine.

A propos des "moments et/ou des lieux de la formation"

- Le début de cette formation peut être combiné à l'accueil des nouveaux; on peut penser à une journée ou deux plus intensives au début.
- En ce qui concerne la durée d'une formation de ce type, on évoque la possibilité qu'elle s'étale sur deux années (jusqu'à la permanence), avec des phases intensives (établies à l'aide d'une analyse de besoins). De façon pratique, on pense que la période intensive ne peut se situer qu'au début de la carrière (contraintes de temps).

5. STRATEGIES PEDAGOGIQUES POUR LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES (2e temps de synthèse partielle, exposé et rédigé par Jean-Marie De Ketele - UCL)

5.0. Introduction

Au cours de ce second temps de synthèse, d'une trentaine de minutes, Jean-Marie De Ketele (UCL) a dégagé, avec l'aide des différents rapporteurs, les différentes propositions qui émergeaient des travaux en sous-groupes, en mettant plus particulièrement l'accent sur les stratégies pédagogiques.

5.1. Stratégies pour la formation des nouveaux enseignants universitaires

Une seconde tâche de ce mini-colloque était d'apporter les premiers éléments de réponse à la question "comment envisager la formation des nouveaux enseignants de l'enseignement supérieur ?".

Un premier débat consistait à savoir s'il fallait rendre **obligatoire** une telle formation. Après bien des débats, les participants penchèrent nettement vers une réponse double : **idéalement**, il faut la rendre obligatoire, car il est anormal que les enseignants du supérieur soient les seuls à enseigner sans être formés; dans les faits, il faut créer progressivement les conditions pour que le caractère obligatoire soit perçu comme naturel. Ainsi donc, selon les institutions, le caractère obligatoire s'imposera plus ou moins vite.

Les autres éléments du débat tournèrent essentiellement sur les principes de base devant inspirer les dispositifs de formation des enseignants de l'université. Passons en revue les principes qui ont fait l'objet d'un accord massif et qui concernent plus particulièrement les stratégies de formation.

- (1) Le principe de l'**isomorphisme** entre les dispositifs de formation des enseignants et les dispositifs d'apprentissage que l'on souhaite voir appliquer dans nos institutions d'enseignement supérieur. C'est sans conteste le principe qui est revenu le plus souvent et le plus fort dans nos débats. Pour l'illustrer, nous avons synthétisé dans un tableau (voir tableau 1, pages 22 à 25) toute une série d'éléments de la discussion. Nous avons scindé en deux la gestion du processus de formation ou d'enseignement proprement dit et l'évaluation des effets de la formation ou de l'enseignement, car, même s'ils doivent être associés dans la pratique, il nous semblait important de bien montrer combien les effets de la formation ou de l'enseignement sont des référents importants pour les autres aspects.
- (2) Le principe de la **contextualisation** est également sans cesse revenu : "contextualisation de la formation" (exemple : un enseignant donnant cours à 300 personnes ou un autre s'adressant à 30 personnes n'ont pas les mêmes besoins), mais aussi "contextualisation de l'enseignement" (raccrocher son enseignement aux acquis et à ce que vivent les étudiants); "contextualisation" dans le sens le formateur ou l'enseignant ne sont pas seulement confrontés à un univers de contraintes, mais disposent également de ressources diverses que trop souvent ils ignorent ou n'utilisent pas (ceci est particulièrement vrai avec les NTIC qui se développent rapidement et ouvrent des pistes nouvelles).
- (3) Le principe du "**juste assez ... juste à temps**" : point ne faut trop de formation ou d'enseignement ... et il faut que cela intervienne au bon moment quand les personnes sont prêtes ou en appétit et quand elles sont en mesure de mobiliser immédiatement (ou du moins assez vite) les acquis de la formation ou de l'enseignement.

- (4) Le principe de la **variété** : utiliser une variété d'approches et de techniques donnent une meilleure garantie que le savoir ou le savoir-faire sera compris, approprié et utilisé (chacun en fonction de son style trouvera dans l'une ou l'autre approche de quoi le satisfaire). Il importe donc que le formateur comme l'enseignant aient une boîte à outils bien fournie.

Bien d'autres aspects ont émaillé les débats; les plus marquants sont consignés dans le tableau suivant. Ils sont repris également dans la synthèse finale et devraient faire l'objet d'autres discussions, notamment dans le cadre du colloque qui sera consacré au même thème à Paris en avril 2000 (Congrès ADMES-AIPU-UNESCO) dans le prolongement du colloque de Montréal.

5.2. Tableau de synthèse

Le tableau de synthèse, commenté plus haut, est présenté aux pages 22 à 25.

TABLEAU N°1 : STRATEGIES PEDAGOGIQUES POUR LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES (1^e partie)

COMPETENCES du formateur ⇒ de l'enseignant à former ↓	1) Se construire une vision pertinente de la formation	2) Planifier la formation	3) Gérer la formation	4) Evaluer les effets de la formation	5) Analyser ses pratiques de formation
1) Se construire une vision pertinente de l'apprentissage	<u>Vision du formateur :</u> développer les compétences chez les nouveaux enseignants correspondant à de véritables besoins contextualisés <u>Vision de l'enseignant :</u> situer son apprentissage en fonction d'un profil recherché de formation et situé dans le temps et dans l'espace (programme complet de formation).	<u>Formateur :</u> - planifier en cohérence avec la vision de la formation; - planifier la formation en fonction du paradigme "action - théorie - action" plutôt que en fonction des paradigmes "théorie" ou "théorie - action".	<u>Formateur :</u> - gérer en cohérence avec la vision; - faire des arrêts - synthèses qui font le point et rappellent la vision.	<u>Formateur :</u> - évaluer en cohérence avec la vision; - évaluer les effets sur les enseignants en formation, sur le formateur lui-même et sur l'institution elle-même (l'université); - évaluer à travers le suivi.	<u>Formateur :</u> - analyser ses pratiques pour réguler en cours de route la formation; - prévoir des moments forts où le formateur s'arrête pour analyser plus globalement ses pratiques de formation et faire progresser sa vision de la formation et les pratiques qui en découlent.

TABLEAU N°1 : STRATEGIES PEDAGOGIQUES POUR LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES (2^e partie)

COMPETENCES du formateur ⇒ de l'enseignant à former ↓	1) Se construire une vision pertinente de la formation	2) Planifier la formation	3) Gérer la formation	4) Evaluer les effets de la formation	5) Analyser ses pratiques de formation
2) Planifier l'apprentissage	<p><u>Enseignant</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - rédiger un plan de cours en cohérence avec la vision de l'apprentissage et la vision plus globale de l'ensemble du programme d'études; - montrer explicitement dans le plan de cours la place du cours par rapport à l'enseignement en amont et en aval; - privilégier une planification qui rend l'apprenant acteur de sa formation. 	<p><u>Formateur</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tenir compte des profils d'enseignants et de leurs besoins; - planifier des stratégies variées et ré-employables; - prévoir des supports (y compris NTIC) pédagogiquement bien faits; - respecter le principe "Juste assez...juste à temps"; - planifier un suivi. <p><u>Enseignant</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - planifier en fonction des acquis de départ; - préparer le plan de cours en fonction du temps disponible et du rythme des apprenants ("juste assez... juste à temps"); - prévoir les supports (y compris NTIC). 	<p><u>Formateur</u> :</p> <p>la planification et la gestion de la formation en cours supposent l'alliance des principes suivants : cohérence avec les objectifs <u>fixés et souples</u> et <u>variété et mise en situation et analyse</u>.</p>	<p><u>Formateur</u> :</p> <p>les compétences à développer étant de l'ordre de problèmes concrets à résoudre, la planification doit prévoir une progression qui permette d'en arriver à une véritable résolution de problèmes concrets vécus ou à vivre par l'enseignant en formation.</p>	<p><u>Formateur</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prévoir dans sa formation et dans les moments de suivi des temps d'analyse des pratiques; - prévoir des moments forts d'analyse avec d'autres formateurs.

TABLEAU N°1 : STRATEGIES PEDAGOGIQUES POUR LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES (3^e partie)

COMPETENCES du formateur ⇒ de l'enseignant à former ↓	1) Se construire une vision pertinente de la formation	2) Planifier la formation	3) Gérer la formation	4) Evaluer les effets de la formation	5) Analyser ses pratiques de formation
3) Gérer l'apprentissage	<p><u>Enseignant</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - adopter un mode de gestion cohérent avec la vision globale de l'apprentissage et de la formation; - insérer dans sa gestion des temps de synthèse (où est-on maintenant par rapport aux points de départ et d'arrivée prévu ?). 	<p><u>Enseignant</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la gestion et la planification du processus enseignement - apprentissage supposent l'alliance des principes suivants : cohérence avec les objectifs fixés <u>et</u> climat propice au travail <u>et</u> variété des approches <u>et</u> activité de l'étudiant <u>et</u> feedback à haut pouvoir métacognitif. 	<p><u>Formateur</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - disposer d'un clavier de pratiques (boîte à outils); - gérer les aspects relationnels; - négocier les "contrats de formation" <p><u>Enseignant</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - disposer d'un clavier de méthodes et techniques d'apprentissage; - gérer le groupe et la relation didactique; - clarifier auprès des étudiants le "contrat didactique". 	<p><u>Formateur</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> gérer selon le paradigme "action - théorie - action" suppose partir de situations - problèmes concrètes, recourir à la théorie (savoirs et savoir-faire articulés et validés, transférer sur des situations- problèmes variées. 	<p><u>Formateur</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> apprendre à analyser en profondeur ses pratiques suppose une gestion de la formation qui inclut des temps d'analyse à la fois des pratiques utilisées par le formateur et les mises en situation vécues par les enseignants en formation.

TABEAU N°1 : STRATEGIES PEDAGOGIQUES POUR LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES (4^e partie)

COMPETENCES du formateur ⇒ de l'enseignant à former ↓	1) Se construire une vision pertinente de la formation	2) Planifier la formation	3) Gérer la formation	4) Evaluer les effets de la formation	5) Analyser ses pratiques de formation
4) Evaluer les effets de l'apprentissage	<u>Enseignant :</u> - évaluer en cohérence avec la vision; - privilégier l'évaluation de compétences plutôt que de "savoirs ignares" (savoirs non mobilisés ou non mobilisables par l'étudiant).	<u>Enseignant :</u> - le plan de cours doit prévoir explicitement le dispositif d'évaluation et montrer sa cohérence avec les objectifs fixés; - la planification doit pouvoir montrer les étapes clés de l'apprentissage et la progression vers les objectifs terminaux qui seront évalués.	<u>Enseignant :</u> gérer un apprentissage dans le cadre d'une vision de développement des compétences suppose adopter une démarche qui parte de problèmes à résoudre (ou cas...), la présentation et l'utilisation de savoirs et savoir-faire scientifiques, leur mobilisation sur d'autres problèmes	Les effets de la formation : des compétences pédagogiques clairement identifiées et directement utilisables. Les effets de l'enseignement : dépasser la simple restitution de connaissances pour apprendre aux étudiants à mobiliser leurs connaissances et savoir-faire (= compétences).	<u>Formateur :</u> - analyser ses pratiques de formation en liaison étroite avec les effets observés non seulement en cours et en fin de formation, mais aussi en cours de suivi; - se poser la question de savoir si les pratiques de formation génèrent un effet démultiplicateur (contamination positive auprès de certains autres collègues).
5) Analyser ses pratiques	<u>Enseignant :</u> - analyser ses pratiques d'enseignement en prenant comme référent sa vision globale de l'apprentissage; - en retour, faire progresser sa vision de l'apprentissage.	<u>Enseignant :</u> - prévoir dans la planification des moments et des stratégies d'évaluation formative pour permettre une analyse de ses pratiques; - prévoir des moments d'analyse avec des collègues.	<u>Enseignant :</u> une gestion des apprentissages qui permet une analyse des pratiques en cours de route suppose une gestion pertinente des interactions avec les étudiants et une gestion efficace des feedbacks.	<u>Enseignant :</u> - analyser ses pratiques en liaison étroite avec les compétences réellement acquises par les étudiants; - se poser la question de savoir si les compétences acquises par les étudiants sont effectivement mobilisables et mobilisées dans les enseignements ultérieurs (contacts avec les collègues concernés).	<u>Formateur :</u> montrer aux enseignants son propre processus d'analyse des pratiques utilisées. <u>Enseignants :</u> réfléchir aux effets de ses pratiques d'enseignement sur les processus d'apprentissage et plus largement sur la formation.

6. DIFFERENTS SCENARIOS DE FORMATION PEDAGOGIQUE DES PROFESSEURS D'UNIVERSITE (exposé et rédigé par Huguette Bernard - Université de Montréal)

6.0. Introduction

Dans le cadre du mini-colloque, H. Bernard a proposé un exposé qui présentait les avantages et les limites de quatre formes de scénarios possibles pour la formation pédagogique des enseignants universitaires. Ces différents scénarios ont été répertoriés dans la littérature spécialisée (voir bibliographie au point 6.2).

6.1. Exposé de H. Bernard

Introduction

On trouvera dans les écrits et dans la pratique différentes formules utilisées pour la formation pédagogique des professeurs d'universités. Celles-ci sont destinées autant aux nouveaux enseignants, qu'aux enseignants temporaires qu'on nomme chargés de cours qu'aux professeurs de carrière ou encore aux étudiants inscrits aux cycles supérieurs (maîtrise, doctorat) qui prennent part à l'enseignement universitaire comme assistants, correcteurs, moniteurs ou qui, tout simplement, se destinent à l'enseignement supérieur et veulent obtenir une formation tant théorique que pratique.

Les formules généralement utilisées sont soit :

- (1) Les ateliers pédagogiques
- (2) La formation sur demande
- (3) La formation sur mesure
- (4) La formation créditée

Nous ne prétendons pas présenter une revue exhaustive de tout ce qui existe et de tout ce qui a été écrit sur le sujet mais donner un aperçu de la situation actuelle en matière de formation, en indiquant également quelques conditions de réalisation et quelques critères à prendre en compte pour l'évaluation de tels dispositifs.

Les conditions préalables à la formation

Il existe des conditions préalables à la formation pédagogique pour un enseignant universitaire. Je m'inspire d'un modèle proposé par Centra (1993) qui explore les conditions maximales de changement pour que l'évaluation de l'enseignement ait un impact sur l'amélioration de l'enseignement. Son modèle ($N + V + H + M = \text{Max Change}$) s'explique de la façon suivante : L'évaluation doit fournir une information nouvelle (New Knowledge) ; elle doit être valorisée et crédible (Value); elle doit amener un changement (How to change) qui sera intégré à l'enseignement et finalement, elle doit être motivante (Motivation).

L'adaptation de ce modèle irait plutôt dans le sens suivant (voir figure 1, page suivante).

Les conditions de succès de la formation pédagogique

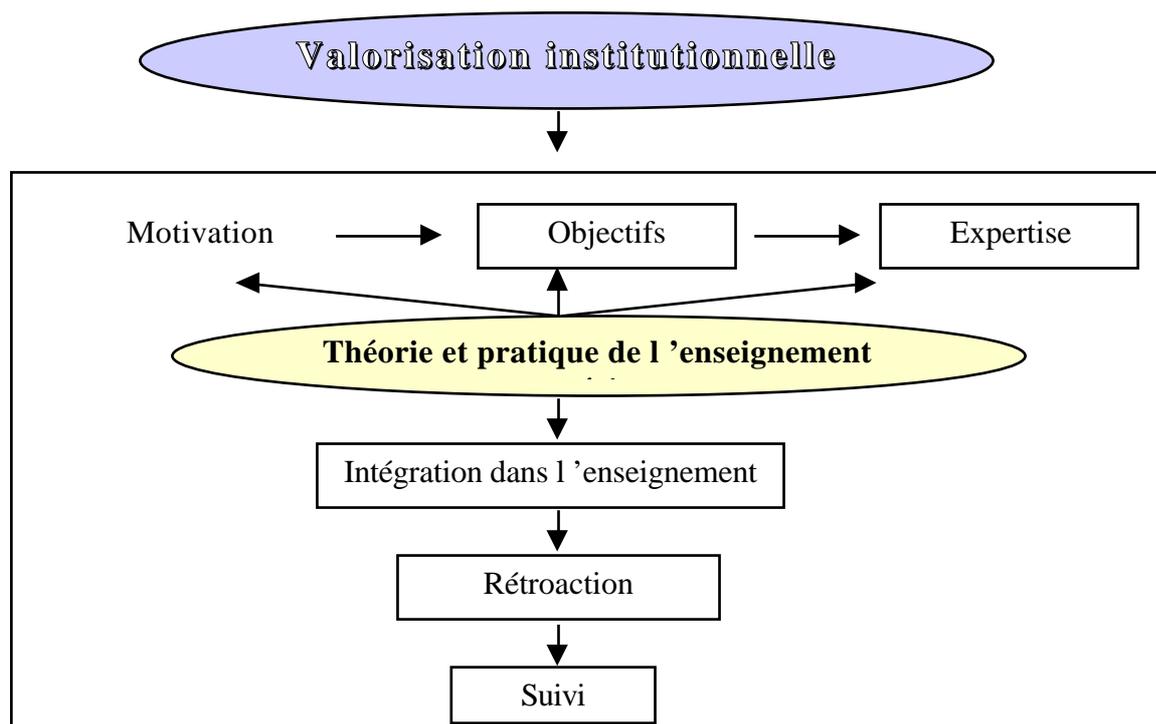


Figure 1 : CONDITIONS DE SUCCES DE LA FORMATION PEDAGOGIQUE

La valorisation et la reconnaissance de l'importance de la formation en enseignement par toutes les instances institutionnelles est la condition primordiale (Wright, 1995). Le professeur, quant à lui, doit être motivé à suivre une formation et celle-ci doit répondre à des besoins bien précis, des objectifs qu'il veut poursuivre. Le professeur doit accorder une certaine crédibilité dans la personne qui le forme (un expert et un modèle). Il devra acquérir de nouvelles connaissances, habiletés, attitudes et pouvoir intégrer ou pratiquer celles-ci avant d'enseigner, les intégrer dans son enseignement, obtenir une rétroaction et poursuivre sa formation.

(1) Les ateliers pédagogiques

Définition

Activité à court terme, intensive, demandant l'implication des participants, et axée principalement sur l'identification d'un problème, son analyse, l'identification des solutions, la résolution d'un problème (Sork, 1984 – New Directions for Continuing Education, no.22)

Les ateliers pédagogiques se caractérisent par la variété de :

- *sujets* (l'exposé magistral l'utilisation des NTIC, le travail en équipe, l'évaluation des apprentissages, l'encadrement des étudiants, des méthodes d'enseignement variées, l'enseignement à des groupes nombreux, etc.) ;
- *méthodes* (exposés, discussions, étude des cas, etc.) ;
- *publics* (nouveaux professeurs, chargés de cours, étudiants gradués, professeurs, cliniciens, moniteurs, correcteurs, département, programme, etc.) ;
- *durée* (1 à 3 heures, 1-2 jours, intensif (1 semaine), 1-2 fois/mois, etc.).

Avantages

- Les ateliers sont perçus comme stimulants pour les participants qui apprécient ce moment privilégié d'échanges et de réflexion sur le métier d'enseignant.
- Les participants acquièrent un certain langage pédagogique : apprentissage de concepts – structure de ces concepts qui leur semblent utiles et pertinents.
- Ils obtiennent des réponses à leurs questions et des conseils pratiques qui les rassurent par rapport à leur pratique.

Peu de recherches existent sur le sujet. La littérature spécialisée recèle quelques compte-rendus d'études sur les pratiques mais peu d'indicateurs d'efficacité sinon la perception des participants qui apprécient cette forme d'interventions et ont l'impression qu'elles améliorent leur enseignement.

Limites

- Les ateliers de courte durée poursuivent un objectif d'information et de sensibilisation. Ils ne sont qu'un point de départ, une façon d'intéresser et de stimuler les enseignants à la pédagogie.
- Pour être efficaces, les ateliers doivent répondre à un besoin réel, être suivis d'un encadrement permettant d'intégrer les apprentissages dans la pratique d'enseignement et de recevoir une rétroaction.

Outre la nécessité du soutien institutionnel, l'implication du participant est essentielle ainsi que le crédit accordé à l'expert en pédagogie universitaire.

(2) Formation sur demande

Définition

La formation sur demande réfère à une activité qui vise à former de façon intensive un groupe de participants sur un sujet bien précis. Prenons par exemple, des professeurs enseignant dans un même programme et qui désirent modifier la formule pédagogique généralement utilisée et se démarquer par leurs approches pédagogiques. L'APP en est un bon exemple. Des professeurs experts dans ce domaine enseignent à leurs collègues (d'une même institution ou d'une autre) comment transformer leur enseignement. Les experts deviennent des consultants et les collègues des apprenants motivés.

Formation à tour de rôle d'un groupe de professeurs et de façon intensive (dans ce cas, une semaine), suivie de la modification du programme avec consultations des experts au besoin pour les guider dans leur opération. Expérimentation du nouveau programme, consultations et modifications au besoin.

Avantages

- Acquisition de connaissances théoriques importantes.
- Acquisition de connaissances pratiques permettant de réfléchir sur sa pratique et de la modifier.
- Possibilité de faire de la recherche sur son expérience en enseignement.

Peu de recherches ou d'études des pratiques ont été rédigées sur le sujet. Les indicateurs d'efficacité de ces formations sont encore à développer. Par ailleurs, on peut penser que cette formule intéressante doit stimuler et dynamiser une équipe de professeurs. On peut penser également qu'une telle formule peut être utilisée pour la formation des enseignants à des sujets

divers comme l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement ou encore pour la formation pédagogique des nouveaux professeurs.

Limites

Quelques conditions sont nécessaires pour que ce scénario puisse se dérouler :

- appui institutionnel (ressources financières importantes) ;
- forte incitation de la part du responsable de programme ;
- implication d'une grande majorité des membres d'un groupe.

(3) Formation sur mesure (ou individualisée)

Définition

Activité de formation pédagogique offerte au début de l'engagement d'un professeur qui vise à le former à son nouveau rôle et à expérimenter ses acquis dans son enseignement. Destinée principalement aux professeurs nouvellement engagés.

Avantages

- Permet de respecter les acquis antérieurs des enseignants.
- Permet de progresser au rythme du professeur.
- Permet une intégration plus rapide dans l'institution.
- Développe le sentiment d'appartenance à cette institution.
- Permet le développement d'une culture pédagogique.

Quelques écrits (Sorcinelli et Austin, 1992) mentionnent que :

- si le programme est obligatoire, la participation est de 100%
- si le programme est centralisé, volontaire = 50%
- si le programme est décentralisé = 20%-40% (dépend de l'implication des doyens)

Un exemple du programme de formation pédagogique des nouveaux professeurs

A l'École Polytechnique de Montréal, un programme de formation pédagogique a été mis en place depuis 1985, avec les caractéristiques suivantes :

- Formation sur mesure, individuelle, sur un an, obligatoire, la première année de l'engagement.
- Format : analyse des besoins de formation individuelle - apprentissage de concepts théoriques - intégration dans l'enseignement – observation en classe – rétroaction - évaluation étudiante – rétroaction – encadrement - suivi.

Il paraît utile de prendre connaissance des résultats de l'évaluation de ce dispositif :

a) Avantages

- Perception positive des professeurs qui ont reçu la formation : plus confiants dans leurs compétences.
- Perception positive des directeurs de département envers leurs nouveaux professeurs : rassurer sur les compétences des nouveaux professeurs.
- Perception positive du directeur de l'école : valoriser l'enseignement autant que la recherche.

b) Impact sur l'enseignement

- Augmentation des résultats de l'évaluation étudiante.
- Obtiennent les meilleurs résultats en évaluation de l'enseignement de l'école.
- Obtiennent plus facilement des subventions pour développer leur enseignement.

c) Impact à long terme

- La pédagogie s'installe progressivement, utilisation d'un vocabulaire pédagogique commun, compréhension plus rapide des nouveaux concepts.

- Plus critiques face à la qualité de l'enseignement.
- Plus ouverts au changement.
- Travaillent davantage en partenariat.
- Prennent des responsabilités pédagogiques.
- Occupent éventuellement des postes administratifs : directeurs de département, responsables de programmes, coordonnateurs de cours, etc.
- Plus efficaces au moment des décisions.

d) Valeur pour les participants

- Connaissances théoriques (méthodes d'enseignement et d'apprentissage).
- Connaissance des personnes (se sentent moins seuls) savent qui contacter.
- Connaissances des valeurs et attentes institutionnelles.

e) Valeur pour l'institution

- Professeur fonctionnel plus rapidement.
- Identification plus rapide à l'institution (sentiment d'appartenance).
- Impact de la formation sur d'autres collègues.
- Les professeurs ont envie de rester dans cette institution.

f) Conditions de réussite

- Appui institutionnel ferme, marqué (on notera, à ce sujet, que le coût de l'opération est dépendant de la durée, des ressources, de la préparation, du matériel, de la publicité).
- Appui départemental.
- Visibilité – reconnaissance – valeur reconnue.
- Programme axé sur le futur (stratégies d'apprentissage, recherche en enseignement).
- Le programme de formation doit être centré sur un apprentissage actif.
- Favoriser les interactions entre les participants.
- Ne pas surcharger le programme. Leur tâche est suffisamment lourde.
- Les conseillers doivent être des modèles pour les professeurs : connaissances et expériences en enseignement supérieur (Knapper et Piccinin, 1999).

(4) Formation créditée

Diverses questions se posent sur la formation créditée en enseignement supérieur :

- Quelle clientèle (étudiants à la maîtrise, au doctorat, jeunes professeurs, professeurs de carrière, professeurs en difficulté) ?
- Quels types de programme ? Les professeurs ont-ils déjà un doctorat ?
- Quelle formation ? Quel format ? Quelle durée ?

La clientèle idéale

Ce type de formation est souvent réservé aux doctorants, pour les raisons suivantes :

- former les professeurs de demain pendant leur formation universitaire ;
- ces étudiants sont très motivés et aiment apprendre en groupe ;
- intervenir le plus tôt possible ;
- profiter du fait qu'ils sont fortement intéressés par cette carrière (avides de connaissances et d'expériences) ;
- ils ont un impact sur les étudiants (plus jeunes, plus près des étudiants, plus à l'écoute de leurs difficultés et de leurs besoins, etc.) ;
- moins impliqués dans l'enseignement (peu de responsabilités en enseignement).

Le type de formation

- Identifier les besoins de formation pour l'avenir (groupes nombreux, diversité des cultures, des stratégies d'apprentissage, NTIC, méthodes d'enseignement variées, approches par compétence, approche programme, méthodes d'enseignement variées, etc.).
- Construire un programme en fonction des besoins (formation et implication progressive, rôles différents).
- Respecter les spécificités des programmes et départements.

- Utiliser le portfolio pour documenter la réflexion et les expériences tout comme, en tant que chercheurs, ils documentent leur recherche.
- Evaluer les résultats, tant cognitifs qu'expérientiels.

Quelques moyens pour vérifier l'efficacité des scénarios de formation pédagogique

Pour l'instant, il y a peu de recherches sur l'impact des différents types de formation.

Certains indicateurs sont proposés :

- Qu'est-ce que le professeur retire (en termes d'apprentissage) qu'il n'aurait pas réalisé autrement ?
- Quelles sont les habiletés et attitudes développées ?
- Est-ce que les étudiants apprennent mieux ?

On propose de vérifier les indicateurs suivants : par les moyens suivants

4. connaissances apprises	test ou observateur
5. habiletés d'enseignement	observateur
6. prestation et planification	évaluation par les étudiants
7. qualité du matériel d'enseignement	évaluation du matériel (pairs)
8. qualité des apprentissages des étudiants	évaluation des moyens d'évaluation
9. compétences du professeur	auto-évaluation

6.2. Références

BOICE, R. (1992). *The New Faculty Members. Supporting and Fostering Professional Development*. San Francisco, Jossey-Bass.

CENTRA, J. (1993). *Reflective Faculty Evaluation. Enhancing Teaching and Determining Faculty Effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass.

FINKELSTEIN, M. J. , M. W. LaCELLE-PETERSON (1993). Developing senior faculty as teachers. *New Directions for teaching and learning*, no. 55, Jossey-Bass Publishers.

KNAPPER, C ; S. PICCININ (1999). *Using Consultants to Improve Teaching*. New Directions for Teaching and Learning, no. 79, Jossey-Bass.

McKEACHIE, W. J. (1999). *Teaching Tips. Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston, Houghton Mifflin Co., 10e ed.

RICHLIN, L. (1993). *Preparing Faculty for the New Conceptions of Scholarship*. New Directions for Teaching and Learning, no. 54, Jossey-Bass Publishers.

SELDIN P. (1990). *How Administrators can Improve Teaching. Moving from Talk to Action*. San Francisco, Jossey-Bass.

SORCINELLI, M. D. (1992). *Developing new and junior faculty*. New Directions for teaching and learning, no. 50, Jossey-Bass.

WEIMER, M. ; L. FIRING LENZE (1991). Instructional Interventions : A Review of the Literature on Efforts to Improve Instruction. *Higher Education : Handbook of Theory and Research*,, vol.VII, Agathon Press.

WRIGHT, A. et al. (1995). *Teaching Improvement Practices : Successful Strategies for Higher Education*. Bolton, Mass Anker.

7. SYNTHÈSE FINALE : ELEMENTS D'UN MODELE POUR LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES (rédigé par Philippe Parmentier – IPM - UCL)

7.0. Introduction

En guise de synthèse finale, nous proposons de mettre en relief les éléments (référentiel de compétences et principes pédagogiques) qui émergent à la lecture des propositions des différents groupes de travail et des travaux présentés en séance plénière. Cette ébauche de modèle pourrait constituer une grille d'analyse des dispositifs actuels de formation pédagogique des enseignants universitaires ou un cadre pour la conception de dispositifs innovants en la matière.

7.1. Vers un référentiel de compétences pour l'enseignant universitaire

Cinq macro-compétences ...

Au terme de la première séance plénière du mini-colloque (voir point 3.), les participants ont dégagé, avec un large consensus, cinq macro-compétences devant prioritairement faire l'objet d'une formation :

1. Construire une vision de l'apprentissage
2. Planifier (création de dispositifs)
3. Gérer l'acte d'enseignement (y inclus gérer les interactions entre les individus)
4. Evaluer les apprentissages
5. Analyser ses pratiques

... à détailler plus finement ...

Cette proposition intègre beaucoup d'idées exprimées dans les discussions en sous-groupes, mais elle reste trop générale pour constituer un référentiel de compétences qui permette d'orienter le développement professionnel des enseignants universitaires. Les discussions en groupe ont apporté plusieurs **compléments** de réflexion qu'il nous paraît utile de faire ressortir dans cette perspective :

- Lorsqu'on parle de planification, il est utile de distinguer la (sous-)compétence "planifier" (au sens de prévoir, anticiper) et la (sous-)compétence "mettre en œuvre" (groupes 1 et 2).
- Le choix et la création de dispositifs pédagogiques doit viser à rendre l'apprentissage plus efficace (groupes 1, 2 et 4).
- La connaissance des publics auxquels on s'adresse, la capacité d'écoute et de dialogue sont des compétences relationnelles indispensables (groupes 1, 2, 3 et 4).
- Le travail en équipe (avec des collègues) et le partage d'expertises constituent à la fois une compétence à développer et un moyen pour devenir plus compétent (groupes 1, 4, 5).
- Même si la maîtrise de la communication orale et écrite est acquise auparavant, il convient que l'enseignant acquière la maîtrise des diverses formes de la communication pédagogique (y inclus les NTIC, l'animation de petits groupes, etc.) (groupe 3).
- Analyser ses pratiques implique non seulement d'analyser ses activités d'enseignement (par le biais de l'évaluation des performances des étudiants, mais aussi par l'évaluation des enseignements), mais aussi d'y apporter les améliorations nécessaires (groupes 1, 2 et 4).
- Un enseignant compétent doit prendre conscience des enjeux éthiques et déontologiques de son métier (groupes 2 et 5).
- Quelles que soient les compétences proposées, elles doivent être "colorées" par certains aspects, tels que (a) la perspective du type d'étudiant que l'on veut former (voir macro-compétence 1), (b) la recherche, (c) les enjeux éthiques, (d) la compréhension de son institution (aspects historiques et sociaux) (groupe 5).

... pour élaborer un référentiel de compétences de l'enseignant universitaire ...

Cette dernière remarque montre que les référentiels de compétences sont utiles pour comprendre (et aider l'enseignant à comprendre) les connaissances et compétences nécessaires pour enseigner (dimension pédagogique) mais qu'ils ne peuvent négliger les dimensions institutionnelles et socio-professionnelles de l'activité enseignante et notamment les relations que l'enseignant établit avec l'environnement (collègues, établissement, parents, organisation professionnelle, société).

En outre, pour être réellement significatif et jouer pleinement son rôle (c'est-à-dire orienter le processus de développement professionnel de l'enseignant), un référentiel de compétences doit être décrit de la manière la plus concrète possible pour l'enseignant. A chaque compétence doit correspondre quelques-unes des tâches concrètes et des situations dans lesquelles ces compétences peuvent être exercées.

Bertrand (1991, 1993)³ inclut dans les tâches d'enseignement d'un professeur d'université les activités suivantes : prestations directes (exposés, séminaires, ateliers, simulation, laboratoire, stage, ...), préparation des prestations, évaluation des apprentissages, encadrement des étudiants, administration de ces activités. Il semble nécessaire toutefois de préciser que les prestations directes revêtent actuellement des formes de plus en plus variées, pour lesquelles des compétences différentes doivent être mobilisées. En effet, en termes de prestations pédagogiques, un enseignant universitaire peut être amené à effectuer une diversité de tâches (voir tableau 2).

TABLEAU N°2 : TYPOLOGIE DES PRESTATIONS PEDAGOGIQUES D'UN ENSEIGNANT UNIVERSITAIRE

Type d'activités	Type de public	Type de relation
a) donner cours à un grand groupe b) animer des séminaires c) encadrer des séances d'exercices ou de travaux pratiques d) superviser le travail personnel d'un étudiant (ou d'un très petit groupe d'étudiants) (e) superviser un mémoire, un doctorat	1) en formation initiale 2) en formation continue (formation d'adultes)) en présentiel) à distance (visioconférence, internet, correspondance, etc.)

Ces différentes considérations se traduisent par le référentiel de compétences suivant (voir page suivante).

On observera que :

- Certaines de ces compétences, telles que "adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre susceptible de rendre son activité d'enseignement la plus efficace possible" sous-tendent la manière dont d'autres devraient être réalisées. Il est donc important d'aider l'enseignant à voir la cohérence d'ensemble, et ne pas voir chacune de ces compétences comme autant d'entités individuelles ou de boîtes indépendantes.
- Certaines de ces compétences (en particulier, les compétences 7 à 10) ne peuvent certainement pas être développées par le (seul) biais de la formation (initiale ou continue).

³ In Bertrand, D. (1991), *Le travail professoral démystifié*, Québec, Presses de l'université du Québec et Bertrand, D. (1993), *Le travail professoral reconstruit. Au-delà de la modulation*, Québec, Presses de l'université du Québec.

- Pour chacune des compétences pouvant directement faire l'objet d'une formation (1 à 6), il est nécessaire d'identifier les connaissances et les micro-compétences qu'il convient d'acquérir ainsi que les seuils de maîtrise (par exemple, ce qui est de l'ordre de la maîtrise minimale (devant être développé dans le cadre d'une formation initiale) et ce qui peut faire l'objet de perfectionnement (en formation continue).

Référentiel de compétences pour l'enseignant universitaire

Dimension pédagogique

- (01) Adopter une représentation de l'acte d'enseigner et d'apprendre susceptible de rendre son activité d'enseignement la plus efficace possible (en termes de gains d'apprentissage).**

C'est, par exemple, vouloir et pouvoir mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques différents de ceux que l'on a toujours connus, dans le souci de développer de meilleurs apprentissages. C'est aussi accepter de faire évoluer la conception que l'on a de ce que signifie "enseigner", en fonction de l'évolution des connaissances scientifiques en la matière.

- (02) Planifier et mettre en œuvre des activités d'enseignement (choix et articulation des objectifs, des méthodes d'enseignement, des contenus, des supports, etc.) pertinentes, efficaces et efficientes.**

C'est, par exemple, planifier et mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques (contenus + méthodes) qui soient les plus adaptés aux objectifs poursuivis et aux caractéristiques du public-cible (pertinence et efficacité), mais qui tiennent compte également du contexte d'enseignement (efficience).

- (03) Planifier et mettre en œuvre les activités d'évaluation des apprentissages (choix et articulation des critères, des méthodes d'évaluation, des instruments, techniques de correction, etc.).**

C'est, par exemple, vouloir et pouvoir varier les dispositifs d'évaluation, en fonction des objectifs poursuivis, mais aussi du déroulement des activités. C'est définir et communiquer des critères et les procédures qui garantissent le plus d'objectivité. C'est également proposer des démarches d'évaluation formative.

- (04) Maîtriser les diverses formes de la communication pédagogique (expression orale et écrite, communication non-verbale, utilisation des multimédias, etc.).**

C'est, non seulement, pouvoir communiquer clairement par oral et par écrit, mais c'est aussi construire et savoir utiliser des supports variés (notes de cours, portefeuille de lectures, transparents, CD-Rom, etc.) adaptés aux différents besoins pédagogiques.

- (05) Animer et gérer les interactions dans des groupes d'étudiants de tailles diverses.**

C'est, par exemple, pouvoir susciter des interactions (professeur-étudiants, étudiants-étudiants), quels que soient le nombre d'étudiants et le contexte d'enseignement.

- (06) Accompagner les étudiants dans leurs apprentissages (tutoring, accompagnement méthodologique, évaluation formative, etc.).**

C'est, par exemple, disposer de connaissances en matière de méthodologie du travail universitaire pour pouvoir conseiller ou orienter les étudiants en difficulté d'apprentissage.

Dimension institutionnelle

- (07) Promouvoir la réussite du plus grand nombre et le développement personnel de chacun.**

C'est, par exemple, donner à chacun les mêmes chances de réussite, notamment en matière d'accès à l'information (ex. : si recherche sur internet, ordinateurs accessibles pour tous).

(08) Travailler en équipe pluri- ou inter- disciplinaire à la réalisation de projets ou de programmes pédagogiques.

C'est, par exemple, partager son projet de cours avec les autres enseignants du programme, participer en équipe à une innovation pédagogique, etc.

Dimension socio-professionnelle

(09) Développer une pensée réflexive à l'égard de sa pratique pédagogique.

C'est, par exemple, évaluer ses enseignements, participer à des formations continues, mettre en place des projets de recherches en didactique.

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

C'est, par exemple, respecter les règles déontologiques sur le plan des relations professeur-étudiants, c'est vouloir s'inscrire dans une démarche continue de développement professionnel, c'est participer, en tant qu'intellectuel responsable, aux débats de société, etc.

7.2. Principes pour la formation des nouveaux enseignants universitaires

Au cours du second temps de synthèse du mini-colloque (voir point 5.), J.M. De Ketele a dégagé quelques éléments-clés d'une stratégie pédagogique à déployer avec des enseignants universitaires :

- (1) Le principe de l'**isomorphisme**
- (2) Le principe de la **contextualisation**
- (3) Le principe du "**juste assez ... juste à temps**"
- (4) Le principe de la **variété**.

Ces éléments de stratégie semblent essentiels, mais d'autres aspects doivent également être pris en compte pour mettre en place des formations visant à développer des compétences pédagogiques chez les enseignants universitaires.

L'intégration des principales conclusions énoncées par J.M. De Ketele (synthèse 2), par H. Bernard ou lors des travaux en sous-groupes est présentée dans le tableau 3 (voir page suivante).

Pour rappel, ces propositions concernent plus particulièrement les nouveaux enseignants universitaires. En outre, ces propositions sont formulées, en dehors de toute contrainte pratique ou institutionnelle. Il convient maintenant d'en apprécier la pertinence, à la lueur des dispositifs réellement mis en œuvre dans les institutions universitaires.

TABLEAU N°3 : DIX PRINCIPES ENONCES POUR LA FORMATION DES NOUVEAUX ENSEIGNANTS UNIVERSITAIRES

AXES DE LA FORMATION	LES DIX PRINCIPES ENONCES
Public visé	1) Impliquer tous les nouveaux enseignants (cfr. groupes 1, 2, 3, 4 et 5), sans exclure les anciens (cfr. groupes 1 et 2)
Caractère obligatoire	2) Idéalement, la rendre obligatoire (cfr. H. Bernard et groupes 2, 3 et 5), mais ... il faut créer progressivement les conditions pour que le caractère obligatoire soit perçu comme naturel (cfr. synthèse 2)
Stratégies pédagogiques	<p>3) Mettre en œuvre quatre principes-clés (cfr. synthèse 2) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - isomorphisme - contextualisation - "juste assez ... juste à temps" - variété (des contenus, des stratégies, des formateurs, etc.). <p>4) Privilégier le paradigme action – théorie – action (synthèse 2)</p> <p>5) Alternier formations en groupe (disciplinaire ou non, selon les thèmes abordés) et accompagnement individualisé (tutoring, mentoring, coaching) (cfr. groupes 1, 3 et 5)</p> <p>6) Construire la formation sur mesure (cfr. H. Bernard), sur la base d'un carnet ou contrat de formation (portfolio) géré par l'enseignant lui-même (synthèse 2), avec le soutien d'un conseiller pédagogique (cfr. groupes 1, 4 et 5)</p>
Contenus	<p>7) Offrir des formations de base communes et des formations spécialisées "à la carte" (cfr. groupes 1, 3, 4, 5)</p> <p>8) Intégrer des aspects psychopédagogiques (cfr. groupes 2, 4, 5), disciplinaires (cfr. groupes 3, 4, 5), institutionnels (cfr. groupes 2, 3), techniques (cfr. groupes 2, 3) ou déontologiques (cfr. groupe 2)</p>
Moments et lieux	9) Instaurer une formation initiale plus intensive, éventuellement commencée lors des études doctorales (cfr. H. Bernard), mais achevée au moment de la permanence, puis proposer des formations continuées et/ou des structures d'accompagnement individualisé, en cours de carrière (cfr. groupes 1, 2, 5)
Validation	10) Distinguer la fonction de formation et de certification. Une évaluation formative doit permettre à l'enseignant, (via des rétroactions régulières et pertinentes en regard de la pratique, cfr. H. Bernard), d'apprécier sa progression, en référence au contrat de départ (cfr. groupes 1 et 2)

ANNEXE 1

Liste des organisateurs du mini-colloque

1. Ont participé à l'**organisation de ce mini-colloque** :

- H. Bernard de l'Université de Montréal (U. Montréal),
- L. Forest et R. Pregent de l'École Polytechnique de Montréal (Poly),
- France Fontaine, N. Palkiewicz et R. Couillard de l'Université du Québec à Montréal (UQAM),
- J.M. Braibant, J. Draime, A. Laloux, M. Lebrun, Ph. Parmentier, P. Wouters de l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) de l'Université catholique de Louvain (UCL).

2. Ont participé à la **rédaction de ce rapport** :

- Ph. Parmentier et l'équipe de l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) de l'Université catholique de Louvain (UCL),
- J.M. De Ketele de l'Université catholique de Louvain (UCL),
- Huguette Bernard de l'Université de Montréal (U. Montréal),
- N. Palkiewicz et des étudiants l'Université du Québec à Montréal (UQAM).

ANNEXE 2

Liste des participants du mini-colloque (+ institution et adresse électronique)

Groupe 1

Animateur :

Jacques Draime (UCL, draime@ipm.ucl.ac.be)

Rapporteur :

Sylvie Cartier (U. Montréal, sylvie.cartier@umontreal.ca)

Participants :

Charlotte Beaudoin (U. Ottawa)

Elise Boxus (U. Liège, Elise.Boxus@Ulg.ac.be)

Jean Georges (UCL, georges@dihi.ucl.ac.be)

Lise Poirier-Proulx (U. Sherbrooke, lpoirier@courrier.usherb.ca)

Jean-Louis Ricci (EPF Lausanne, Jean-Louis.Ricci@epfl.ch)

Groupe 2

Animateur :

Marcel Lebrun (UCL, lebrun@ipm.ucl.ac.be)

Rapporteur :

Lina Forest (Poly Montréal, Lina.Forest@mail.polymtl.ca)

Participants :

Adou Aka (IREEP, Abidjan)

Oscar Beurlet (EPF Lausanne)

Amparo Fernandez March (U. Valence, afernama@ice.upv.es)

Sergio Piccinin (U. Ottawa, piccinin@uottawa.ca)

Marc Romainville (Fac. Namur, marc.romainville@fundp.ac.be)

Gilles Turcotte (UQAM)

Groupe 3

Animateur :

France Fontaine (UQAM, fontaine.france@uqam.ca)

Rapporteur :

Jean-Marc Braibant (UCL, braibant@ipm.ucl.ac.be)

Participants :

Huguette Bernard (U. Montréal, huguette.bernard@umontreal.ca)

Pierre-André Chevalier (E. d'Ingénieurs de Bienne, pierre-andre.chevalier@hta-bi.bfh.ch)

Micheline DesRosiers (UQAM, desrosiers.micheline@uqam.ca)

Jean Donnay (Fac. Namur, jean.donnay@fundp.ac.be)

Fouad Lahlou (Fez, Maroc)

Auguste Laloux (UCL, laloux@ipm.ucl.ac.be)

José M. Maiques (U. Valence)

Nadia Palkiewicz (UQAM, palkiewicz.nadia@uqam.ca)

Groupe 4

Animateur :

Robert Couillard (UQAM, couillard.robert@uqam.ca)

Rapporteur :

Philippe Parmentier (UCL, parmentier@ipm.ucl.ac.be)

Participants :

Dieudonné Leclercq (U. Liège, D.Leclercq@ulg.ac.be)

Nicole Rege Colet (U. Genève, Nicole.RegeColet@rectorat.unige.ch)

Mariane Frenay (UCL, frenay@forg.ucl.ac.be)

Mme De La Cruz (U. Madrid, africa.delacruz@uam.es)

Bernard Mahieu (UCL, mahieu@inan.ucl.ac.be)

Sylvie Mathieu (U. Sherbrooke)

Benedito Vicena (U. Barcelone)

Groupe 5

Animateur :

Richard Pregent (Poly. Montréal, Richard.pregent@mail.polymtl.ca)

Rapporteur :

Pascale Wouters (UCL, wouters@ipm.ucl.ac.be)

Participants :

Louise Arsenault (U. Laval, louise.arsenault@FSG.ulaval.ca)

Monik Bruneau (UQAM, bruneau.Monik@uqam.ca)

Jean-Marie De Ketele (UCL, deketele@forg.ucl.ac.be)

Marie-Françoise Fave-Bonnet (Nanterre, fave@u-paris10.fr)

Louise Langevin (UQAM)

Célestine Palé (U. Montréal)

Jocelyne Robert (HEC Liège, jocelyne.robert@hec.be)

Jacynthe Tardif (Rimouski, Jacynthe_Tardif@UQUEBEC.UQAR.ca)

José-Luis Wolfs (U.L. Bruxelles, jwolfs@ulb.ac.be)

Autres participants (qui sont signalés) à la synthèse finale :

Jean-Pierre Auquièrre (UCL, auquierre@bive.ucl.ac.be), Dominique Barot (Montréal), Chantale Boily (Poly. Montréal), Micheline Citta (Fac. Saint-Louis), Jacques Dejean (ESIEE, Paris, dejeanj@esiee.fr), Laurette Drouin (U. Montréal), Annie Laporte (U. Montréal, alpage@total.net), Jacques Lega (UCL, lega@fyam.ucl.ac.be), S. L. Salhi (U. Montpellier), Alice Salcin (U.L. Bruxelles, asalcin@ulb.ac.be), Germain Simons (U. Liège, Germain.Simons@ulg.ac.be).

Si vous étiez présent, et que vous ne trouvez pas votre nom dans cette liste, veuillez le signaler à Philippe Parmentier (parmentier@ipm.ucl.ac.be).